

Constructie en invoering van de middenschool

H. P. M. CREEMERS EN A. DE VRIES

Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden, Haren

Samenvatting

In dit artikel wordt een tussenbalans opgemaakt ten aanzien van de constructie van de middenschool en de overdraagbaarheid daarvan naar het landelijk innovatieproces tegen de achtergrond van de doelstellingen van dat proces en de daartoe gehanteerde strategie.

De conclusie is dat er ontwikkeling op de afzonderlijke scholen heeft plaatsgevonden, maar dat van een ontwikkeling op landelijk niveau en daarmee van overdraagbaarheid nauwelijks kan worden gesproken. Oorzaken hiervoor zijn o.a. de gehanteerde strategie en de te langzaam op gang gekomen ondersteuning. De overtuigingskracht van een op dergelijke wijze geconstrueerde middenschool wordt niet groot geacht.

Doorgaan met de huidige strategie zal dan ook niet leiden tot de realisering en invoering van een middenschool in Nederland.

Er wordt tenslotte een alternatief aangedragen voor een toekomstige ontwikkeling en invoering van de middenschool, waarbij van verschillende strategieën voor afzonderlijke onderdelen van het innovatieproces zoals wetgeving, ontwikkeling en invoering wordt gebruik gemaakt.

1. Inleiding

In Nederland wordt reeds een aantal jaren geijverd voor de middenschool. Ook de feitelijke realisering van deze wens vindt sinds 1975 plaats in het innovatieproces middenschool. Hoewel pas in 1985 de evaluatie van het middenschool-experiment plaatsvindt, lijkt het ons zinvol om een tussentijdse balans op te maken. Belangrijk is om de ontwikkelingen vast te leggen en ervaringen te beschrijven opdat voor de resterende periode daarvan profijt kan worden getrokken. Opgemerkt moet worden dat in het bestek van een artikel het onmogelijk is om het geheel van het innovatieproces middenschool in al zijn aspecten, zijn theoretische veronderstellingen en implicaties te behandelen. Deze bijdrage richt zich vooral op de

ontwikkeling van de middenschool in de scholen en op landelijk niveau en de overdraagbaarheid van de resultaten van deze ontwikkeling. Verder wordt op de invoering van de middenschool ingegaan. De auteurs komen op grond van hun beoordeling van de resultaten van het ontwikkelingsproces en hun inschatting van de invoeringsproblemen tot een negatieve beoordeling van de gevolgde innovatiestrategie, waartegenover zij een alternatief ontwikkelen. In de behandeling van een dergelijke problematiek kan men verschillende vertrekpunten nemen, zoals de ontwikkeling van curricula in het kader van de constructie van de middenschool, de begeleiding, de ideologische ontwikkeling van de middenschool-ideeën, de maatschappelijk-sociologische benadering en dergelijke.

In deze bijdrage willen we vanuit onderwijskundig oogpunt een analyse van de ontwikkeling van de middenschool en de resultaten daarvan geven. Daartoe wordt gebruik gemaakt van de gegevens die in de afgelopen jaren ten aanzien van de middenschool door middel van onderzoek zijn verkregen en in het bijzonder van onderzoek dat door het R.I.O.N. is uitgevoerd. Er wordt gebruik gemaakt van gegevens die reeds eerder in openbare onderzoeksvragen zijn vermeld. Getracht wordt om ook tot een nadere bepaling van onderwijsonderzoek in het kader van de middenschool te geraken. Dit is van belang omdat, hoewel laat, stappen zijn ondernomen om tot de opstelling van een evaluatieplan te komen, in aansluiting op het 8e en 12e advies van de I.C.M. In een dergelijk plan zullen de objecten van een evaluatie van het innovatieproces worden aangegeven, verder de criteria waarop de evaluatie plaatsvindt en de methoden en technieken waarmee de gegevens verzameld kunnen worden, eventueel via onderzoek.

De opbouw van deze bijdrage is als volgt:

Paragraaf 2 geeft de vraagstelling van het artikel aan tegen de achtergrond van de ontwikkelde strategie voor een ontwikkeling van de middenschool. Deze is vooral gebaseerd op de adviezen van de I.C.M.

In paragraaf 3 wordt ingegaan op de constructie

van de middenschool. Er zal vanuit de rapporten, onderzoeksverslagen en dergelijke, die daar op dit moment over bestaan, een beschrijving worden gegeven van de constructie van de middenschool en de resultaten die dat heeft opgeleverd. Aan de analyse van de resultaten zal een aantal conclusies ten aanzien van de ontwikkeling worden gekoppeld in verband met innovatiestrategie, politieke besluitvorming, onderwijskundige kennis, onderzoek, begeleiding en dergelijke.

Paragraaf 4 geeft een beschouwing over de problemen die bij de invoering van de middenschool kunnen worden verwacht bij ongewijzigd beleid. Dit zal gebeuren op grond van constatering in de voorgaande paragraaf, de verwachtingen die we op grond van ervaringen in het verleden ten aanzien van grootschalige innovaties mogen hebben, en de inschatting van het maatschappelijk draagvlak van de middenschool op dit moment.

In de laatste paragraaf zullen de conclusies worden samengevat en zal een aantal aanbevelingen voor de ontwikkeling en invoering van de middenschool worden geformuleerd.

2. Vraagstellingen

2.1. Beknopt overzicht van de gang van zaken bij de start van het innovatieproces

De invoering van de mammoetwet betekende slechts een rationalisatie van het systeem van secundair onderwijs. De diverse schooltypen sloten beter op elkaar aan, doorstromingsmogelijkheden werden bevorderd, de overzichtelijkheid werd vergroot. Er gingen stemmen op, voornamelijk vanuit de vakbeweging en binnen de onderwijskunde, om tot een meer fundamentele verandering van het secundair onderwijs te komen; vroegtijdige selectie zou hierin voorkomen moeten worden, leerlingen zouden meer kansen moeten krijgen om naar hun begaafdheden een afgestemde opleiding te ontvangen, er diende inhoudelijke vernieuwing van het onderwijs plaats te vinden, etc. In publikaties over deze nieuwe vorm van secundair onderwijs werd een vergelijking gemaakt met buitenlandse schoolsystemen en de ervaringen die men daarbij had opgedaan. Vooral de wijze van differentiatie bij deze geïntegreerde vorm van onderwijs was een punt van analyse. De publikaties waren echter voornamelijk propagandistisch van aard, pleitend voor deze nieuwe vorm van secundair onderwijs zonder er echter op dat moment aandacht aan te besteden wat er dan precies in een dergelijke middenschool zou moeten gebeuren. De midden-

school die als maatschappelijk draagvlak de vakbeweging had, werd overgenomen door Van Kemenade en verder ontwikkeld in de Contourennota voor een toekomstig onderwijsbestel. In de Contourennota werden, na een analyse van de knelpunten in het huidige secundaire onderwijs, de uitgangspunten voor de middenschool geformuleerd. In de discussie rondom de middenschool waren intussen duidelijke kampen ontstaan, zowel met onderwijs-politieke argumenten als met praktische uitvoeringsargumenten (N.G.L.). Behalve het feit dat er te weinig omtrent vorm en inhoud van de middenschool uitgewerkt was, was deze politieke situatie er aanleiding toe dat niet een middenschoolwet werd ingediend, maar een innovatieproces middenschool werd voorgesteld (Memorie van Toelichting, Begroting 1974). Nadat in dat innovatieproces ervaring was opgedaan met middenschoolonderwijs, zou een parlementaire besluitvorming ten aanzien van de invoering van de middenschool plaatsvinden op grond van evaluatie van de resultaten.

2.2. De adviezen van de innovatiecommissie middenschool

Ten behoeve van de uitvoering van het innovatieproces middenschool werd de Innovatie Commissie Middenschool ingesteld, welke tot taak had de minister te adviseren ten aanzien van de opzet, uitvoering en evaluatie van het innovatieproces. Door de I.C.M. is op deze punten in de loop der jaren een groot aantal adviezen uitgebracht. De I.C.M. deelt zelf als volgt in: (in 11e advies):

- a. aanwijzingsadviezen (2e, 4e, 7e)
- b. adviezen over schoolexperimenteerplannen (formeel) (6e en 9e)
- c. procedurele en voorwaardenscheppende adviezen (3e, 5e, 10e, 13)
- d. adviezen naar aanleiding van ondersteunende deelactiviteiten (o.a. 12e)
- e. fundamentele adviezen ten aanzien van het innovatieproces in z'n geheel (1e, 1A, 8e, 11e, 15e).

De I.C.M. had een belangrijke stem in het aanwijzen van de experimenteerscholen en in de opzet van de ondersteuningsstructuur (begeleiding, ontwikkeling, onderzoek, scholing zowel op school- als op landelijk niveau). De belangrijkste adviezen voor ons zijn die welke op het constructieproces en de evaluatie van de constructie betrekking hebben (de adviezen 5, 8, 11 en 12). In de loop der jaren werd door de I.C.M. een onderscheid gemaakt tussen de constructie- en de invoeringsfase; in de constructiefase wordt de vraag naar de mogelijkheid van de middenschool beant-

woord; de fase is vooral gericht op de vormgeving van de middenschool. Vervolgens vindt besluitvorming plaats ten aanzien van de wenselijkheid van de middenschool, waarna tenslotte de invoering van de middenschool in het onderwijs kan plaatsvinden.

In de constructiefase spelen de scholen die aan het experiment deelnemen een belangrijke rol. Daar vindt de vormgeving van de middenschool plaats. Scholen die aan het experiment wilden deelnemen konden dit kenbaar maken en selectie vond plaats op grond van de onderwijskundige innovatieve achtergronden van de school, de doelstellingen die de scholen hadden in het innovatieproces middenschool en een aantal meer secundaire criteria zoals denominatie, ligging en dergelijke. Hoewel men in het begin ook deelexperimenten heeft doen plaatsvinden, welke gericht waren op het ontwikkelen van facetten van middenschoolonderwijs, werden later slechts integrale experimenten aangewezen.

In deze bijdrage gaat het vooral om de ontwikkeling in de scholen in relatie tot het landelijk innovatieproces middenschool. De ervaringen van de scholen te Groningen en Drachten, die in 1979/1980 als integraal experiment zijn gestart, blijven in deze bijdrage buiten beschouwing, omdat van deze scholen nog weinig gegevens bekend zijn.

