

Terug naar Af?

E. J. SCHÜSSLER

Scholengemeenschap Lelystad, Lelystad

Het is de verdienste van Creemers en De Vries dat zij in hun uitvoerige artikel aandacht vragen voor de concrete resultaten van een nieuwe innovatiestrategie. Was de invoering van de Mammoetwet in principe gebaseerd op een „top-down” aanpak, de middenschoolvoorbereiding stond van meet af aan in het teken van de ‘school-based’-strategie. Ontwikkeling van ideeën, van de vier uitgangspunten, van onderen af. Centraal in het middenschoolproces staan derhalve de experimenterende scholen.

Nu, vier of vijf jaar nadat deze scholen met de toepassing van hun schoolwerkplan zijn begonnen, wordt de roep om evaluatie en publicatie van de resultaten groter. Creemers en De Vries laten hierover weinig misverstand. Ze vinden – op grond van beperkte onderzoeksgegevens – in de schoolontwikkelingen weinig convergentie. Dat leidt tot een geringe overdraagbaarheid, zowel van produkten als van processen. Gevolg: de experimenten hebben zowel naar het beleid als naar het veld weinig bewijskracht. De auteurs wijten deze situatie aan de destijds gekozen innovatiestrategie en de gebrekkige uitvoering daarvan. Ze bepleiten een wezenlijke wijziging: meer in de richting van een centraal gestuurd veranderingsproces op basis van een vooraf geconstrueerd model. Deze opzet lijkt in velerlei opzicht beter, zeggen de auteurs: meer garanties voor de overdracht, betere mogelijkheden voor een gefaseerde ontwikkeling en voor onderzoek – en, wat vandaag toch erg belangrijk is, goedkoper.

Het is daarom de moeite waard om de gegevens waarop de beide onderzoekers hun conclusie baseren, te analyseren. Is hun pessimisme gerechtvaardigd? Is het rendement van de in dit experiment gestoken hoeveelheid deskundigheid, mankracht, tijd en geld onder de verwachtingen gebleven?

Als school- en projectleider van één van de integrale middenschoolexperimenten ben ik vanaf de start van het proces, in september '74, betrokken geweest bij de ontwikkelingen, zowel op het eigen schoolniveau, als bij de landelijke coördinatie. Dit om aan te geven dat ik mij enigszins bevoegd acht terug te kijken op een turbulente ontwikkelingspe-

riode, hoewel ik hierbij direct wil aantekenen dat het achteraf altijd makkelijk praten is, wat ook de schrijvers aangerekend kan worden.

De nu achter ons liggende innovatiejaren wil ik in drie fasen indelen. De eerste, van 1974-1976, kenmerkte zich door groot optimisme en enthousiasme. Het geheel van veld, adviesinstantie, begeleiding en beleid was overzichtelijk en direct op elkaar betrokken. Het was de opbouwperiode, waarin al snel – achteraf gezien te snel – de scholen zich profileerden in de operationaliserings- en actieplannen, nog in nauwe samenwerking met de begeleiding. Al in deze plannen bleek de divergentie in de kiem aanwezig. De globale middenschooluitgangspunten boden daartoe alle ruimte. In feite waren ze een te smalle basis. Dit wreekte zich temeer toen in deze brainstormingsfase de landelijke coördinatie zich – vaak noodgedwongen – hoofdzakelijk moest richten op structuurzaken: b.v. de opbouw en rol van de ondersteuning, het faciliteitenbeleid en de coördinatie. Het ontbrak aan tijd en mogelijkheden voor een inhoudelijke discussie en afstemming. Het kwam niet tot een richtinggevend perspectief, waaraan scholen zich – met inachtneming van het innovatieprincipe van de zichzelf veranderende school – konden spiegelen of vastgrijpen. Misschien om de alibi-functie van de experimenten (veelzeggende term in dit verband: verhinderingsexperimenten!) doeltreffend te bestrijden, werd de contactscholenfase snel verlaten. Er moesten experimenten komen. Drie kregen in '76 het groene licht. Twee in '77.

