

Een andere zienswijze op het innovatieproces middenschool

N. A. J. LAGERWEIJ

Innovatiecommissie Middenschool, Zeist

1. *Verskil in zienswijze*

Bijdragen over de middenschool in 'Pedagogische Studiën' lijken even zeldzaam als orchideeën in een veldboekje. Als dat maar niet symptomatisch is voor de boodschap die de onderwijswetenschappen hebben aan structuurdoorbrekende veranderingen in het Nederlandse onderwijs. In de jaargangen sinds 1973 verscheen in 1975 van Deen in dit blad een kort commentaar op het middenschoolproces. Hij meent o.m. dat de Innovatiecommissie Middenschool (ICM) getuigt van naïef optimisme door contactscholen doelstellingen voor de middenschool te laten formuleren. Ook in latere jaargangen ontbreken bijdragen over de middenschool. Wel is er sprake van enkele indirect voor het middenschoolproces van belang zijnde artikelen (Stuart (1975) over de Labor-schule; Fokkema (1976) over het ontbreken van doeleinden in het beleid; Duijker (1976) over zelfontplooiing en in 1978 twee artikelen van De Koning over afsluiting). Na 1978 is het geheel stil over de middenschool in dit in wetenschappelijke kring goed aangeschreven maandblad.

Het is dan ook verheugend dat na zeven jaar ervaring met een landelijk innovatieproces een tweetal auteurs daarover een weliswaar kritisch, maar in elk geval omvangrijke en inspirerende, beschouwing publiceren. De vreugde hierover wordt echter getemperd, omdat hun bijdrage een onvoldoende onderbouwde veroordeling bevat van de uitgezette innovatiestrategie. Ik voel mij verwant met deze critici als het gaat om onze gemeenschappelijk erkende noodzaak de middenschool in ons land in te voeren. De wegen gaan uiteen als het gaat om het aangeven van de wijze waarop dat het beste tot stand kan worden gebracht. Als medeverantwoordelijke voor de tot nu toe geadviseerde koers voor het vernieuwingsproces verwacht de lezer wellicht van mij een verdediging van die adviezen. Het artikel van Creemers en De Vries bevat echter opvattingen over onderwijsinnovatie die, blijkens de stand van zaken op dat terrein, allerminst tot succesvolle veranderingen hebben geleid. De door de ICM geadviseerde en grotendeels

door de centrale overheid overgenomen innovatiestrategieën gaan uit van andere zienswijzen. Mijn commentaar op bovenstaand artikel valt daarom uiteen in twee delen. In het eerste deel veroorloof ik me een beknopte aanvullende uiteenzetting inzake de innovatietheoretische grondslagen van het proces. In het tweede deel leg ik dan verband tussen deze grondslagen en de analyse van Creemers en De Vries en de door hen opgeroepen vraagstellingen en geformuleerde antwoorden.

2. *Onderwijsbeleid en innovatiebeleid*

Het vernieuwingsbeleid, zoals aangekondigd in de regeringsverklaring van 1973, betekende een wijziging in de tot dan toe gebruikelijke benadering door de rijksoverheid. Door experimenten basisschool en middenschool diende inzicht verkregen te worden in mogelijkheden en gevolgen van deze nieuwe schooltypen. 'Die inzichten, verworven door ervaringen in het onderwijs zelf opgedaan, getoetst, besproken en gewogen, kunnen de noodzakelijke basis bieden waarop de Staten-Generaal te zijner tijd zouden kunnen besluiten tot wettelijke wijziging van ons onderwijsbestel', aldus Minister Van Kemenade bij de installatie van de innovatiecommissies. Het nieuwe in deze benadering schuilt erin dat verantwoorde juridische en onderwijskundige maatregelen pas genomen kunnen worden nadat ervaringen zijn opgedaan in de schoolpraktijk. Op die wijze kan na overleg met het onderwijsveld, al of niet besloten worden over te gaan tot veranderingen in het onderwijsbestel. In de gewenste vernieuwingsstrategie moet door middel van gerichte proefnemingen i.c. schoolexperimenten met ondersteuning vanuit verzorgingsinstellingen en na inventarisatie van vernieuwingspogingen systematisch ervaring worden opgedaan met mogelijkheden en consequenties van de geformuleerde beleidsdoelen. De gekozen beleidsoptzet was, zo stelde Van Kemenade het destijds zelf, ook een experiment. 'Een experiment met een nieuwe vernieuwingsstrategie, met nieuwe vormen van samenwerking en sa-

menspel tussen onderwijsveld, overheid en deskundigen, ieder met zijn verantwoordelijkheid' (installatierede).