2.3. Doelstellingen van de constructieperiode en de uitwerking als voorgesteld door de I.C.M.

Bij de Memorie van Toelichting bij de Rijksbegroting van 1974 is besloten tot experimenten met een nieuwe vorm van onderwijs, de middenschool, op basis van vier uitgangspunten:

- uitstel van studie- en beroepskeuze naar een later tijdstip (15/16 jaar)
- voortzetten van het streven van de basisschool om alle leerlingen gelijkwaardige mogelijkheden te bieden hun talent te ontplooiën
- verbreding van het onderwijs- en vormingsaanbod; naast ontwikkeling van cognitieve bekwaamheden ook aandacht voor ontwikkelen van creatieve, artistieke, technische en sociale bekwaamheden
- aanbieden van passende onderwijsleersituaties voor zowel individuele als sociale ontwikkelingen.

Deze uitgangspunten worden in de Contourennota en in de I.C.M.-adviezen verder uitgewerkt. De I.C.M. noemt vijf fasen in het innovatieproces:

- identificatie van problemen
- voorbereiding/vormgeven van mogelijke oplossingen
- uitvoering door experimenten
- uitwerking, bijsturing en verspreiding

- evaluatie, overdracht en invoering.

In deze conceptie wordt een experimenteerproces op gang gezet om te kunnen beoordelen of een middenschool op basis van de vier uitgangspunten mogelijk is, bestaansrecht heeft. Of het gewenst is, is een tweede, politieke zaak. Er wordt vanuit gegaan dat de vormgeving van de middenschool een open proces is, dat wil zeggen dat de scholen zelf vorm moeten geven aan een middenschoolproces, er worden geen blauwdrukken vooraf gepresenteerd. Wel moeten de scholen zich schikken in landelijke kaders, opdat gegevens verzameld kunnen worden op basis waarvan landelijke besluitvorming mogelijk is. Vandaar dat er ook verplichtingen bestaan voor de scholen inzake samenwerking, coördinatie met andere scholen en bijvoorbeeld de voorwaarden waaraan een schoolexperimenteerplan moet voldoen. Bij de vormgeving van de middenschool is er voortdurend sprake van uitwerking en bijsturing. Schoolwerkplannen zijn niet-statische gegevens, maar zijn aan verandering onderhevig. De I.C.M. is met name in de adviezen 8 en 11 op de onderwijsdoelen van de middenschool ingegaan. De vier uitgangspunten van de Contourennota beschouwt de I.C.M. als aanzetten om tot doel-formulering te komen. Er wordt door de I.C.M. gesproken over een emancipatorische middenschool, welke beoogt alle leerlingen te leren tot zelfbepaling te komen, mondigheid te verwerven en leren verantwoord te handelen. Dit vormingsideaal is voor alle leerlingen geldig en gaat om gelijkwaardige ontwikkeling van intellectuele, sociale, culturele, artistieke, technische en handvaardigheidskwaliteiten. De leerling moet zelf keuzes maken, hiernaar handelen en dit verantwoorden. Deze formuleringen houden niet in dat leerlingen geen prestaties moeten leveren, de school is de laatste fase van funderend onderwijs, waar de basis wordt gelegd voor de ontwikkeling van het individu met het oog op zijn zelfverwerkelijking, en zijn functioneren in de maatschappij. Het dient volgens de I.C.M. in het 8e advies om naast een andere structuur ook tot een andere onderwijsinhoud te komen. Deze karakteristieken van emancipatorisch onderwijs zullen naar de mening van de I.C.M. in het verloop van het innovatieproces hun uitwerking moeten krijgen. Voor de uitvoering van de schoolexperimenten is echter het richtinggevend perspectief noodzakelijk. De Contourennota spreekt zich uit voor interne differentiatie, dat wil zeggen heterogene groepen in een klas. Bij de vormgeving van onderwijsleersituaties moet bij de aanbieding, verwerking en toepassing rekening worden gehouden met de leefwereld van de leerling in de school en de maatschappij. In de schoolwerkplanontwikkeling welke op het niveau van de school plaatsvindt, zal

zichtbaar moeten worden in hoeverre aandacht wordt besteed aan het ontwikkelen van andere vaardigheden dan louter technische en intellectuele, de ontwikkeling van sociale bewustwording, onderlinge dienstverlening, het aanpassen van het onderwijs bij de leefwereld van het kind in de school, gezin en maatschappij, alsmede aan tempo, niveau, werkwijze, belangstelling van afzonderlijke leerlingen. In dit verband dient er sprake te zijn van toenemende keuzevrijheid en voor eigen verantwoordelijkheid leren werken van de leerlingen. Niet alleen klassikale en individuele werkvormen moeten worden gehanteerd, maar ook werkvormen waarbij de leerlingen in groepen moeten werken zoals bijvoorbeeld projectonderwijs. De ontwikkeling van het middenschoolonderwijs werd ook gezien als mogelijkheid de organisatie van de school te vernieuwen. Door de I.C.M. is in het 4e advies een aantal voorstellen gedaan met betrekking tot de organisatie van de experimenten. De I.C.M. stond daarbij voor ogen dat er in de scholen van een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het experiment sprake zou zijn; er werd voorgesteld dat elke school een representatieve schoolexperimenteergroep zou formeren waarin vertegenwoordigd het bevoegd gezag, schoolleiding, de projectleiding en het onderwijzend en niet-onderwijzend personeel, de leerlingen en de ouders. Alle geledingen zouden deel moeten nemen aan besluitvorming omtrent het experiment. Voor de uitvoering van de middenschoolactiviteiten zou elke school een projectgroep moeten instellen, de leiding van het project zou bij een door de school benoemde en aan de school verbonden projectleiding moeten berusten. Daarnaast is het duidelijk dat de ontwikkeling van het schoolexperimenteerplan en de uitvoering ervan gezien de in vergelijking met het fungerend onderwijs gewijzigde doelen ten aanzien van de vormgeving van het onderwijs tot een andere schoolorganisatie zullen noodzakelijk zijn. Ook reeds in de periode dat de middenschoolexperimenten plaatsvinden moet aandacht worden besteed aan de overdraagbaarheidsvraag, dat wil zeggen hoe kunnen ook andere scholen middenscholen worden. Dit betekent dat in bredere kring dan de direct betrokkenen de thematiek van de middenschool aan de orde moet worden gesteld. De I.C.M. wijst in dit verband op de functie van resonansscholen en de uitbreiding in de loop der jaren van het aantal experimenten. Middenscholen zullen producten moeten opleveren die door de andere scholen kunnen worden geadopteerd, dat wil zeggen op een zodanige wijze kunnen worden overgenomen dat het past in de omgeving, respectievelijk de school, waarin het wordt opgenomen. Na een periode van vier jaar experimenteren moet het verspreidingsproces vol-

gens de minister verder worden uitgebouwd.

Wat betreft de ondersteuning stelt de I.C.M. dat hierbij de behoefte van de school centraal staat. Op schoolniveau moet de hulp van externe instanties gericht zijn op het zo goed mogelijk vorm geven aan het opstellen en uitvoeren van de schoolexperimenteerplannen. De ondersteuning heeft tevens een belangrijke taak in het overbruggen van het spanningsveld tussen de vormgevingsprocessen op de experimenteerscholen en het landelijk innovatieproces.

Bij de constructie van de middenschool wordt zoals in het voorgaande is gebleken in de innovatiestrategie van de I.C.M. een zeer belangrijke plaats toegekend aan de scholen. Daar vindt op basis van vier uitgangspunten de constructie van de middenschool plaats. Een constructie die tot uitdrukking zou moeten komen in het ter beschikking komen van schoolwerkplannen en een andere organisatie van de school.

2.4. De vraagstelling

In het voorgaande is reeds in algemene termen de vraagstelling van deze studie aangegeven, namelijk: Wat is er van de middenschool terecht gekomen? Deze vraag betreft niet de politieke context – hoe heeft de politieke besluitvorming rondom de middenschool plaatsgevonden, hoe wordt verdere besluitvorming rondom de middenschool voorbereid – maar heeft betrekking op de constructie en de plannen ten aanzien van de invoering van de middenschool, hoewel zeker de politieke besluitvorming uiteindelijk beslissend zal zijn voor de realisering van de middenschool. Wanneer we ons richten op de constructie en invoering van de middenschool kan hiervan een beeld gegeven worden door de in nota's vervatte adviezen voor ontwikkeling, evaluatie, onderzoek, begeleiding en dergelijke, zoals dat in de voorgaande paragrafen gebeurde, en voorstellen voor de invoering van de middenschool na de uiteindelijk politieke besluitvorming. In deze bijdrage willen we ons bij de beantwoording van de hiervoor gestelde vraag niet beperken tot vragen betreffende het planontwerp. De middenschool wordt ook gerealiseerd in de scholen die aan het experiment deelnemen. Dan mag men ook de vraag stellen op welke wijze dit gebeurt en wat daarvan de resultaten zijn.

Deze vraag is te onderscheiden in twee subvragen, nl.:

- vindt er ontwikkeling in deze scholen plaats, en
- gaan deze ontwikkelingen in de richting van wat bedoeld wordt met middenschoolonderwijs.

Het gaat echter uiteindelijk om een landelijk innovatieproces, de invoering van de middenschool; daarom kan aan deze vragen worden toegevoegd:

- zijn de ervaringen in de scholen die nu aan het experiment deelnemen, over te dragen naar andere scholen voor secundair onderwijs.

Dit betreft zowel de ervaringen in de constructieperiode: hoe zijn processen en producten uit deze periode over te dragen naar andere scholen, als de invoeringsfase (na de politieke besluitvorming): hoe kan de op deze wijze geconstrueerde middenschool overgedragen worden. De vraagstelling blijkt uiteen te vallen in een aantal subvragen welke betrekking hebben op de ontwikkelingen in de scholen, de relatie tussen de ontwikkeling in de scholen en het meer landelijk planontwerp en de overdraagbaarheid van de ontwikkelingen naar het fungerend onderwijs.

