

# Evaluatie bij grootschalige onderwijsinnovaties

Op zoek naar de wortels van conflicterende visies

P. N. KARSTANJE

*Universiteit van Amsterdam*

## 1 Inleiding

Over functie en methodologie van evaluatie-onderzoek is sinds een tiental jaren een levendige discussie waar te nemen. De meningsverschillen die daarin naar voren komen, zijn zo groot dat men best zou kunnen spreken van een 'methodenstrijd'. Op het eerste gezicht lijkt deze discussie onafhankelijk gevoerd te worden van de bekende 'Methodenstreit' in de sociale wetenschappen, waarvan de bakermat dikwijls gelokaliseerd wordt in de Frankfurter Schule. Bij nader inzien blijkt de aanleiding voor kritische reflectie op theorie en praktijk van evaluatie-onderzoek dezelfde te zijn, namelijk de geringe betekenis van het onderzoek voor de praktijk. Kenmerkend voor evaluatie-onderzoek is immers dat het plaats vindt binnen de context van praktische, niet zelden politieke, besluitvormingsprocessen. In de confrontatie van evaluatie-onderzoek met deze praktische (politieke) context blijken besluitvormingsprocessen dikwijls heel wat minder rationeel te verlopen dan de onderzoeker zou wensen of vanuit zijn/haar achtergrond verwacht. (Zie bijvoorbeeld Patton, 1978; Weiss, 1980; Fend, 1981.)

Door de directe confrontatie met de turbulente wereld van onderwijspraktijk en -beleid en alle belangentegenstellingen daarin (Van de Grift, 1981) zijn verschillende opvattingen ontstaan omtrent onafhankelijkheid, objectiviteit, design, openbaarheid, instrumentatie, analysemethoden van onderzoek. Er is een veelheid van evaluatiemodellen en methoden ontwikkeld. (Zie bijvoorbeeld Worthen en Sanders, 1973; House, 1980.)

Een veel voorkomende reden voor het inschakelen van evaluatie-onderzoek in een politiek omstreden innovatieproject is het verkrijgen van een „onbevooroordeeld” oordeel. In deze zin kan men bijvoorbeeld de passage in

het Regeerakkoord 1977 verstaan, waarin werd gesteld dat de middenschool-experimenten moesten worden geëvalueerd, en wel door onafhankelijke instituten. (Zie ook Karstanje, 1982). Wat is echter onbevooroordeeld evaluatie-onderzoek?

Wie zich verdiept in de evaluatieliteratuur ontdekt dat er aanzienlijke verschillen zijn in opvattingen omtrent acceptabele methoden van wetenschappelijk onderzoek of omtrent de rol van evaluatie in (politieke) besluitvormingsprocessen. Daarbij laat men zich echter zelden uit over het type innovatie, waarvoor deze opvattingen zouden gelden.

Evaluatiemodellen en methodes uit de empirisch-analytische wetenschapstraditie, geënt op de vertrouwde designs van (quasi-) experimenteel onderzoek, met strenge eisen aan de instrumentatie, lijken de voorkeur te verdienen als onbevooroordeeldheid en waardevrijheid vereist worden. Een essentieel probleem van deze zogenaamde 'klassieke' evaluatiemodellen is echter dat ze – hoewel een zekere waardevrijheid gepretendeerd wordt – een waardenoriëntatie met zich meebrengen, die niet zelden tegengesteld is aan de vernieuwingsdoelstellingen. Vooral in grootschalige innovaties, waarbij andere doelstellingen worden nagestreefd dan in het bestaande onderwijs, is de kans groot op, wat door Berk en Rossi (1976) genoemd wordt: 'conservative bias'. Sommige evaluatie-designs bewerkstelligen juist wat de verdedigers ervan proberen te voorkomen: een bevooroordeelde evaluatie. Niet bevooroordeeld ten aanzien van wat de propagandisten van de vernieuwing willen, maar ten aanzien van een aantal fundamentele doelstellingen in het onderwijs, die de vernieuwing beoogt te wijzigen. Dit fundamentele probleem van 'waarden-omkering' zal in dit artikel nader worden geëxploreerd.