Het is van meet af aan zonneklaar dat voor beide structuurdoorbreekende vernieuwingen een vrij langdurig vernieuwingsproces noodzakelijk is, waarbij tussentijds aan de hand van de tot dan toe opgedane ervaringen de nodige maatregelen getroffen moeten kunnen worden teneinde de doelstellingen te verwezenlijken. Dit proceskarakter kan niet voldoende benadrukt worden: onderwijsvernieuwing is geen eenmalige gebeurtenis, maar een proces, waarin al doende geleerd en veranderd wordt (zie ook Emrick & Peterson, 1978, p. XI). Voortdurend zijn (beleids-)maatregelen nodig, die de voortgang bevorderen, zodat 'de overheid inderdaad die inzichten krijgt die noodzakelijk zijn om stap voor stap een verantwoorde afweging van alle aspecten en besluitvorming mogelijk te maken' (installatierede).

Teneinde een planmatige aanpak te realiseren werden buitendeperimentale adviescommissies geïnstalleerd. Voor de middenschool werd dat de Innovatiecommissie Middenschool (ICM) die bestond uit zes leden, gedeeltelijk afkomstig uit het onderwijsveld met ruime ervaring met onderwijsvernieuwing, voor een ander deel met een meer wetenschappelijke herkomst. De adviescommissie kreeg bij de start van haar werkzaamheden geen vrij mandaat. Zo stelde de overheid vier uitgangspunten op, die door deelnemende scholen dienden te worden onderschreven (zonder dat overigens meer vereist was dan een verbale instemming). Vervolgens stond vast dat er experimenteerscholen moesten worden ingeschakeld (een deel daarvan had zich al bij het ministerie aangemeld). Verder diende een ondersteuning tot stand te komen, die vanuit de landelijke instellingen moest worden gerecruteerd (overigens was de SLO toen nog in oprichting). Zoals uit de hiervoor weergegeven citaten van Minister Van Kemenade blijkt, bestonden er bepaalde verwachtingen over het op te zetten veranderingsproces (o.m. inschakelen van schoolpraktijk, wet als sluitstuk van experimenteerproces, experimenteren gericht op besluitvorming, noodzaak van samenspel tussen overheid, onderwijsveld en deskundigen).

Over de motieven en de verwachtingen heeft toen onder politieke en maatschappelijke personen en groeperingen allerminst overeenstemming bestaan. Dat hangt samen met de problematiek die ten grondslag ligt aan onderwijsvernieuwing in het algemeen en aan vraagstukken omtrent wenselijkheid en mogelijkheid van de middenschool in het bijzonder. Bij sommigen leefde de veronderstelling dat de experimenten zouden aantonen dat middenschool beter

onderwijs bevat dan het bestaande stelsel van voortgezet onderwijs. Een ander deel meende door ervaringen in de onderwijspraktijk zicht te krijgen op de vormgeving van de in zeer algemene bewoordingen gegoten uitgangspunten. Deze verschillen in verwachting bestaan nog steeds en hebben dan ook invloed op hetgeen men bijvoorbeeld hoopt dat de evaluatie van de experimenten zal opleveren.

Tegen deze achtergrond diende door de ICM een veranderingsproces te worden gestimuleerd, dat de beoogde beleidsdoelen zou helpen bereiken. In aansluiting op denkbeelden, zoals ontwikkeld door Dalin (1973) op grond van de analyse van een groot aantal vernieuwingsprocessen in vele landen, werd in het eerste advies een schets gegeven van de te volgen innovatiestrategie. In feite gaat het om een complex van strategieën en het is dan ook onjuist te spreken van 'de strategie'.