3. De praktijk van de constructie

3.1. Inleiding

In deze paragraaf wordt ingegaan op de ervaringen (paragraaf 3.2.2) die tot op dit moment zijn opgedaan in de constructie van de middenschool. Uit de analyse van de ervaringen kan een aantal conclusies getrokken worden en een aantal kanttekeningen worden plaatst bij het ontwikkelingsproces (paragraaf 3.3.), die uitmonden in de beantwoording voor de constructie van de in paragraaf 2.4. geformuleerde vragen. Het probleem dat zich hierbij voordoet is dat de verslaggeving over de ontwikkelingen op landelijk niveau geen volledig beeld geeft. Er bestaan hiaten in de verslaggeving, waarvoor verschillende redenen zijn aan te geven. Onderzoek ten aanzien van de ontwikkeling van de middenschool heeft nauwelijks plaatsgevonden; alleen de beginsituatie van de eerste experimenten middenschool is vastgelegd, vervolgens slechts jaarlijks de instroom van de leerlingen van de middenschool. Verder zijn er voortgangsverslagen van de scholen. Het is voor de scholen echter onmogelijk om in deze voortgangsverslagen van alle ontwikkelingen uitvoerig verslag te doen. Over het landelijk innovatieproces middenschool, d.w.z. datgene wat er kapitaliserend over de ontwikkeling van de middenschool te rapporteren valt, heeft tot op heden nauwelijks verslaggeving plaatsgevonden en dan bovendien nogal eens vooringenomen. Toch willen we trachten ook deze gegevens in een analyse van de problemen in de ontwikkelingssituatie te betrekken.

De beschrijving van de praktijk van de constructie zal gericht zijn op die aspecten die volgens de doelstellingen in de constructiefase van belang zijn: de ontwikkeling van een schoolwerkplan en de onderdelen daarvan, de organisatiestructuur van de school en het functioneren van die organisatie. Op de over-

draagbaarheid van de producten en processen van deze constructie fase zal in paragraaf 3.3. worden ingegaan, waar ook de analyse van de praktijk van de constructiefase in relatie tot de doelstellingen zal plaatsvinden.

3.2. De praktijk van de constructie

De gegevens waarover we beschikken zijn afkomstig van het Beginsituatie-onderzoek I (1976/1977) (Creemers, 1977) en II (1977/1979) (Wagenaar, Van Kessel, De Vries, 1979) en van de instroomonderzoeken (De Vries, 1980, 1981). Verder zijn voortgangsverslagen van de diverse scholen en een aantal incidentele rapporten beschikbaar. De beschrijvingen en de voortgangsverslagen sluiten niet geheel op elkaar aan. Aspecten welke in de onderzoeken Beschrijving Beginsituatie in ogenschouw werden genomen worden in de voortgangsverslagen veelal niet verder uitgewerkt. Dit betekent dat geen informatie over de verdere constructie beschikbaar is ten aanzien van een aantal in het kader van de beginsituatie belangrijk geachte aspecten.

Het beeld van de praktijk van de constructie betreft de integrale middenscholen met uitzondering van de laatst toegetreden scholen. Er wordt een beschrijving gegeven van de praktijk van de constructie ten aanzien van het schoolwerkplan en de organisatiestructuur. Voor het schoolwerkplan geschiedt dit aan de hand van een aantal belangrijke elementen van een schoolwerkplan bij middenschoolonderwijs, nl. 1. doelstellingen; 2. differentiatie; 3. leerinhouden; 4. verbreding van vormingsgebieden en 5. vakkenintegratie.

De constructie van de middenschool geschiedt in een situatie die voor elke school verschillend kan zijn (zie hiervoor bijlage 1). Ook in relatie hiermee zijn de voorwaarden, zoals instroom van leerlingen, leerkrachten, ouders, voor de scholen verschillend; ze kunnen een belemmering vormen voor de constructie van een middenschool op schoolniveau (zie voor een beknopte beschrijving van de voorwaarden bijlage 2; de gegevens voor bijlage 1 en 2 zijn afkomstig van de Beginsituatie-onderzoeken en de Instroomonderzoeken.)

3.2.1. Beschrijving van de scholen ten aanzien van een aantal aspecten

In de volgende paragrafen worden de 5 overgebleven integrale experimenten ten aanzien van genoemde aspecten beschreven. Aangezien het niet gaat om een beoordeling van het ontwikkelingsproces van de scholen blijven in de beschrijving van de ontwikkeling de scholen anoniem.

1. Doelstellingen

Alle scholen beschikten vóór het experiment over schooldoelen die min of meer aansloten bij de uitgangspunten van de middenschool. Bij de uitwerking van de uitgangspunten doen zich verschillen voor in de mate waarin de experimenteerdoelen verder zijn uitgewerkt. School c gaat het meest uitgebreid in op de uitgangspunten en de daaruit afgeleide experimenteerdoelen en vakdoelen. School a en school d hebben hun experimenteerdoelen niet zozeer afgeleid uit de uitgangspunten, maar meer vanuit hun pedagogische opvattingen en bestaande schooldoelen. School b en school e hebben hun experimenteerdoelen en daaruit afgeleide doelen in beperkte mate uitgewerkt, waarbij wel getracht is een link te leggen met de middenschooluitgangspunten. In de meeste experimenteerdoelen staan individuele ontplooiing en zelfdeterminatie voorop, daarnaast wordt veelal gesproken over sociale vorming, sociaal bewustzijn, onderlinge dienstverlening, het kunnen maken van een bewuste maatschappelijke keuze. Het opvallende is dat, een enkele verwijzing daargelaten, nauwelijks wordt ingegaan op de verschillende maatschappelijke en sociale achtergronden van de leerlingen en de consequenties die dat heeft voor het onderwijs. Centraal in de formulering van de doelstellingen staat de individuele leerling, waaraan het onderwijs zo goed mogelijk moet worden aangepast. In de loop van de jaren blijven de experimenteerdoelen of het scholingsconcept meestal gehandhaafd. School d en school b constateren problemen met de aansluiting van de schoolpraktijk bij de doelstelling of het scholingsconcept. School a constateert een ontwikkeling op de school waarbij de pedagogische visie nauwkeuriger wordt omschreven. School b ziet nog weinig mogelijkheid discussie op gang te brengen die leidt tot nadere precisering van doelstellingen.

2. Differentiatie

Het vormen van heterogene groepen is de wijze waarop de leerlingen in het eerste jaar worden gegroepeerd. School a kent geen niveaudifferentiatie, wel belangstellingsdifferentiatie in de vaste heterogene groepen gedurende drie jaar; eerst in het vierde jaar zal er vakkenniveaudifferentiatie plaatsvinden. Bij school e gaat men uit van heterogene groepen in het eerste jaar; de volgende jaren worden heterogene groepen gevormd naar belangstelling en niveau (vakkenniveaudifferentiatie). School c differentieert bij een aantal vakken (vakgebieden) naar niveau en belangstelling middels keuzecursussen. In school b en school d wordt ook reeds in het eerste jaar gedifferentieerd zowel naar belangstelling als naar niveau. Op school c en school d blijven de leerlingen drie jaar in

hun heterogene groep; op school b twee jaar. De differentiatieproblematiek vormt op alle scholen een belangrijk discussiepunt. In gesprekken op de scholen wordt trouwens opgemerkt dat werken met heterogene groepen nogal wat problemen oplevert met name wat het gedrag van bepaalde leerlingen betreft.

3. Criterium voor leerinhouden

Men poogt in bijna alle scholen de experimenteerdoelen naar het vak toe te vertalen. Niet in alle gevallen slaagt men erin de leerinhouden uit deze doelen af te leiden of duidelijk met elkaar in verband te brengen. Er worden vaak wel doelen en subdoelen voor vakken geformuleerd, maar de relatie met de feitelijke leerinhoud blijft vaag. Het verst komen wat dit betreft school c en school a; school c vanuit de doelen, school a vanuit haar pedagogische visie omtrent de ontwikkelingsfasen van leerlingen. Beide scholen gaan uit van een aantal ervaringsgebieden bij het opstellen van leerinhouden. De andere scholen hanteren veelal nog de traditionele leerinhouden. Deze leerinhouden worden dan wel thematisch uitgewerkt en op een andere manier verwerkt.

4. Verbreding van vormingsgebieden

In alle scholen wordt in een of andere vorm gestreefd naar verbreding van het onderwijs, dat wil zeggen meer dan louter intellectuele doelstellingen. School c en school a zijn wat dit betreft ver; de scholen proberen theoretische, praktische en kunstzinnige elementen op een gelijkwaardige manier in de verschillende vakken te integreren. School b hanteert als doelstelling wel het ontwikkelen van andere dan louter intellectuele kwaliteiten, maar in de leerinhouden blijkt toch sterk de nadruk te liggen op cognitieve elementen. Niet-intellectuele aspecten komen met name in de niet-cognitieve vakken aan bod. De school heeft reeds van oudsher een relatief groot pakket creatieve vakken in het leerplan opgenomen. Bij de andere vakken wordt getracht vooral de verwerking op een niet louter cognitieve manier te doen plaatsvinden. In alle scholen worden sociale bewustwording, onderlinge dienstverlening en individuele ontplooiing als doelstelling aangehangen. Het belangrijkste punt hierbij is dat niet goed zichtbaar wordt hoe de doelstellingen in het schoolwerkplan feitelijk worden gerealiseerd. Sociale bewustwording en individuele ontplooiing lijken vooral via projectonderwijs en de vakken maatschappijleer/oriëntatie op de samenleving gerealiseerd te worden; onderlinge dienstverlening via het werken in groepjes, waarin leerlingen geacht worden elkaar te helpen. Alle scholen stellen dat bij de vormgeving van het onderwijs aangesloten moet worden bij de belevingswereld van het kind, het onderwijs is kindgericht. Dit wordt met name sterk

uitgewerkt in school a en school d. Evenals ten aanzien van de andere aspecten geldt ook ten aanzien van dit aspect dat er nog weinig systematische evaluatie heeft plaatsgevonden.