Daarmee begint de door mij onderscheiden tweede fase. De eerste experimenteerperiode. De structuur bleek er niet op voorbereid. De ondersteuning, een misplaatst verzamelwoord vanwege de volstrekt theoretische scheiding van professionaliteit, stond nog in de kinderschoenen en lag al direct een ronde achter. T.a.v. de vijf experimenteerscholen die in het artikel van Creemers en De Vries worden opgevoerd, kon de ondersteuning, voorzover al operationeel, geen rol van betekenis spelen. Evenmin kon of wilde het beleid het ontwikkelingstempo van de scholen volgen. Eén van de belangrijkste grieven

van de scholen was (en is) dat het landelijk beleid niet mee innoveerde. Het faciliteitenbeleid bleef een ad hoc-karakter houden, bekostigingsbeschikkingen kwamen niet of erg moeizaam tot stand en werden bijna geheel gebaseerd op de WVO. De landelijke coördinatie, hiertoe werd de CLEP opgesteld (doel: opstelling van een landelijk experimenteerplan), verliep stroef en verzandde in onmacht door onwaardig formalisme, spraakverwarring en competentiestrijd. Het faillissement van de CLEP in 1979 betekende in feite dat de verschillende deelnemers, verenigd op het landelijke platform, niet in staat waren gezamenlijk een richtinggevend middenschoolontwikkelingsplan op te stellen. Het versterkte de autonome positie van (vooral) de experimenteerscholen. Ook de ICM bleek niet bij machte bepaalde ongewenste ontwikkelingen, ook bedoeld in divergerende zin, tegen te gaan. De verandering in het politieke beleidskader, vanaf '77, is hierbij waarschijnlijk van invloed geweest, zoals dat ook op andere ontwikkeling binnen het innovatieproces van nadelige betekenis is gebleken. De eindconclusie voor deze periode is gelegen in de term kentering. Waar in de eerste jaren het streven voorop stond om samen de middenschool gestalte te geven, was nu het accent verschoven naar de eigen school. Het landelijk gebeuren stond niet langer centraal.

Het deficit van de CLEP luidt voor mij de derde periode in, waarin het eigen proces, de eigen middenschoolontwikkeling als een autonoom gegeven vrijwel de enige bijdrage is aan het innovatieproject-middenschool. Ik haast mij om eraan toe te voegen: een erg belangrijke bijdrage. Maar het andere aspect: samen komen tot convergentie, een gezamenlijk opgesteld experimenteel leerplan middenschool, of de bouwstenen daartoe, is niet gehaald. De jaarlijkse voortgangsrapporten van de scholen en van de ondersteuningsinstanties demonstreren nu een veelkleurig mozaïek, waarin niet alle kleuren harmoniëren. De summier, op schoolwerkplanaspecten gerangschikte gegevens van de auteurs, hoewel erg onvolledig en soms voor een deel onjuist, onderstrepen de soms wezenlijke verschillen in uitwerking. Het is dan ook voor de tweede generatie experimenteerscholen moeilijk om van producten of processen van de voorhoede gebruik te maken.

Wetend dat er slechts sprake is van een tussenbalans, het experimenteerproces duurt immers tot 1985, waag ik me aan enkele conclusies, die de lezer kan spiegelen aan bevindingen van de auteurs.

1. Het innovatieproces-middenschool stoelt op een principiële vernieuwingsstrategie die de scholen als bijzonder gunstig hebben ervaren.
2. De term innovatie veronderstelt een systematiek

in het verloop van de ontwikkelingen. In die systematiek heeft zeker in de eerste, maar waarschijnlijk ook in de tweede periode, een overschatting van het mogelijke ontwikkelingstempo alle participanten parten gespeeld. Te snel zijn we in de experimenteerfase gedoken, zonder een algemeen besproken of aanvaarde blauwdruk, zelfs zonder een gezamenlijk doordenken van ideeën.

3. De constructie werd automatisch ingekleurd door de school. Eensdeels logisch en verdedigbaar vanuit gekozen innovatiestrategie, anderdeels veroorzaakt door een achterblijvend beleid en een weinig adequate ondersteuning.
4. De huidige onzekerheid t.a.v. verdere ontwikkelingen, het ontbreken van een richtinggevend perspectief, b.v. in de vorm van een experimenteel leerplan, het moeten aansluiten op nog onveranderd categoriale schooltypen hebben de experimenteerscholen van de eerste generatie in een moeilijke tussenschoolpositie gebracht.
5. Het is tot op heden niet gekomen tot een nauwgezette inventarisatie, laat staan evaluatie van de divergente en convergente ontwikkelingen binnen de school. Het onderzoek is te laat en te beperkt op gang gekomen. Een concreet evaluatieplan is nog niet gemaakt.
6. De vraag naar overdracht is veelal produktgericht, terwijl de experimenterende, emancipatorische middenschool, vooral bezig is met een complex proces.