Het hanteren van het strategiebegrip heeft m.i. zin als het veronderstelt dat er sprake is van

- het kiezen en hanteren van middelen (d.w.z. procedures, maatregelen, technieken, interventies)
- met het oog op het bereiken van (veranderings-)doelen
- door verschillende (groepen van) betrokkenen (op verschillende niveaus)
- op grond van bepaalde zienswijzen of vooronderstellingen.

In het bijzonder acht ik de laatste karakteristiek van belang, omdat bij vergelijking van de inmiddels klassieke indelingen van innovatiestrategieën blijkt, dat verschillen berusten op uiteenlopende zienswijzen ten aanzien van o.m. de verhouding theorie – praktijk, de praktijkmensen, de invloed van wetenschappelijke kennis en het verloop in fasen van een veranderingsproces (zie ook: Janssens, 1979 en 1980; Paul, 1977; Lagerweij, 1981).

In de betreffende innovatieliteratuur wijst men erop dat in één innovatieproject zelden sprake kan of mag zijn van één strategie. Dat hangt o.m. samen met de fasen waarin het project en de betrokkenen zich bevinden. In de startfase of initiatiefase hanteert men vaak andere strategieën dan bijvoorbeeld in de eind- of incorporatiefase. Ook uit het verloop van een project kunnen gegevens naar voren komen die aanleiding zijn om van strategie te veranderen. Bovendien blijkt dat niet alle innovatiedoelen dezelfde soort strategieën vragen. Het maakt nogal wat uit of men streeft naar bijvoorbeeld verhoging van motivatie van leerlingen of naar het invoeren van een nieuw leergebied of naar het wijzigen van de structuur van het systeem. Dergelijke inhoudelijke verschillen vereisen daarbij passende strategieën.

Er is, zeker in ons land, weinig ervaring opgedaan

met structuurdoorbrekende veranderingen op grond waarvan met enige zekerheid een koers kan worden uitgezet die leidt tot invoering van de middenschool. Ervaringen met de mammoetwet lieten vooral zien hoe het in elk geval niet moet (zie commissie vwo/havo/mavo, 1974). Er ontbreekt ook in het algemeen voor onderwijsveranderingen een voldoende empirisch geverifieerd kennisbestand dat succesvolle resultaten garanderen kan. Zoals ik elders meer uitvoerig heb getracht duidelijk te maken is de innovatietheorie het stadium van de kinderschoenen nog niet ontgroeid (zie Lagerweij, 1981). Wel is er, zoals uit onderzoek van Havelock & Huberman (1977, p. 248) een soort algemeen geldende ideologie, die luidt: 'Let's try anything and everything, being as open and as pragmatic as possible, using power and law where need be, and informal influence and persuasion where they can be used'. In alle nuchterheid moet ik vaststellen, dat veranderingen in het onderwijs op basis van onderwijskundige kennis nog allerminst met zekerheid kunnen worden gestuurd.

Bij analyse van de tot nu geadviseerde, en grotendeels door de overheid overgenomen, innovatiestrategieën heeft de ICM zich laten leiden door verschillende zienswijzen, deels impliciet gebleven deels expliciet geformuleerd in haar adviezen. Deze zienswijzen hebben betrekking op diverse aspecten van het innovatieproces. Ik noem hier bijvoorbeeld de betekenis van het innovatieproces voor de besluitvorming door het parlement (macro-aspect), de grondslagen voor het opzetten en uitvoeren van een stelsel ter ondersteuning van de deelnemende scholen (zie daartoe de adviezen inzake ondersteuning, ICM 1977), opvattingen over de eenheid van verandering (school als eenheid) of uitgangspunten betreffende de ontwikkeling van schoolwerkplannen en de plaats daarbij van het didactische handelen van de afzonderlijke leerkracht (micro-aspect). Het is echter in het kader van deze bijdrage niet doenlijk noch noodzakelijk zo nauwkeurig en volledig mogelijk de ICM-opvattingen weer te geven. Ik volsta hier met het vermelden van een drietal overwegingen die van betekenis kunnen zijn voor het karakteriseren van het gehele innovatieproces (zie ook Lagerweij, 1979).