Dit waarden-probleem komt het duidelijkst naar voren bij grootschalige innovaties. Daarom zal eerst aandacht worden besteed aan kenmerken van grootschalige onderwijsinnovaties. Vervolgens wordt een tweetal analyses weergegeven van visies op onderwijsvernieuwing. Tenslotte wordt nagegaan wat de impli-

caties van de genoemde innovatie-visies zijn voor evaluatie van onderwijsvernieuwing.

## 2 Grootschalige onderwijsinnovaties

Sinds de zestiger jaren is de literatuur over onderwijsinnovatie enorm in omvang toegenomen. In de klassieke overzichtsstudies van Havelock (1969) en Chin en Benne (1969) overheerst nog een eenzijdig rationaliteitsbegrip (Wardekker, 1981): 'de cliënt moet tot rationaliteit gemanipuleerd worden; rationeel is wat de innovator als zodanig ziet' (o.c. pag. 465). Het traditionele denken over evaluatieonderzoek sluit nauw aan bij dit rationaliteitsdenken in de innovatietheorie. Dat is, gezien de empirisch-analytische wetenschapstraditie van waaruit de 'klassieke' innovatietheorie is ontwikkeld, zeer begrijpelijk. Sinds de klassieke innovatiestudies heeft het denken over onderwijsinnovatie echter niet stilgestaan. (Voor een overzicht wordt verwezen naar Lagerweij, 1981.) Het 'optimistische' rationaliteitsbegrip lijkt getemperd te worden door ervaringen omtrent de invloed van belangentegenstellingen, de onvoorspelbaarheid van besluitvormingsprocessen en de geringe bruikbaarheid van evaluatie-onderzoek. Dat de klassieke innovatietheorieën niet meer goed voldeden, komt voornamelijk voort uit het feit dat ze zijn gebaseerd op analyses van vernieuwingsprojecten, te karakteriseren als 'small scale innovations'. Kleine innovaties, betrekking hebbend op wijzigingen in curricula, werkwijzen of aspecten van schoolorganisatie, die in zoverre betrekkelijk klein zijn, dat ze de fundamentele doelstellingen van het onderwijs niet raken. Er is eerder sprake van een verhoging van de efficiëncy dan van een fundamentele vernieuwing in het onderwijs. (Overigens wordt ook voor een later overzichtswerk van Havelock en Hubermann (1980) de eenzijdige keuze van innovatieprojecten en de beperkte scope van de analyse als een belangrijke kritiek naar voren gebracht; zie: Belloncle, 1982.) De meer grootschalige innovatieprojecten, die sinds de zeventiger jaren zijn uitgevoerd, maakten een bijstelling van de oorspronkelijke innovatietheorieën noodzakelijk. Grootschalige projecten, zoals we die in ons land kennen in bijvoorbeeld de innovatieprojecten basisschool en middenschool. Grootschaligheid heeft niet in de eerste plaats betrekking op de omvang