Terug nu naar Creemers en De Vries. Moeten we terug naar Af?, zoals zij in feite stellen. Is de balans van zeven jaar ontwikkeling zo negatief? Wie mijn beschrijving van die periode goed gelezen heeft, kent het antwoord. Niet de gekozen innovatiestrategie was debet aan de teleurstellingen. Veeleer waren dat de gebrekkige of de achterblijvende structurele voorzieningen. En vooral het te snel willen. Ik houd echter staande dat op basis van het principe van de zichzelf veranderende school veel waardevolle ervaringen zijn en worden opgedaan. Die moeten worden verzameld. Nog steeds ligt de mogelijkheid open om op basis daarvan te generaliseren. En ook met die gegevens kan een experimenteel leerplan-middenschool worden opgesteld. Ik denk dat ook een schoolgekleurde constructie voldoende materiaal oplevert. Niet voor niets voeren deze scholen het woord middenschool in hun vaandel.

Daarnaast kan ook uit het landelijke proces als zodanig veel geleerd worden. B.v. dat vernieuwingen zich trager ontwikkelen, meer jaren nodig hebben, dan velen, in en buiten de school, menen. Ook dat de functie van experimenten vooraf duidelijk moet zijn.

Al deze ervaringen, goede en slechte of pijnlijke, moeten op rij gezet worden. Dat zal systematiek in de informatie en bovenal meer zeggingskracht opleveren. Ik ben het met de auteurs eens dat nu het gevaar dreigt dat de rond 1985 verwachte besluitvorming bemoeilijkt wordt door de fragmentarische en exemplarische informatie. Wat niet wil zeggen dat ik van mening ben dat de wenselijkheid van de middenschool alleen uit de experimenteerresultaten moet worden afgeleid!

Creemers en De Vries lanceren een nieuw model voor de constructie. Het gaat uit van een ander principe, kennelijk meer gestuurd, in elk geval berustend op een vooraf opgesteld plan. Ik denk dat dit model, zou het in 1974 zijn toegepast, minstens evenveel risico had gelopen als de nu toegepaste strategie. Dit omdat er bij veranderingsprocessen, zeker als die veelomvattend zijn en in een politiek-maatschappelijke context zitten, meer factoren een rol spelen.

Nog steeds vind ik dat de school zelf het initiatief moet hebben als het om verandering gaat. Een school moet binnen de kaders van een landelijke ontwikkeling (met een centraal beleid dat ruimte- en voorwaardenscheppend moet werken) zelf het tempo en de inhoud kunnen bepalen. In zo'n opzet vervalt de kloof tussen experimenterende en gewone scholen. Dan is elke school, vrij maar niet volstrekt autonoom, een school-in-ontwikkeling.

Maar de klok kan niet teruggedraaid worden. In het gegeven model staan m.i. de ideeënfase, de planconstructie en de eerste try-out gelijk aan de achter ons liggende jaren. Het wachten is nu — met smart — op een richtinggevend perspectief, b.v. een eerste oplevering van een experimenteel leerplan-midden-

school. Met de auteurs ben ik van mening dat dan pas gericht kan worden gewerkt aan een wezenlijke overdracht in een sterk gefaseerde ontwikkeling.

Tenslotte: het artikel heeft de verdienste dat het stilstaat bij de gevolgde strategie. Ongewijzigd doorgaan levert straks grote problemen op. Dat ben ik met hen eens. Maar het gaat mij te ver om de zwarte piet naar de scholen te schuiven. Hoewel de ontwikkelingen van school tot school verschillen, geeft de basis m.i. naar vermogen en naar omstandigheden voldoende oogst. We wachten op de pluk.

Curriculum vitae

E. J. Schüssler (1938) is sinds 1959 werkzaam in het onderwijs (lager onderwijs, mulo/mavo). Ging in 1972 naar de Scholengemeenschap Lelystad, een grote en brede scholengemeenschap voor lbo, avo en vwo. Hij is vanaf het eerste moment actief betrokken bij de realisering van geïntegreerd voortgezet onderwijs. Als school- en projectleider van het integraal middenschoolexperiment in Lelystad droeg hij eindverantwoordelijkheid voor de voorbereiding en uitvoering van het project. Publiceerde in diverse onderwijstijdschriften over de voortgang van het ontwikkelingsproces. Hij is medewerker aan het blad School en daarnaast landelijk secretaris van de Middenschoolvereniging. Met ingang van aug. '81 is hij benoemd tot lid van de Innovatie Commissie Middenschool.

Adres: Buitenplaats 87, 8212 AD Lelystad

Manuscript aanvaard 28-4-'81