In de eerste plaats is als kenmerkend voor het object van innovatie geacht, dat daarover eerst aan de hand van ontwikkelingen in de onderwijspraktijk meer helderheid geschapen diende te worden. Anders gezegd: de veranderingsdoelen zijn vaag en algemeen voor wat de vormgeving in het onderwijs betreft. Door een proces van ervaring opdoen in de dagelijkse praktijk van experimenterende scholen kan de gewenste duidelijkheid verkregen worden. Het gaat

duis zeker niet om een proces van kennisverspreiding, zoals bij de ordening opgesteld door Havelock (1969) steeds het geval is. In die zin heeft zijn veel geciteerde benadering van onderwijsinnovatie niet veel betekenis voor het innovatieproces middenschool.

Bij de vertaling van de innovatiedoelen, i.c. de vier uitgangspunten, gaat het primair om vragen inzake de onderwijskundige vormgeving. Daarbij is het gewenst bestaande deskundigheid op het terrein van onderwijsbegeleiding, -onderzoek en leerplanontwikkeling in te zetten. Daarmee is een tweede belangrijke overweging bij de keuze van innovatiestrategieën gegeven. Er dienden innovatiestrategieën ontwikkeld te worden waarin een rol is toebedeeld, met behoud van eigen verantwoordelijkheden, aan overheid, onderwijsveld en deskundigen. Deze visie op de wijze waarop onderwijsverandering tot stand kan komen is op uiteenlopende argumenten gebaseerd. Een overweging die van groot belang is hierbij, is dat op die wijze het beleid door direct betrokkenen gelegitimeerd kan worden. Een beleid is legitiem als betrokkenen het als juist accepteren. Voor het welslagen van een constructieve onderwijspolitiek is participatie van betrokkenen van betekenis. Geheel in overeenstemming met de aan het eind van de zestiger jaren gegroeide opvattingen over de wijze waarop praktici (en onderwijsveld) betrokken dienen te worden bij veranderingsprocessen werd ook voor het middenschoolproces gezocht naar vormen van samenwerking. Een dergelijk beginsel deed toen ook opgeld in beschouwingen over leerplanontwikkeling en onderwijsvernieuwing. Behalve door de meer algemene trend naar democratisering werd die opvatting ook gevoerd door de teleurstellende ervaringen met het deskundigheids- of van-boven-af-model. Veel (leerplan-) vernieuwingsprojecten bleken uiteindelijk in mislukkingen en teleurstellingen te eindigen omdat onvoldoende de eigen inbreng van hen die de verandering moesten uitvoeren gegarandeerd was. Vandaar ook voor het vernieuwingsproces veel aandacht aan samspraak tussen genoemde groeperingen. In een wat later stadium van het proces werd dit aangeduid als *samspraakstrategie*, geïnspireerd op ontwikkelingen in innovatietheoretisch opzicht en daar wel aangeduid als mutuele adaptatie (vgl. o.a. Dalin, 1978). In die terminologie komt tot uiting dat er een dialoog nodig is tussen de school of de onderwijspraktijk aan de ene kant en de meer centraal gestelde vernieuwingswensen aan de andere kant. Het gaat om een proces waarin elke school gelegenheid krijgt de centraal geplande doeleinden vorm te geven, waarbij op grond van de verkregen ervaringen diezelfde doeleinden kunnen worden bijgesteld. Het

welslagen van vernieuwingsdoelen is zo gekoppeld aan de mate waarin er in de onderwijspraktijk vorm aan wordt gegeven. Het invoeren van veranderingen in de schoolpraktijk krijgt in deze zienswijze veel aandacht (de zgn. implementatie) alsmede de dialoog tussen praktijk en de initiatiefnemers van de vernieuwing (de overheid).