(het aantal betrokken scholen), maar veeleer op de complexiteit van doelstellingen. In de genoemde innovatieprojecten dient een groot aantal doelstellingen tegelijkertijd en in samenhang te worden gerealiseerd. Daarbij zijn verschillende groeperingen betrokken: onderwijsgevend, bevoegde gezagen, ondersteuningsinstanties, maatschappelijke groeperingen, politici, het ambtelijk apparaat, de inspectie. Binnen deze onderscheiden groeperingen worden verschillende dimensies benadrukt en spelen verschillende belangen een rol. Besluitvormingsprocessen zijn uiterst ingewikkeld te traceren, juist doordat beslissingen op verschillende niveaus worden genomen, over verschillende aspecten van de innovatie, vanuit verschillende achtergronden. Beslissingen op een niveau beïnvloeden besluitvormingsprocessen op andere niveaus. De doelstellingen van grootschalige projecten betreffen dikwijls fundamentele waarden in het onderwijssysteem. Dat is bijvoorbeeld het geval waar vermindering van kansenongelijkheid, een nieuwe oriëntatie op het onderwijsaanbod, afschaffen van examens of de wijziging van de categoriale schoolstructuur wordt beoogd. (In zo'n geval spreekt men wel over 'reform' terwijl de term 'innovatie' gebruikt wordt voor deel-veranderingen in de onderwijspraktijk. We zullen dit terminologische onderscheid verder niet hanteren en over 'innovatie' spreken, ook als een verandering van waardenoriëntatie beoogd wordt.) Deze doelstellingen zijn veelal niet erg concreet. Door de ambiguïteit ervan is de vertaling van doelstellingen in praktijkmaatregelen op verschillende manieren mogelijk. Daarbij zal elke betrokken groepering weer zijn eigen accenten leggen.

Kortom, helderheid en rechtlijnigheid zijn nu niet bepaald kenmerken van grootschalige onderwijsinnovaties. De vernieuwers die zweven bij het Research-Development-Diffusion model lopen al gauw stuk op het gebrek aan eenduidigheid, op de complexiteit, op de vele contextfactoren die het effect van hun RDD-inspanningen teniet doen. Ook de onderzoeker die uitgestuurd is op een evaluatie van het gebeuren kan met een design dat zo mooi werkte bij een kleinschalig project niet meer uit de voeten. Een nadere analyse van grootschalige innovatieprojecten is van belang, alvorens kan worden ingegaan op evaluatie. Een tweetal analyses zal worden gepresenteerd. Die van Atkin en House en vervolgens van Paulston.

### 3 Gezichtspunten op onderwijsinnovatie

Atkin en House (1981) presenteren een drietal gezichtspunten van waaruit men innovaties kan benaderen, een technologische, een politieke en een culturele benadering (zie ook House, 1981). Deze gezichtspunten vormen als het ware een kader, dat bepalend is voor de opzet van de innovatie, de keuze van strategieën, maar ook voor de onderwerpen die men van belang acht om te onderzoeken.

Vanuit het *technologische gezichtspunt* wordt onderwijsvernieuwing als een technologisch, rationeel beheersbaar proces gezien.

Het Research-Development-Diffusionmodel is een prototype van innovatiemodellen die daarbij gehanteerd worden. Verondersteld wordt, dat materiaal waarvan is aangetoond dat het 'beter' is, of onderwijs dat 'effectiever' is, zal worden geaccepteerd en ingevoerd als de superioriteit ervan kan worden aangetoond. Wanneer de innovatie ondanks de aange- toonde superioriteit echter niet tot implemen- tatie leidt, zoekt men de oorzaak daarvan bij- voorbeeld in de gebrekkige verspreiding van materiaal of onvoldoende ondersteuning bij invoering. Een essentieel uitgangspunt dat aan het technologisch gezichtspunt ten grondslag ligt, is de veronderstelling dat er consensus be- staat omtrent doelen van de onderwijsveran- dering, de belangrijke waarden daarachter en de belangen die daarmee gediend worden.

Naast het technologisch perspectief, dat vol- gens Atkin en House kenmerkend was voor de zestiger jaren (en mijns inziens nog steeds het dominante gezichtspunt is), bleek onderwijs- vernieuwing in de zeventiger jaren tevens van- uit een *politiek gezichtspunt* te worden be- naderd. Men ging inzien, dat er bij onderwijsver- nieuwing dikwijls géén consensus bestaat over doelen, waarden en belangen. Belangen van onderwijsgeevenden kunnen heel andere zijn dan die van leerlingen, ouders, ontwikkelaars, of beleidsmensen. Men ging innovatie ook be- kijken vanuit de vraag wie wat te winnen of te verliezen heeft bij een innovatie. 'Onderhan- deling' en 'compromis' zijn begrippen die cen- traal staan als men innovaties vanuit een poli- tiek gezichtspunt benadert. Onderhandelingen, die niet alleen plaatsvinden bij het voorberei- den van wettelijke maatregelen, maar evenzeer bij het formuleren, implementeren en evalua- ren van onderwijsinnovaties.