5. Vakkenintegratie

Op geen enkele school is men nog gekomen tot volledige vakkenintegratie, waarbij de onderwijsinhouden worden ontleend aan de ervaringsgebieden. School c heeft hiertoe wel een streefmodel opgesteld. De laatste fase van dit model kent twee leergebieden, namelijk oriëntatie op de samenleving en oriëntatie op de techniek. In de huidige eerste fase zijn de aan elkaar verwante vakken geïntegreerd in vakgebieden. School a kent twee hoofdleergebieden, namelijk natuur en cultuur. Deze twee gebieden staan in alle vakken centraal. De verschillende vakken zijn niet geïntegreerd, maar de onderwerpen ervan worden wel op elkaar afgestemd. Dit wordt in het eerste leerjaar vergemakkelijkt doordat de mentor bijna alle lessen geeft. In school b, school e en school d wordt gestreefd naar vakkenintegratie van aanverwante vakken. Voor het ene vakgebied is men daar beter in geslaagd dan voor het andere vakgebied.

6. De organisatie

Omtrent het functioneren van de schoolorganisatie met betrekking tot de middenschoolontwikkeling zijn weinig gegevens voorhanden, dit doordat in de onderzoeken Beschrijving Beginsituatie en in de schoolexperimenteerplannen en voortgangsrapporten van de scholen voornamelijk over de structuur van de organisatie gesproken wordt (uitgezonderd school a, die wel aandacht besteedt aan het functioneren).

Kenmerkend voor de middenschool is dat alle betrokkenen, meer dan in het fungerend onderwijs, inspraak hebben. Tot de betrokkenen behoren behalve de leraren ook de ouders en soms de leerlingen. Alle experimenteerscholen hebben ten behoeve van de inspraak een zogenaamde School Experimenteer Groep (de benaming verschilt per school) moeten instellen. Het functioneren van deze groep, een nieuw orgaan binnen de scholen, liet aanvankelijk nogal wat te wensen over. Ten behoeve van het experiment is op bijna alle scholen, uitgezonderd school a een projectleiding ingesteld. Deze projectleidingen (ook hiervoor verschilt de benaming per school, evenals voor het hierna te noemen 'projectteam') hebben voornamelijk een coördinerende, richtinggevende functie bij het ontwikkelingsproces. De eigenlijke constructie vindt plaats in de vaksecties. Deze vaksecties zijn vaak weer vertegenwoordigd in een projectteam waarin ook de projectleiding zitting heeft. Oordeels- en besluitvormingsprocessen spelen

zich af in wisselwerking tussen projectleiding, projectteam en vaksecties. Het gevaar van deze structuur is dat er informatieachterstand kan optreden bij de vaksecties. De afstand (ingevoerdheid in middenschoolontwikkeling) tussen projectleiding en vaksecties verschilt per school; in school c is de afstand betrekkelijk klein, in school b en school e betrekkelijk groot. In feite komt de ontwikkeling neer op grotere invloed van de basis (vaksecties) bij de uitvoering van de middenschoolexperimenten. De besluiten die vroeger allemaal door de directie en een enkele vertegenwoordiger van de docenten werden genomen worden nu genomen door de teams. De plaats van de directie ten opzichte van de projectleiding verschilt ook per school, in school d is de directeur de centrale figuur van de middenschoolontwikkeling.

Op de andere scholen zit een directielid in de projectleiding, deze directieleden vervullen daarin echter geen centrale rol.

De organisatie van school a wordt een ontwikkelingsorganisatie genoemd, die reeds voor het experiment bestond. Het blijkt dat daar steeds op grond van ervaringen en behoeften andere groepen worden gevormd. Veel nadruk wordt gelegd op samenwerking en gezamenlijke verantwoordelijkheid. Het vertrek van de directeur, die een centrale rol vervulde in de schoolontwikkeling, is door de achterblijvenden goed opgevangen, mede dankzij de ontwikkeling van de organisatie die de school heeft doorgemaakt.

Resumerend kunnen we zeggen dat alle scholen een vernieuwings- (of ontwikkelings-) organisatie kennen. Deze vernieuwingen zijn echter schoolgebonden, hoewel op de meeste scholen een gelijksoortige structuur wordt gehanteerd.

3.2.2. De constructiepraktijk in het land

De I.C.M. merkt in haar 11e advies op dat er een spanningsrelatie bestaat tussen het landelijk kader en de individuele school in de innovatiestrategie. Echter nergens gaat de I.C.M. uitvoerig op dit toch fundamentele probleem in. Ook wordt in de diverse I.C.M.-adviezen nauwelijks sturend opgetreden ten aanzien van het innovatieproces in de middenschool; er worden verplichtingen opgesomd, waaraan voldaan moet worden, de inhoudelijk vernieuwing in de school wordt niet begeleid, noch wordt door de ervaringen in de scholen via de I.C.M. het overige onderwijs beïnvloedt.

Dit geldt overigens ook voor de ondersteuningsfuncties voor de middenschool. Het werk van de CLEP, ingesteld om de samenwerking tussen de scholen onderling en deelactiviteiten van de onder-

steuning te bewerkstelligen is niet uit de verf gekomen, aldus de I.C.M. in haar 12e advies. Ook de Pg OLM, de groep, die zich met de schoolwerkplanontwikkeling in het kader van de middenschool zou bezighouden vanuit het landelijk kader is slechts langzaam tot ontwikkeling gekomen zowel in de directe ondersteuning aan de scholen als in het bijdragen tot de opstelling van een onderwijsleerplan, bijvoorbeeld via een overigens wat de ontwikkeling ervan betreft discutabel Experimenteel Leerplan Middenschool. De Sector Onderzoeksgroep Middenschool en de Interim Programma Advies Commissie Middenschool zijn op dit moment niet veel verder gekomen dan het beschrijven van de eerste en tweede generatie van de experimenteerscholen en de instroom van de middenscholen in de laatste twee jaren. De beschrijving van het proces, de producten en de effecten van de middenschoolontwikkeling en innovatiestrategie welke gehanteerd is, belangrijk voor het nemen van beslissingen in het kader van het constructieproces en de beoordeling van de overdraagbaarheid in de toekomst, welke van belang zouden kunnen zijn bij de beoordeling van de wenselijkheid van de middenschool, is daarmee op dit moment slechts gebrekkig voor handen. Verder is schoolgericht onderzoek verricht dat ten dienste stond van de constructie van de middenschool in de afzonderlijke scholen. De overdraagbaarheid en de bijdrage van de schoolgerichte onderzoeksresultaten tot het landelijke proces is in principe niet gegeven.

Enigszins vergelijkbaar met het schoolgerichte onderzoek zijn de werkzaamheden van de Pg BERK, welke zich de begeleiding van het innovatieproces in de afzonderlijke scholen tot doel heeft gesteld. Er is wel een landelijk platform waarin informatieoverdracht en onderzoek naar de overdraagbaarheid aan de orde kunnen komen, maar het accent krijgt de lokale ontwikkeling.

3.3. Analyse van praktijk; conclusies c.q. kritische kanttekeningen

In het volgende zal gerelateerd aan de doelstellingen van de constructiefase een analyse worden gegeven van de constructiepraktijk welke in het voorgaande is weergegeven. Het zal daarbij gaan om de volgende vragen (zie paragraaf 1.2.):

1. Wat is er van de realisering van de middenschool in het middenschoolonderwijs op de afzonderlijke scholen terechtgekomen (vindt er ontwikkeling plaats en gaat deze in de richting van wat bedoeld wordt met middenschoolonderwijs).

2. Is dit overdraagbaar naar een landelijk innovatieproces middenschool.

De beantwoording van deze vragen zal leiden tot een

aantal kritische kanttekeningen bij de overtuigingskracht van de constructie van de middenschool voor andere scholen, politieke besluitvorming, maatschappelijke opvattingen en dergelijke.

– De scholen bouwen in eerste instantie voort op hun eigen ontwikkelingsproces. Dit ontwikkelingsproces start niet bij het begin van de middenschoolexperimenten, maar kent al een eigen voor geschiedenis. Uit de analyse in de beginsituatieonderzoeken, waarin de innovatiegeschiedenis voorafgaande aan het middenschoolexperiment wordt nagegaan, blijkt dat het bezig zijn met onderwijsvernieuwing voor veel van de experimenteerscholen een aanleiding is geweest zich aan te melden voor het middenschoolexperiment ten einde continuering van deze onderwijsvernieuwing te waarborgen. Veel van de scholen gaan dan ook onder het vaandel van middenschool en de acceptatie van middenschooldoelen – ze hebben deze gespiegeld aan hun eigen ontwikkeling – verder met dit ontwikkelingsproces. Ook gedurende de concretisering van de middenschool, het bijstellen van plannen en verder uitwerken van plannen, wordt voornamelijk voortgebouwd op eigen ervaringen.

Opvallend is dat uit de schoolexperimenteersplannen van de tweede generatie experimenteerscholen niet blijkt dat ze voortbouwen op de ervaringen van de eerste generatie middenschoolexperimenten. Ook deze scholen zijn verder gegaan met hun eigen ontwikkeling.

– De uitwerking van een schoolwerkplan, dat wil zeggen de concretisering van de doelen, de keuze van leerinhouden, de vakkenintegratie en dergelijke blijken veel moeite te kosten. Met de eis van het maken van een schoolwerkplan wordt een zware wissel getrokken op de deskundigheid van de leerkrachten. Het is overigens ook de vraag of de leerkrachten een dergelijke ontwikkelingsdeskundigheid bezitten en moeten bezitten. Uit onderzoek van implementatie van curricula (Fullan & Pomfret, 1977) is wellicht de indruk ontstaan dat leerkrachten zelf een curriculum moeten ontwerpen, willen ze het uitvoeren. Dit blijkt slechts ten dele waar: ook curricula die door de leerkrachten zelf ontworpen zijn blijken door sommigen niet gevolgd te worden en curricula die niet door hen gemaakt zijn wel (Broeren, 1976). Er zijn op dit gebied tegenstrijdige conclusies. Bovendien valt dit argument weg op het moment dat een dergelijk schoolwerkplan niet ter beschikking komt (zie verder Creemers, 1980 a).