Een derde overweging, die van betekenis is geweest voor de keuze van innovatiestrategieën, heeft betrekking op wat genoemd is het uiteindelijke doel van het innovatieproces: de invoering van de middenschool in het Nederlandse schoolwezen. Op basis van dit standpunt diende aandacht besteed te worden aan de landelijke aspecten van het proces. Zo moest rekening gehouden worden met eigenschappen van het betreffende deel van het onderwijsveld (i.c. denominatie, indeling in schooltypen, regionale verspreiding, andere ontwikkelingsprojecten) bij o.m. de keuze van deelnemende scholen. Ook maakte dit landelijk karakter het nodig te komen tot vormen van samenwerking tussen scholen, tot gemeenschappelijk overleg inzake coördinatie van activiteiten en tot vormen van uitwisseling van materiaal en ervaringen. Voor de instellingen uit de verzorgingsstructuur bestond er naast een taakstelling gericht op hulpverlening aan de afzonderlijke scholen dan ook een landelijke opdracht (bijv. voor de SLO ontwerpen van een landelijk onderwijsleerplan, voor de LPC het opstellen van overdrachtsmodellen, voor onderzoeksinstituten het verrichten van beleidsgericht onderzoek).

Het landelijk belang van het proces betekende voorts dat voorkomen diende te worden dat de beoogde vernieuwing beperkt bleef tot vormgeving van ander onderwijs in een beperkt aantal schoolexperimenten. Vraagstukken inzake overdraagbaarheid en invoering dienden van meet af aan betrokken te worden bij het opzetten van innovatiestrategieën. De instellingsbeschikking van de ICM bevat de opdracht naast een evaluatieplan ook een diffusie- en informatieplan op te stellen.

3. De analyse van Creemers en De Vries

In de vorige paragraaf is in grote lijnen een schets gegeven van de innovatiestrategische opvattingen die ten grondslag liggen aan het innovatieproces middenschool. Creemers en De Vries geven de lezer een tussentijdse balans van hetgeen er naar hun waarneming terecht is gekomen van de beoogde ontwikkeling in vijf van de deelnemende experimenteerscholen. Ik heb tegen hun analyse twee hoofdbezwaren, die ik hierna zal toelichten. In de eerste plaats acht ik het onjuist dat de vermeende onvoldoende ontwikke-

ling van middenschoolonderwijs veroorzaakt is door de gekozen innovatiestrategieën. In de tweede plaats vind ik hun alternatieve voorstellen betreffende de constructie van een middenschool ontoereikend omdat deze gebaseerd zijn op achterhaalde innovatietheoretische standpunten. Ik kan meegaan met de gedachte dat het innovatieproces op zich tot nu toe nog onvoldoende heeft opgeleverd om de noodzakelijke besluitvorming mogelijk te maken. De bewering van Creemers en De Vries dat dit voornamelijk veroorzaakt is door de gekozen innovatiestrategie wordt door hen echter onvoldoende onderbouwd. De schrijvers gaan hier voorbij aan een aantal factoren die op ingrijpende wijze de tot nu toe bereikte stand van zaken beïnvloed hebben. Zij hebben te weinig oog gehad voor de vele krachten die op een dergelijk veranderingsproces inwerken. In dat opzicht stel ik vast dat de auteurs zijn uitgegaan van een te beperkt analysemodel, waardoor zij de constructieproblematiek isoleren van omgevingsfactoren. Dit houdt ongetwijfeld verband met hun innovatietheoretische stellingname, zoals ik aan het slot van deze reactie nog zal proberen aan te tonen.

Het is verleidelijk de onderhavige publikatie op meer gedetailleerde wijze te analyseren. Hiertoe ontbreekt echter de nodige plaatsruimte, zodat ik mij beperk tot enkele kritische kanttekeningen, die bedoeld zijn aan te tonen dat de gehanteerde bewijsvoering niet solide is. Het zal de lezer niet ontgaan zijn dat het oordeel van de schrijvers nauwelijks gebaseerd is op empirische gegevens omtrent hetgeen er werkelijk in de scholen gebeurd is. De rapporten over de beginsituatie vormen de belangrijkste, ook voor anderen toegankelijke, bronnen. Die publikaties bevatten voornamelijk gegevens over de startsituatie van de afzonderlijke scholen en geven geen inzicht in de ontwikkelingen sindsdien. De conclusies worden zodoende gebaseerd op gegevens uit voortgangsrapporten (op grond waarvan de overheid besluit tot verdere bekostiging van het experiment) en uit gesprekken op scholen (hierover delen Creemers en De Vries niets mede). Door dit tekort aan systematisch verzameld feitenmateriaal bevat de analyse zoveel subjectieve interpretaties, dat daardoor de overtuigingskracht ernstig verzwakt is. Ik ben het eens met de stelling dat het ontwikkelen van schoolwerkplannen minder 'ander onderwijs met andere doelen' heeft opgeleverd dan men zou wensen. Het is onjuist dit te wijten aan een strategie waarin de onderwijspraktijk centraal staat. Het is in de voorgestelde innovatiestrategie namelijk nooit de bedoeling geweest dat de scholen op eigen kracht de constructie moesten zien te realiseren. De benodigde inzet van externe ondersteuning, i.c. bege-

leiders en leerplanontwikkelaars, is echter zoals Creemers en De Vries ook vermelden, te langzaam op gang gekomen. Men bleek voorts tot minder hulpverlening in staat dan was voorzien. Zowel begeleiding, als leerplanontwikkeling, scholing en onderzoek konden niet bogen op veel ervaring met deze soort dienstbaarheid en hebben zodoende een nog steeds niet beëindigde leertijd nodig om enigszins zinvol bij te dragen aan het constructiewerk.

Het is merkwaardig dat Creemers en De Vries menen dat het innovatieproces nog weinig voortgang maakt als het gaat om de landelijk gewenste opbrengst. Zij zien bijv. niet dat scholen samenwerken en van elkaars ontwikkelingen profiteren. De feiten zijn echter, dat er inmiddels wel de nodige contacten ontstaan zijn tussen scholen. De door de begeleiders georganiseerde werkwinkels blijken in toenemende mate tot vormen van uitwisseling te leiden. Al enige tijd zijn er op het gebied van leerplanontwikkeling activiteiten gaande waarbij leerkrachten uit verschillende scholen met ondersteuners samenwerken. De projectgroep begeleiding heeft onlangs een groot aantal rapporten opgesteld waarin ervaringen met het vernieuwingswerk zijn verwerkt. De projectgroep van de SLO heeft eveneens een aantal publikaties geproduceerd die berusten op werkzaamheden met experimenteerscholen. Vermeldenswaard zijn voorts de rapporten over het schoolgericht onderzoek, die veel belangwekkende gegevens bevatten over deze vorm van wetenschappelijke ondersteuning. Het valt te betreuren dat Creemers en De Vries deze gegevens niet vermelden en wel concluderen dat beschrijvingen van het proces en producten 'slechts begrensbare voorhanden zijn'.

Onbegrijpelijk vind ik het dat in de analyse geen melding wordt gemaakt van een aantal externe factoren die de voorspoedige ontwikkeling in de richting van de beleidsdoelen op vergaande wijze beïnvloeden. De mogelijkheid tot vormgeving van het onderwijs in de middenschool wordt grotendeels bepaald door eisen van aansluiting met het vervolgonderwijs. In het belang van een goede doorstroming voor de leerlingen worden experimenteerscholen gedwongen veel concessies te doen betreffende de inhoud van het vormingsaanbod, zeker in de hoogste leerjaren. Doordat de overheid hier nauwelijks de nodige steun heeft geboden, ondanks een aantal duidelijke voorstellen van de Landelijke Werkgroep Doorstroming Middenschool (LWDM), zijn vele veranderingswensen voorlopig in de ijskast gezet. Overigens heeft de kabinetswisseling in 1977 een breuk in het beleid met betrekking tot het voortgezet onderwijs opgeleverd, die in deze eeuw zonder weerga is in het Nederlandse onderwijsbeleid. Het overheidsbeleid heeft sindsdien

een uiterst negatieve weerslag op het experimenteerproces gehad en leidde er toe dat de ICM in enkele adviezen de noodklok heeft geluid. Er is weinig fantasie nodig om een voorstelling te maken van de remmende invloed die uitgegaan is van bijvoorbeeld het Ontwikkelingsplan Voortgezet Onderwijs op het ontwikkelingswerk in de experimenteerscholen.