- In de middenschoolexperimenten wordt vooral de nadruk gelegd op kindgericht werken. Het is de vraag of hiermee wel een middenschool ontstaat die emancipatorisch is. Wanneer de middenschool het eindpunt is van funderend onderwijs, zouden wij willen stellen dat een emancipatorische middenschool, die de startbekwaamheid van de leerling wil verbeteren erop gericht moet zijn een bepaald eindniveau van middenschoolonderwijs te bereiken voor alle leerlingen (Creemers, 1980, b). Ook hiervoor geldt dat niet van leerkrachten verwacht mag worden dat zij dergelijke eindtermen formuleren.
- In de scholen zijn ten aanzien van schoolwerkplannen en van de organisatie vorderingen geboekt, ook al heeft dit op enkele scholen geleid tot onduidelijkheid en onzekerheid bij direct betrokkenen.
- In de constructie wordt nogal veel energie ingezet, schaarse energie. Iedere school moet namelijk alles weer opzetten en uitproberen. Zoals in het voorgaande is opgemerkt wordt er nauwelijks geprofiteerd van elkaars ervaringen; dat kan ook niet omdat de scholen geïsoleerd opereren en ook moeten opereren. De langzaam op gang komende landelijke ondersteuning komt ook weer veelal alleen de afzonderlijke scholen ten goede, als ze al functioneert. De landelijke ondersteuning komt ten gevolge van allerlei problemen eerst langzaam tot ontwikkeling, maar heeft wel veel deskundigheid, tijd en energie opgeslokt.
- De direct betrokkenen in het experiment, scholen, ouders, leraren en leerlingen hebben dan ook weinig houvast aan de resultaten van de constructie welke in de school plaatsvindt. Het is te veel afhankelijk van toevalligheden, incidentele gebeurtenissen, gevonden oplossingen voor problemen en dergelijke, zonder dat gekapitaliseerd kan worden op onderwijskundige kennis of ervaring op andere terreinen. Debet hieraan zijn: gebrek aan deskundigheid in de school, gebrek aan landelijke ondersteuning, ontbreken van centrale richtlijnen, isolement van de scholen, etc.
- Dit houdt tevens in dat deze vorm van constructie onvermijdelijk moet leiden tot casuïstiek, welke nauwelijks te generaliseren en te systematiseren is. De beschrijving van de experimenten in de voorgaande paragrafen is hiervan een voorbeeld. Het is bijna niet mogelijk om over de scholen heen tot een aantal conclusies ten aanzien van schoolwerkplanontwikkeling en organisatie te komen. Telkens moet er per school worden aangegeven wat er aan de hand is. Overigens blijkt uit deze casuïstiek dat de schoolsituatie veelal zo specifiek is, zo individueel gekleurd is, juist omdat de inbedding in een landelijk kader of in een groter geheel ontbreekt, dat er ook weinig mogelijkheden bestaan dat anderen, ook al is het dan binnen een casuïstiek, van de ervaringen in de afzonderlijke scholen kunnen profiteren.
- Dit leidt er uiteindelijk toe, dat ook in de toekomst de direct betrokkenen, zoals de scholen die ook middenschool willen worden en in een later stadium de politieke beleidsvoerders die moeten beslissen over de wenselijkheid van de middenschool, weinig houvast hebben aan de informatie omtrent deze constructiefase.
- De opmerkingen in het voorgaande hebben betrekking op ontwikkeling van schoolwerkplannen en de organisatie binnen de experimenteerscholen. De conclusie luidt dat niet kan worden verwacht dat deze ontwikkelingen van invloed zijn op datgene wat er elders in andere scholen gebeurt. Dit is overigens in overeenstemming met datgene wat ook de I.C.M. verwacht. In de adviezen 11 en 14 stelt zij dat de resonansscholen die in een eerdere fase van het innovatieproces waren gekoppeld aan de experimenteerscholen, meer los moeten komen te staan en een eigen taak moeten krijgen in het innovatieproces. De taken zijn het betrekken van de karakteristieken van middenschoolonderwijs in het ontwikkelingsproces van de school, de samenwerking met andere in het innovatieproces betrokken scholen en met de ondersteuning en het toegankelijk maken van het ontwikkelingsproces, zodat gegevens ter beschikking kunnen komen van het landelijk innovatieproces. Dit betekent dat, zij het zonder middelen, deze scholen ook weer trachten ontwikkelingsprocessen in de richting van middenschoolonderwijs op gang te brengen en te realiseren. Ook al wordt er gesproken over een samenwerking met andere in het innovatieproces betrokken scholen, de loskoppeling van experimenteerscholen betekent reeds dat ook deze scholen sterk vanuit hun eigen ontwikkeling en betrekkelijk isolement tot de ontwikkeling van middenschoolonderwijs moeten overgaan. Opnieuw kan ten aanzien van dit overdraagbaarheidsaspect in de constructiefase worden gesteld, dat er verlies optreedt van energie. Juist scholen die in hetzelfde proces zouden zijn betrokken, zouden meer van elkaars ervaringen

moeten kunnen profiteren, maar opnieuw wordt de suggestie gewekt dat onderwijs in een relatief autonome positie van scholen tot ontwikkeling komt, waarbij men van ervaringen elders slechts zeer ten dele gebruik kan maken. Het is voor ons de vraag wat deze ervaringen van resonansscholen, losgekoppeld van de experimenteerscholen, moeten opleveren in het kader van de overdraagbaarheid van middenschoolonderwijs.

In de voor de innovatie middenschool uitgezette strategie is het de bedoeling dat in de constructiefase door de scholen middenschoolonderwijs wordt ontwikkeld. Dit zou moeten geschieden in een samenspel met het beleid op landelijk niveau en de ondersteuning die daar opgezet zou worden. In het voorgaande is geconstateerd dat er van ontwikkeling in de scholen die aan het experimenteerproces deelnemen, gesproken kan worden. De scholen zijn echter veelal doorgedaan op het ontwikkelingsproces dat ze reeds doormaakten voordat ze tot het experiment middenschool toetraden. Als zodanig zijn de scholen zeker niet representatief te noemen voor het Nederlandse secundaire onderwijs. (Ook de resonansscholen kunnen niet representatief genoemd worden.) De middenschoolontwikkeling op landelijk niveau is echter veel minder tot ontwikkeling gekomen en de bijdrage van de scholen tot een dergelijk landelijk experimenteerproces is nog gering. Gezien de hoeveelheid deskundigheid, mankracht, tijd en geld, die in het experimenteerproces is gestoken, concluderen wij dat dit voor de scholen enig rendement heeft opgeleverd, maar voor het landelijk innovatie-proces nog weinig. Echter zelfs al zou het rendement groter zijn geweest, dan is de overdraagbaarheid van de processen en producten van deze constructiefase naar het Nederlandse secundaire onderwijs discutabel. Van beschikbare deskundigheid, onderwijskundige kennis is weinig gebruik gemaakt en zeker niet op een efficiënte wijze. Men kan niet verwachten dat in een dergelijke innovatie voordeel voor het secundair onderwijs in zijn algemeenheid mogelijk is. Tevens is daarmee de bewijskracht van de experimenten naar politieke besluitvorming, de maatschappelijke discussie en de bij het onderwijs betrokkenen gering.

Concluderend stellen wij ten aanzien van de vraagstelling dat er op het niveau van de scholen wel ontwikkelingen hebben plaatsgevonden, hoewel niet duidelijk aangegeven kon worden of deze in de richting van middenschoolonderwijs gaan, dat het landelijk innovatieproces middenschool echter weinig voortgang heeft gemaakt, dat de overdraagbaarheid van de ontwikkelingen en daarmee de bewijskracht naar fungerend onderwijs en politieke besluitvor-

ming gering is. De oorzaken hiervoor zijn voornamelijk gelegen in de gekozen innovatiestrategie en de gebrekkige uitvoering ervan in het op gang brengen van het landelijke innovatieproces.

4. De invoeringsfase

Het concept waarmee de I.C.M. werkt houdt in dat er na de ervaringen in de constructiefase ten aanzien van de vormgeving en overdraagbaarheid van middenschoolonderwijs een parlementaire beslissing genomen wordt over de middenschool. In deze besluitvorming worden ervaringen in het innovatieproces, evaluatiegegevens en dergelijke betrokken naast andere politieke en maatschappelijke overwegingen. Hierbij doet zich een aantal problemen voor welke voortkomen uit de in de vorige paragraaf gesignaleerde tekorten in de innovatiestrategie in de constructiefase:

1. De basis waarop politiek beslissingen genomen moeten worden.

De constructieperiode was erop gericht om ervaringen te krijgen met betrekking tot de vormgeving van middenschoolonderwijs en meer informatie te krijgen over op welke wijze de middenschool gerealiseerd zou kunnen worden. Hierover komt echter in dit stadium incidenteel en exemplarisch informatie ter beschikking. Bovendien komt deze informatie zeer fragmentarisch ter beschikking, omdat, onder verwijzing naar het feit dat die politieke beslissingen op heel andere gronden worden genomen dan onderzoeksmatige, evaluatiegegevens, op dit moment nauwelijks systematische informatieverzameling ten aanzien van de voortgang van het experimenteerproces en de overdraagbaarheid van middenschoolonderwijs plaatsvindt. Verder zijn de gegevens van een aantal experimenteerscholen die onderling onvergelijkbaar zijn en waarvan de resultaten in relatie tot de uitgangspunten van de middenschool algemeen blijven, moeilijk hanteerbaar in besluitvorming. Bovendien is het twijfelachtig of deze gegevens, gezien de wijze waarop de overdraagbaarheid in de constructiefase wordt behandeld, zeggingskracht hebben naar het fungerend onderwijs.

Het bovenstaande houdt in dat er minstens meer systematische informatie over de voortgang van het innovatieproces middenschool ter beschikking moet komen en ten tweede dat er voor gezorgd moet worden dat de zeggingskracht van deze gegevens groter wordt (in relatie tot secundair onderwijs en dergelijke). Over de relatie van onderwijsonderzoek en onderwijs-evaluatie met onderwijsbeleid bestaan aan

beide kanten frustraties. De invloed van de resultaten van onderzoek op onderwijsbeleid moet zeker niet overschat worden. Toch menen we dat het mogelijk is de rationaliteit in de discussie te verhogen of juist de normatieve discussie te voeren met als vertrekpunt een aantal feitelijke gegevens. Het probleem ten aanzien van de middenschool is, dat het gevaar dreigt dat deze feitelijke informatie niet ter beschikking komt. Om deze feitelijke informatie meer zeggingskracht te doen hebben zijn nog verder strekkende maatregelen noodzakelijk (zie paragraaf 5).