Het doen van uitspraken over het lukken of mislukken van vernieuwingen is alleen verantwoord als men daarbij oog heeft voor de factoren die inherent zijn aan onderwijsverandering. De in paragraaf 2 besproken innovatiestrategieën zijn bij de uitvoering door verschillende oorzaken nog onvoldoende uit de verf gekomen. Dat is geen enkel bewijs voor de onjuistheid van de zienswijzen waarop die strategieën gebaseerd zijn. In dat opzicht meen ik te hebben aangetoond dat de conclusies van Creemers en De Vries op onvoldoende bewijsmateriaal berusten.

Over de alternatieve oplossing van Creemers en De Vries moet ik kort zijn. Zij gaan uit van een zienswijze die typerend is voor wat House (1979) heeft aangeduid als de technologische benadering. Daarin passen empirisch-rationele strategieën (vgl. Chin & Benne, 1969) waarbij de praktici worden aangesproken 'vooral met betrekking tot de uitvoering van onderwijs'. Zij worden niet serieus ingeschakeld bij doelbepaling en ontwerp van vormgeving. De rol van praktici wordt beperkt tot het in uitvoering nemen van elders ontwikkeld materiaal. De R.D.D.-gedachte valt in de voorstellen van Creemers en De Vries niet moeilijk te onderkennen. Het is een zienswijze die, zoals uit de literatuur blijkt, tot op heden allerminst tot betekenisvolle onderwijsveranderingen geleid heeft. Ik ben mij er van bewust dat andere benaderingen evenmin een doorslaand succes opgeleverd hebben. Wel is bij de opzet van het innovatieproces gezocht naar aansluiting bij innovatietheoretische inzichten die gebaseerd zijn op ervaringen met vernieuwingen in het onderwijs (voor een overzicht zie Lagerweij, 1981).

Als leidend principe geldt de samenspraakstrategie, die gebaseerd is op innovatietheoretische bijdragen van o.a. Berman & McLaughlin (1978) en Emrick & Peterson (1978). Deze overall aanduiding heeft in ieder geval vanaf het begin tot op dit moment voor het proces betekenis gehad. Naar valt aan te nemen zal in de nabije toekomst de uitgezette koers in heroverweging worden genomen. De fase van institutionalisering is nog niet aangebroken. De kansen voor het bereiken van de doelstellingen van het proces zijn onzeker. De middenschool heeft, zoals zo menig onderwijskundig probleem, een politiek karakter en vertoont grote gevoeligheden voor ontwik-

kelingen in het onderwijsbeleid en reacties uit onderwijsveld en maatschappij. In dat kader getuigt een pleidooi voor het volgen van rationeel-empirische strategieën, zoals Creemers en De Vries in feite voorstaan, van een optimisme dat voorbijgaat aan de conflictrijke belangenstrijd die zeker aan het middenschooldenken gekoppeld is. Ik sluit niet uit dat op bepaalde momenten of op bepaalde aspecten hun strategische conceptie bruikbaar is. Er is m.i. echter in het huidige stadium geen dwingende reden de gevolgde zienswijze principieel te verlaten. De onderwijskundige bijdrage van Creemers en De Vries illustreert wellicht onbedoeld dat voor een meer kansrijk verloop van dit landelijk innovatieproces een principiële keuze door de centrale overheid voor de gewenste toekomstige structuur van het voortgezet onderwijs onvermijdelijk is. Daarom ervaar ik de besproken tekst toch als positief voor de middenschool.