2. De invoering na de parlementaire besluitvorming. Het is, zoals in het voorgaande is aangegeven, te betwijfelen of andere scholen voor secundair onderwijs van de ervaringen welke nu in experimenteer-scholen worden opgedaan, gebruik kunnen maken. Ze verschillen daarvoor te zeer van deze scholen die reeds innovatiegeschiedenissen achter de rug hebben. Het is bovendien onduidelijk in het model dat op dit moment in de constructiefase wordt gehanteerd, of deze ook niet voor de invoeringsfase gaat gelden, zodat opnieuw een experimenteerproces, maar dan in het huidige vigerend onderwijs, ontstaat, waarin scholen op hun eigen wijze karakteristieken van middenschoolonderwijs pogen te realiseren. Dit zal dan wel geschieden met veel minder faciliteiten dan op dit moment in experimenteer-scholen het geval is, zodat zelfs van de procesgegevens geen gebruik kan worden gemaakt. Een ander probleem is of er na de uitspraak in het parlement over de wenselijkheid van de middenschool niet een grote discrepantie bestaat tussen het middenschoolonderwijs waarover parlementair een beslissing is gevallen en de situatie in veel scholen binnen het vigerend onderwijs. Het vigerend onderwijs moet dan een grote kloof overbruggen tussen datgene wat zij in het kader van een (spontane) ontwikkeling van het onderwijs hebben doorge-maakt en de vernieuwing waartoe is besloten. Deze kloof doet zich zowel voor ten aanzien van de vormgeving van het onderwijs in de betreffende scholen als ten aanzien van de deskundigheid van de betrokkenen.

Het is illusoir te verwachten dat realisering van vernieuwing in het onderwijs plaatsvindt op grond van een parlementaire beslissing, zeker wanneer men ziet dat deze niet alleen met structuur maar vooral met inhoud van onderwijs heeft te maken. Daarvoor is vernieuwing te sterk afhankelijk van de deskundigheid en bereidheid binnen een dergelijke professionele organisatie. Dit betekent dat met de invoering van de middenschool niet hoeft te worden gewacht tot men een algemene overeenstemming heeft be-

reikt. Anderzijds wanneer men effectuering wenst van bepaalde besluiten zijn in een veel eerdere fase activiteiten ten aanzien van overdracht noodzakelijk, zodat in het onderwijs in een aantal fases middenschoolonderwijs kan worden gerealiseerd.

De verdeeldheid die in het onderwijsveld ten aanzien van middenschoolonderwijs is te constateren, doet zich ook in maatschappelijk opzicht voor; dit benadrukt opnieuw de noodzaak om politieke beslissingen ten aanzien van de middenschool te nemen en maatschappelijk ook hier in fases de invoering van middenschoolonderwijs te laten verlopen. De hantering van een model voor het gefaseerd bereiken en invoeren van de middenschool in het huidig secundair onderwijs kan deze maatschappelijke acceptatie vergemakkelijken.

5. Voorstellen voor verbetering

5.1. De constructiefase

Zoals in paragraaf 3 is aangegeven hebben we ernstige bezwaren tegen de huidige praktijk van de constructie van middenschoolonderwijs en wel om de volgende redenen:

- aan de basis en wel aan een aantal vrij specifieke scholen, wordt het overgelaten middenschoolonderwijs te ontwikkelen, hetgeen resulteert in divergente ontwikkelingen
- de ondersteuning is er niet in geslaagd de schoolontwikkeling en de landelijke ontwikkeling te combineren;
- de overdraagbaarheid naar de landelijke situatie is twijfelachtig;
- de zeggingskracht in maatschappelijk opzicht en naar politieke besluitvorming is gering.

Naar onze mening verdient het de voorkeur meer nadruk te leggen op het *construeren* van de middenschool en daarbij efficiënter van (onderwijskundige) kennis, geld en dergelijke gebruik te maken. Dit houdt in het ontwikkelen van (alternatieve)schoolwerkplannen ten aanzien van middenschoolonderwijs, deze invoeren in de onderwijspraktijk en op haar effectiviteit beproeven. Dit zou onder meer kunnen door de (landelijke) ondersteuning die nu op afroep beschikbaar is voor de experimenteer-scholen, een meer actieve rol in de ontwikkeling van middenschoolonderwijs te geven en ze meer te relateren aan het landelijk innovatieproces en de ideeën en concepten die voor middenschoolonderwijs worden ontwikkeld. Dit betekent niet dat scholen slechts uitvoerders van onderwijs worden; zij kunnen echter op hun specifieke deskundigheid worden aangesproken,

vooral met betrekking tot de uitvoering van onderwijs (en de daaraan gerelateerde planning en evaluatie). Deze kennis kan overigens reeds in het constructieproces worden ingebracht. Verder hebben de scholen tot taak: de ontwikkeling van het schoolwerkplan en planning van het onderwijs, welke op grond van de produkten van deze constructie binnen de school efficiënter kan plaatsvinden.

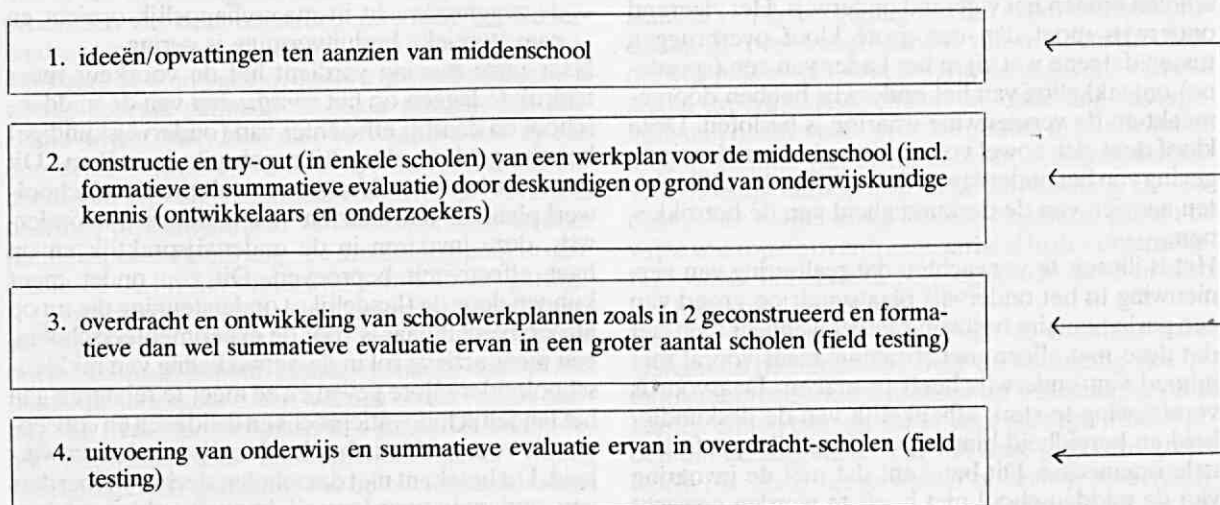
Wij stellen een model voor ontwikkeling van de middenschool voor, zoals in Figuur 1 weergegeven.

Gevolg van het gestelde model van constructie is dat de ondersteuningsfaciliteiten niet de afzonderlijke scholen direct ten goede komen, maar op het landelijk niveau worden ingezet. Ook scholen geven meer informatie ten behoeve van het landelijk innovatieproces, zodat uitspraken kunnen worden gedaan omtrent de realiseerbaarheid van bepaalde plannen voor middenschoolonderwijs. Dit houdt in dat zal moeten worden getracht meer scholen, die wellicht overeenkomsten vertonen qua innovatiehistorie met het vigerend onderwijs, in het constructieproces van de middenschool te betrekken. Dit is mogelijk omdat ook financieel dit model goedkoper is dan de wijze waarop op dit moment middenschoolonderwijs wordt gerealiseerd. In de huidige innovatiestrategie betekent een toename van het aantal middenscholen meteen veel hogere kosten, in dit model zijn de constructiekosten gelijk, de begeleiding – implementatiekosten kunnen gereduceerd worden. In een dergelijk constructiemodel heeft evaluatieonderzoek een belangrijke plaats; evaluatie zal erop gericht moeten zijn om formatief en summatief vast te stellen in hoeverre doelstellingen van middenschoolonderwijs kunnen worden gerealiseerd door een schoolwerk-

plan, de organisatie van het onderwijs, de inhoud van het onderwijs, de onderwijsleerpakketten, enzovoort. In een evaluatiemodel kunnen verder opgenomen worden eventuele verklaringen voor het niet bereiken van (bepaalde) doelen in de middenschool en het bereiken van (positieve en negatieve) neveneffecten. In dit evaluatiemodel neemt het bereiken van doelstellingen in termen van leerlingprestaties een belangrijke plaats in, maar dit kan worden uitgebreid met de mate waarin het programma kan worden geïmpliceerd bij leerkrachten, de organisatiestructuur van de scholen, de wijze waarop leerkrachten en leerlingen tegenover het schoolwerkplan en de onderwijsleerpakketten etc. staan.

Zoals reeds is gesteld in paragraaf 4 erkennen we dat in de politieke besluitvorming ook andere motieven een rol kunnen spelen (zie onder andere Leune, 1979; Halperin, 1980). Naar onze mening dient er te worden gestreefd naar een zo duidelijk mogelijke normatieve discussie bij overeenstemming over de empirische feiten. Dit houdt in dat de rationaliteit van de discussie wordt bevorderd door empirische gegevens, waardoor eventuele dissensus op politiek-maatschappelijke overwegingen duidelijker wordt. In een dergelijke innovatiestrategie en constructiemodel kan evaluatie en met name evaluatieonderzoek beter functioneren en de politieke besluitvorming en de helderheid daarvan ten goede komen. Een bijkomende voorwaarde is het anticiperen op dissensus door de mogelijkheid van alternatieve criteria in het plan op te nemen. Deze zijn te achterhalen door overleg met verschillende politiek-maatschappelijke auditoria.

Ook in de huidige situatie lijkt het ons gewenst een



Figuur 1

striktter evaluatieplan op te stellen, dat er vanuit gaat dat het mogelijk en noodzakelijk is om onder andere in termen van leerlingeffecten de ontwikkeling van middenschoolonderwijs vast te leggen. Het is echter moeilijker, onder andere gezien de onduidelijkheid rondom de eindtermen en het vormingsideaal van de middenschool, een en ander modelmatig vast te leggen. Op deze wijze komt voor het besluitvormingsproces informatie ter beschikking over de constructie van de middenschool, de invoering ervan en het bereiken van de doelen van de middenschool.

5.2. De invoering van de middenschool

Bij een andere opzet van de constructie, zoals in paragraaf 5.1. is voorgesteld, zijn er meer garanties voor de overdracht van de produkten van de constructie, omdat een meer representatieve steekproef van scholen in het constructieproces (field testing) wordt betrokken. Daarnaast is het van belang om de kloof tussen de in de constructie van de middenschool betrokken scholen en het fungerend onderwijs niet te groot te laten worden. Dit hoeft geenszins het geval te zijn omdat ook dit fungerend onderwijs een ontwikkeling doormaakt, bijvoorbeeld brugklasprojecten, ontwikkeling van nieuwe vakgebieden, en dergelijke. Dit kan verder onder andere door overdracht van geconstrueerde produkten te evalueren in scholen die systematisch variëren wat betreft de innovatiefase waarin zij verkeren. Hierbij wordt gedacht aan een fase-indeling op grond van de afstand die nog gegaan moet worden om de middenschooluitgangspunten te realiseren. In het kader van de uiteindelijke invoering van de middenschool is het van belang deze ontwikkelingen binnen het secundair onderwijs te bevorderen en langzamerhand te doen inschuiven in de ontwikkeling van de middenschool. Vanuit dit oogpunt hoeft men de voorstellen in het Ontwikkelingsplan Voortgezet Onderwijs niet negatief te beoordelen, omdat het harmonieuze groeimodel het mogelijk maakt de bestaande ontwikkelingen binnen het secundair onderwijs, want verder gebeurt er eigenlijk niet zoveel in dit procesmodel, langzamerhand in de richting van middenschoolonderwijs te brengen. Over de hele linie worden dan via kleine stappen ontwikkelingen en vernieuwingen in het secundair onderwijs gerealiseerd, zoals verlengde brugklasperiode, harmonisatie van brugklassen, vorming van brede scholengemeenschappen en dergelijke.

Ook in dit verband zal deskundigheid van het onderwijs, docenten en niet-onderwyzend personeel moeten worden bevorderd. Nascholing (her- en bijscholing) zou dan in dienst moeten staan van de ontwikkeling die het secundair onderwijs doormaakt

en vooruit moeten grijpen op de vernieuwing welke het middenschoolonderwijs in de toekomst zou moeten brengen, ook al is via deze innovatiestrategie voor de invoering de kloof tussen het ontwikkelen van secundair onderwijs en de vernieuwing welke de middenschool wil brengen, niet te groot. Terwijl het in principe mogelijk is dat er onderwijs gemaakt wordt dat (sterk) afwijkt van de huidige situatie in zowel het experiment middenschool als in het fungerend secundair onderwijs, zal de invoering ervan toch minder problematisch hoeven te zijn. Telkens zal moeten worden nagegaan hoe de ontwikkelingen binnen het secundair onderwijs zich verhouden tot de vorderingen binnen de constructiefase, zodat bijstelling zowel van constructiewerk als van verdere ontwikkelingen in het secundair onderwijs mogelijk wordt. In dergelijk onderzoek zal vastgesteld moeten worden in hoeverre het fungerend onderwijs zich reeds beweegt in de richting van middenschoolonderwijs en wat de houding van betrokkenen in het fungerend onderwijs is. Ook al is een overeenstemming in het onderwijs en een maatschappelijke consensus ten aanzien van middenschoolonderwijs een illusie, op deze wijze kan worden bevorderd dat middenschoolonderwijs en fungerend onderwijs en maatschappelijke waardering omtrent beide typen van onderwijs niet te ver uiteen gaan lopen.

5.3. Tot slot

Middenschool moet volgens de uitgangspunten het eindpunt vormen van het fungerend onderwijs; er vindt geen selectie plaats, er vindt inhoudelijke vernieuwing plaats om leerlingen een brede vorming te geven op grond waarvan in vervolgonderwijs op specifieke gebieden een verdere ontwikkeling zou kunnen plaatsvinden. Naar onze mening betekent dit dat er duidelijk eisen moeten worden gesteld ten aanzien van de eindtermen die leerlingen bij het verlaten van het fungerend onderwijs zouden moeten bereiken. Daarover zal echter meer duidelijkheid moeten ontstaan. Dit houdt in dat voor deze volkomen nieuwe vorm van onderwijs, aansluitend op de huidige basisschool, een constructieproces moet plaatsvinden dat in tegenstelling tot wat er op dit moment gebeurt, veel meer vergt van deskundigheid van leraren dan zij bezitten. In feite bezitten leraren als uitvoerders van onderwijs en planners van eigen onderwijs een andere deskundigheid dan op grond van analyse van wat er te verwachten van en te bereiken is met middenschoolonderwijs op dit moment van hen verwacht wordt. Daarom is een volkomen andere opzet van de constructie gewenst; daardoor zal de zeggingskracht naar overig onderwijs en onderwijsbeleid en de maat-

schappij worden vergroot.

Ten behoeve van een politieke besluitvorming die niet alleen het eindpunt is van maatschappelijke discussie, maar daaraan ook richting geeft, is duidelijkheid omtrent het middenschoolonderwijs nodig; vandaar onze voorstellen ten aanzien van constructie en de aandacht voor onderzoek en evaluatie daarin. Omdat in deze voorstellen ten aanzien van de constructie ook uitgegaan wordt van de overdraagbaarheid, zal tevens in aansluiting op een stapsgewijze vernieuwing van het fungerend secundair onderwijs de invoering van de middenschool vergemakkelijkt worden.

Literatuur

- Broeren, H., *Planning in het onderwijs, in het bijzonder de leergang*. Utrecht: 1976.
- Contouren van een toekomstig onderwijsbestel. Discussienota*. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1975.
- Creemers, B. P. M. (red.), Eindrapport project 'Beschrijving Beginsituatie Experimenten Middenschool I. De beginsituatie van de experimenteerscholen'. Groningen: R.I.O.N., 1977.
- Creemers, B. P. M., Leerplanontwikkeling in het Middenschoolexperiment. In: *Aspecten van de ontwikkeling van een model voor een onderwijsleerplan middenschool*. Enschede: S.L.O., 1980a.
- Creemers, B. P. M. *Naar een scholingsconcept voor de middenschool, een notitie*. Haren: R.I.O.N., 1980b.
- Fullan, M. and A. Pomfret, Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 1977, 47, 1, p. 335-397.
- Halperin, S., *The educational arena. Educational evaluation and policy analysis*, jan/febr. 1980, pp. 27 e.v.
- Innovatiecommissie Middenschool, Vierde Advies aan de Minister van Onderwijs en Wetenschappen inzake het innovatieplan middenschool, *Eerste aanwijzing experimenteer- en resonansscholen*. Zeist: I.C.M., 1975.
- Innovatiecommissie Middenschool, Vijfde Advies aan de Minister van Onderwijs en Wetenschappen inzake het innovatieplan middenschool, *Uitbreiding van het aantal scholen voor het cursusjaar 1976/1977 dat direct betrokken is bij het innovatieproces*. Zeist: I.C.M., 1975.
- Innovatiecommissie Middenschool, Achtste Advies aan de Minister van Onderwijs en Wetenschappen inzake het innovatieplan middenschool, *Het innovatieproces middenschool op langere termijn*. Zeist: I.C.M., 1976.
- Innovatiecommissie Middenschool, Elfde Advies aan de Minister van Onderwijs en Wetenschappen inzake het innovatieplan middenschool *Het innovatieproces middenschool op korte en langere termijnuitwerkingen*. Zeist: I.C.M., 1977.
- Innovatiecommissie Middenschool, Twaalfde Advies aan de Minister van Onderwijs en Wetenschappen inzake het innovatieplan middenschool *Evaluatie, grenzen en mogelijkheden*, Zeist: I.C.M., 1978.

- Innovatiecommissie Middenschool, Veertiende Advies aan de Minister van Onderwijs en Wetenschappen inzake het innovatieplan middenschool *De functie van resonansscholen in het innovatieproces*. Zeist: I.C.M., 1978.
- Leune, J. M. G., *De relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijsbeleid in Nederland*. Paper, Vlaams-Nederlands Sociologencongres te Antwerpen, 1979.
- Ontwikkelingsplan voor het Voortgezet Onderwijs 1980*. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1980.
- Vries, A. de, *Integraal rapport Instroomonderzoek 1979-1980*. Haren: R.I.O.N., 1980.
- Vries, A. de, *Integraal rapport Instroomonderzoek 1980-1981*. Haren: R.I.O.N., 1981.
- Wagenaar, J., N. van Kessel en A. de Vries, *Eindrapport project Beschrijving Beginsituatie Experimenten Middenschool II*. Een onderzoek naar de beginsituatie van de scholen die als tweede generatie begonnen zijn aan het middenschoolexperiment. Nijmegen/Haren: I.T.S./R.I.O.N., 1979.

Bijlage 1 Achtergronden van de scholen

In de onderzoeken Beschrijving Beginsituatie eerste en tweede generatie experimenteerscholen zijn de innovatiegeschiedenis en de doelstellingen van de scholen beschreven.

De scholen zelf verschaffen hierover informatie in hun School Experimenteer Plannen.

De volgende aspecten van de achtergronden zijn voor de middenschoolontwikkeling van belang.

Schoolsoort, denominatie, regio

De criteria die gehanteerd worden bij de toewijzing van de integrale experimenten (I.C.M., 5e advies) impliceren een diversiteit in de scholen qua oorspronkelijke schoolsoort: l.b.o., l.b.o./m.a.v.o., m.a.v.o. l.b.o./m.a.v.o./h.a.v.o./athe-neum; qua denominatie: openbaar, samenwerkingschool, protestants schristelijk, rooms katholiek; qua regio: stad, platteland.