Literatuur

- Berman, P. & Milbrey W. McLaughlin, *Federal programs supporting educational change, Vol. VIII: Implementing and sustaining innovation*. Santa Monica: Rand. Corp., 1978.
- CERI, *Case studies of educational innovation: I. At the central level*. Paris: OECD, 1973.
- Chin, R. & K. Benne, General strategies for effecting changes in human systems. In: W. Bennis, K. Benne and R. Chin (Eds), *The planning of change*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1969, 32-59.
- Commissie vwo/havo/mavo, *De mammoet-experimenten vwo/havo/mavo*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1974.
- Dalin, P., *Case studies of educational innovation: Volume IV. Strategies for innovation in education*. Paris: OECD, 1973.
- Dalin, P., *Limits to educational change*. London: McMillan, 1978.
- Deen, N., De ontwikkeling van het onderwijsbeleid in twee Rijksbegrotingen. *Pedagogische Studiën*, 1975, 52, 32-36.
- Duijker, H. C. J., De ideologie der zelfontplooiing. *Pedagogische Studiën*, 1976, 53, 358-374.
- Emrick, J. A. & Susan M. Peterson, *A synthesis of findings across five recent studies in educational dissemination and change*. San Francisco: Far West Laboratory, 1978.
- Fokkema, S. D., Opvoedkunde en opvoedkundig onderzoek. *Pedagogische Studiën*, 1976, 53, 109-117.
- Havelock, R. G., *Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge*. Ann Arbor: Michigan, 1969.
- Havelock, R. G. & A. M. Huberman, *Solving educational problems*. Paris: Unesco, 1977.
- House, E. R., Technology vs craft: A ten year perspective on innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 1979, 11, 1-15.
- Innovatiecommissie Middenschool, *Adviezen betreffende*

ondersteuning in het innovatieproces middenschool. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1977.

- Janssens, S., *De waarde van begeleidingsinterventies in het kader van strategieën voor onderwijsinnovatie. Een verkenning van de relevante literatuur en een empirisch onderzoek bij leerkrachten uit het lager onderwijs*. Proefschrift. Leuven: Katholieke Universiteit, 1979.
- Janssens, S., De waarde van begeleidingsinterventies in het kader van strategieën voor onderwijsinnovatie. *Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde*, 1980, 5, 230-261.
- Janssens, S., Beschrijving van de traditionele innovatiestrategieën: waarde en tekorten. In: *Losbladig onderwijskundig Lexicon*. Alphen aan den Rijn: Samson, 1980.
- Koning, P. de, Functies van afsluitingen: een opsomming. *Pedagogische Studiën*, 1978, 55, 433-450.
- Koning, P. de, Afsluitingen en gelijke kansen in het onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 1978, 55, 493-513.
- Lagerweij, N. A. J., De Nederlandse middenschool – een tussenstand. *Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde*, 1979, 4, 568-584.
- Lagerweij, N. A. J., De veranderbaarheid van onderwijs. In: J. A. van Kemenade (red.), *Onderwijs: bestel en beleid*. Groningen: Wolters Noordhoff, 1981, 502-570.
- Paul, D. A., Change processes at the elementary, secondary and post-secondary levels of education. In: N. Nash & J. Culbertson (Eds), *Linking processes in educational improvement: concepts and applications*. Columbus: Ohio, 1977, 7-74.
- Stuart, M. J. W., Achtergronden van de Bielefeldse school-experimenten. *Pedagogische Studiën*, 1975, 52, 432-448.

Curriculum vitae

N. A. J. Lagerweij (1938) studeerde pedagogiek aan de Rijksuniversiteit te Groningen. Hij deed in 1970 doctoraal examen met specialisatie onderwijskunde en werd daarna wetenschappelijk medewerker bij de vakgroep Onderwijskunde der Rijksuniversiteit te Groningen. Daarvoor was hij enige jaren werkzaam bij het lager onderwijs en het lager en hoger beroepsonderwijs.

Vanaf 1975 tot juli 1981 maakte hij deel uit van de Innovatiecommissie Middenschool. De taak heeft betrekking op het adviseren van de Minister van Onderwijs en Wetenschappen betreffende een landelijk vernieuwingsproces voor het voortgezet onderwijs. Hij publiceerde over verschillende onderwijskundige thema's. Hij promoveerde in 1976 op een onderzoek naar het functioneren van handleidingen bij schoolboeken ('Handleidingen in het onderwijs', Meppel, Ten Brink, 1976). Sinds 1 juli 1981 is hij hoogleraar onderwijskunde, in het bijzonder de onderwijsinnovatie, aan de Rijksuniversiteit te Utrecht.

Adres: Couwenhoven 61-24, 3703 HK Zeist, tel. 03404-5 61 90.

Manuscript aanvaard 28-4-'81.