Innovatiegeschiedenis

Alle scholen zijn reeds voorafgaande aan het middenschoolexperiment betrokken geweest bij onderwijsinnovatie, zoals:

- ontwikkeling van onderwijs op grond van specifieke onderwijsfilosofie;
- deelname aan vernieuwingsexperimenten binnen het schooltype: fusie l.b.o. en m.a.v.o., wiskunde experiment; theoretisch en individueel technisch onderwijs, 2-jarige brugperiode.
- opzet en ontwikkeling van een school op grond van een aantal ideeën omtrent vernieuwend onderwijs (eclectisch gebruik van een aantal onderwijsfilosofieën.) In het kader van deze innovatiegeschiedenis is een informatie-, communicatienetwerk met de omgeving opgebouwd (begeleidingsdiensten: N.P.I., C.P.S., K.P.C., A.P.C.;

universiteiten, scholen; andere scholen in de regio; andere scholen met specifieke onderwijsfilosofie).

Bijlage 2 Randvoorwaarden waarbinnen de constructie van de middenschool plaatsvond

In deze bijlage worden de randvoorwaarden c.q. de belemmeringen voor de constructie van de middenschool aangegeven. Ook daarbij ligt het hoofdaccent op die informatie welke in het BB I en BB II onderzoek en de instroomonderzoeken is ingewonnen. Deze heeft vooral betrekking op de informatie over leerkrachten, leerlingen en ouders. Over belemmeringen en knelpunten in het kader van het constructieproces van de middenschool op schoolniveau ten aanzien van activiteiten, curriculumstrategie, organisatie en dergelijke is wel informatie ingewonnen, maar incidenteel, fragmentarisch van aard; over belemmeringen, knelpunten op landelijk niveau is nauwelijks informatie beschikbaar. Daarom beperken we ons bij het beschrijven van de belemmeringen en knelpunten voornamelijk tot de leerkrachten, leerlingen en ouders.

1. Leerkrachten

Op het merendeel der scholen zijn de leerkrachten voorstanders van het experiment, hoewel er tussen de scholen wel verschillen zijn te constateren in het ondersteunen van bepaalde uitwerkingen. Met name op die scholen waar niet alle leerkrachten zonder meer achter het experiment stonden, heeft dit geleid tot minder expliciete vormgeving van middenschoolonderwijs of tot vertraging van het proces¹. Op deze scholen voelden veel leraren zich ook incompetent om de middenschool, vanuit de vier vaag geformuleerde uitgangspunten, vorm te geven.

Op andere scholen, waar de leerkrachten geheel achter het middenschoolexperiment stonden, en meestal ook al de middenschoolgedachte naar het eigen schoolniveau toe geïnterpreteerd hadden, of veelal omgekeerd, de middenschoolgedachte geïnterpreteerd hadden vanuit de eigen reeds duidelijk aanwezige schoolopvattingen, iets waartoe de uitgangspunten alle ruimte lieten, deden zich veel minder incompetentiegevoelens voor.

Van deze groep leerkrachten kan men echter zeggen dat ze niet vergelijkbaar is met de leerkrachten van het totale Nederlandse onderwijs. Het is overigens de vraag of scholen, waar men scherpere ideeën heeft omtrent vernieuwing van onderwijs, en waar minder gevoelens van incompetentie zijn, leiden tot middenschoolonderwijs dat overdraagbaar is. Het lijkt erop of een vernieuwing van het onderwijs, gekoppeld aan de innovatiegeschiedenis van de school, in eerste instantie versterkend werkt ten aanzien van de ontwikkeling van de eigen school. De ontwikkeling van de middenschool op landelijk niveau is daarbij secundair.

Wat de leerkrachten betreft was het moeilijk om eigen opvattingen, deskundigheid, professionalisering aan externe normen te toetsen omdat vergelijkingsmateriaal ontbrak en doordat er geen normmateriaal was in de zin van aanwijzingen van wat de middenschool zou moeten inhouden. Dat betekent dat de leerkracht als bepalende factor

alleen beoordeeld kan worden zoals hij is, soms met bepaalde twijfels ten aanzien van het middenschoolonderwijs en ten aanzien van het eigen kunnen en dat zijn opvattingen voortkomen uit de eigen situatie van de school en de situatie waarin de leerkracht zelf verkeert met zijn interpretatie daarvan.

2. Leerlingen

De leerlingen als bepalende factor moeten met name bekeken worden tegen de achtergrond van de innovatiegeschiedenis van de school en de schoolsoort waartoe de school behoorde voor het experiment, omdat deze aspecten in de eerste jaren, maar ook naderhand, de instroom van de scholen gekleurd hebben. Daarbij bleven de l.b.o./m.a.v.o. scholen voornamelijk hun karakter behouden. Maar ook ten aanzien van de andere scholen doen zich wat dat betreft problemen voor. Het betekent in elk geval dat de instroom nog niet overal die breedte heeft gekregen die voor de constructie van de middenschool noodzakelijk is. Ook voor de overdraagbaarheid heeft deze instroom gevolgen. De middenschool die met de huidige instroom tot stand is gekomen zal bij de invoering van de middenschool niet overdraagbaar zijn naar die middenscholen, omdat het de bedoeling is dat de middenschool een brede instroom krijgt. De smallere instroom kan echter voor de scholen ook een faciliterende factor zijn, omdat de zich minder competent voelende leerkracht dan niet al te hevig geconfronteerd wordt met specifieke middenschoolproblemen. De smallere instroom heeft daarmee voor de constructie van de middenschool nadelen, echter voor de ontwikkeling van de eigen school heeft het waarschijnlijk vergemakkelijkend gewerkt. Op de scholen waar wel een brede instroom is, is soms gezegd dat het moeit kost de differentiatie voor zo'n groep gestalte te geven, ook als gevolg van het motivatieprobleem dat zich voordoet bij deze verbrede instroom. Dat betekent in de termen van de constructie dat de breedte van de instroom, ook al voelt men zich competent het onderwijs vorm te geven, problemen kan geven voor het constructieproces.

De overdraagbaarheid van het effect van het constructieproces en de invoering van de middenschool wordt noch door de smalheid noch door de breedte van de huidige schoolsituatie bevorderd.

3. Ouders

Wat de ouders betreft is een aantal zaken belangrijk. Ook zij vormen een factor in het geheel, met name omdat ze als het ware een soort spiegeling vormen van de innovatiegeschiedenis van de school en de accenten die de scholen leggen in de vormgeving van het (middenschool)-onderwijs. Verder is een belangrijk element dat, hoewel een vrij groot aantal ouders deelname onderschrijft, vele ouders de school niet gekozen hebben omdat ze aan het middenschoolexperiment meedoet, maar veeleer om praktische redenen of omdat men de onderwijsideeën van de school onderschrijft (die de school ook zonder middenschool te zijn al had of zou hebben). Dat betekent dat de meeste scholen bij de vormgeving van het onderwijs zich

niet te veel kunnen vervreemden van het fungerend onderwijs en ook niet van de ideeën van ouders. De ouders gaan akkoord met de ontwikkeling van het experiment, maar dat daarbij veel andere aspecten nog ingevuld kunnen worden is niet waarschijnlijk. (Bovenstaande wordt bevestigd door de ervaring van één school, waar met een minder expliciete uitbouw van de middenschoolgedachte de instroom van de school gewaarborgd bleef). Het betekent dat de constructie van de middenschool toch een aantal belemmeringen ondergaat door de opvattingen van de ouders. Daarnaast zijn de opvattingen van de middenschoolouders gunstiger ten opzichte van de middenschoolontwikkeling dan de opvattingen van de meeste ouders die leerlingen in het secundair onderwijs hebben, hetgeen de overdraagbaarheid van de ervaringen in de constructieperiode naar andere scholen of naar het landelijke innovatieproces beperkingen oplegt. Bij de invoering van de middenschool na een parlementaire beslissing zal dit in nog grotere mate gelden.

Uit het voorgaande en uit Bijlage 1 (achtergronden van de scholen) blijkt dat de constructie van de middenschool binnen zeer specifieke randvoorwaarden geschiedde voor de afzonderlijke scholen.

De randvoorwaarden en achtergronden van de scholen zijn te beschouwen als kenmerken waaruit niet alleen verschillen tussen de experimenteerscholen voortvloeien, maar waaruit meer nog waarschijnlijk grote verschillen tussen de experimenteerscholen en het fungerend onderwijs naar voren zullen komen. Dat betekent voor de constructie dat de constructie binnen de specifieke randvoorwaarden en achtergronden (innovatiegeschiedenis, denominatie, regio) plaatsvond en dat daardoor de constructie schoolgekleurd is geworden, iets wat al duidelijk is geworden door het constructieproces en de opbrengst van het constructieproces.

Dit heeft tot gevolg dat de experimenteerscholen niet met elkaar vergeleken kunnen worden en evenmin met het fungerend onderwijs.

Een aantal van de voorwaarden waarbinnen de scholen het constructieproces vorm geven, heeft belemmerend kunnen werken op de constructie van de middenschool. We hebben ons in het bovenstaande beperkt tot leerkrachten, leerlingen en ouders, omdat we daarover over de meeste informatie beschikken.

Het reduceren van de belemmeringen die bovengenoemde groepen met zich meebrengen zal uit kostenoverwegingen nooit gerealiseerd kunnen worden in het fungerend onderwijs (informatieverschaffing, scholing, begeleiding, enzovoort). Dit maakt dat de overdraagbaarheid van de constructieperiode naar het fungerend onderwijs en de zeggingskracht ervan dicustabel zijn.

Noot

1. Opvallend is dat op die school waar enerzijds door een gereserveerde houding ten opzichte van het experiment, anderzijds door een onvermogen van de leerkrachten, het feit dat de middenschool nog betrekkelijk weinig vorm heeft gekregen, een gunstig effect heeft gehad op de instroom van leerlingen.

Curricula vitae

H. P. M. Creemers, hoogleraar vakgroep Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Groningen; directeur van het R.I.O.N., Haren.

A. de Vries, medewerkster bij het R.I.O.N., Haren.

Adres: Nieuwe Stationsweg 5-7-9, 9751 SZ Haren

Manuscript aanvaard 10-3-'81.