Het *culturele gezichtspunt* benadrukt het be-

staan van verschillende 'subculturen' of denk- werelden in het innovatieveld. Zo wordt het mislukken van technologische innovaties in het onderwijs (bijvoorbeeld de invoering van de teaching machines) dikwijls toegeschreven aan de botsing tussen de onderwijscultuur waarin vakmanschap en persoonlijke relaties essen- tieel zijn en de technologische cultuur. Volgens Atkins en House onderscheidt zich het poli- tieke perspectief van het culturele, doordat het culturele perspectief gaat over zulke diep- gaande verschillen in waarden, dat een com- promis onmogelijk is. Terwijl in het politieke perspectief over verschillen in belangen kan worden onderhandeld en een compromis kan worden bereikt.

### 4 Innovatieparadigma's

De door Atkin en House onderscheiden ge- zichtspunten reflecteren vooral verschillen in beoogde of gepercipieerde doelstellingen van onderwijsinnovaties. Paulston (1976) analy- seert een aantal opvattingen omtrent de veran- derbaarheid van onderwijs en komt daarbij tot een tweetal groepen opvattingen over onder- wijsinnovatie, door hem 'paradigma's' ge- noemd: het evenwichts- en het conflictpara- digma.

Het *evenwichtsparadigma* gaat uit van de stabiliteit van het onderwijssysteem en veron- derstelt consensus over de fundamentele doel- stellingen daarvan. Waar onderwijsinnovatie plaats vindt, komt dat niet door onenigheid over doelen van het onderwijs, maar doordat aanpassing de functie ervan beter kan waar- borgen. In de loop der historie ziet men dat het onderwijs zich aanpast aan de steeds complexer wordende samenleving. Interessant is hierbij de groeistadia van schoolsystemen te vermelden, zoals onderscheiden door Beeby (1966, geciteerd in Paulston). Karakteristiek voor onder- wijs in een laag stadium is: een beperkt leerplan, één methode voor alle leerlingen, ex- terne examens, discipline, accent op memori- sieren, terwijl in een hoger stadium een variëteit aan methodes en onderwijsvormen geboden wordt, rekening wordt gehouden met individue- le verschillen, probleem oplossen en creativi- teit wordt benadrukt, relaties met de omgeving van de school belangrijk zijn, discipline meer ontspannen is. Onderwijsinnovaties vinden slechts plaats als scholen binnen een systeem in

een ongelijk ontwikkelingsstadium verkeren. Een algemene publieke ondersteuning van ideeën die kenmerkend zijn voor een 'hoger stadium', is nodig om de onderwijsgevenden die nog niet zo ver zijn, zover te krijgen dat ze zich ook tot het nieuwe onderwijs willen be-kennen.

Innovatietheorie die uitgaat van een evenwichtsparadigma zal voor fundamentele veranderingen zoals het verminderen van sociale ongelijkheid via het onderwijssysteem weinig oog hebben. Kenmerkend voor bijvoorbeeld de 'structureel-functionele' opvatting is dat sociale ongelijkheid wordt gezien als een instrument, waardoor de maatschappij zich ervan verzekerd weet, dat de belangrijkste posities bezet worden door de meest gekwalificeerde personen. Ongelijkheid wordt niet verklaard vanuit gevestigde belangen van groepen of individuen, maar vanuit de behoefte van de maatschappij waarin sociale stratificatie functioneel is. Zo'n waarde is bijzonder duurzaam. Pas bij een sterke algemene verandering in opvattingen over onderwijs en maatschappij zullen scholen meer vrijheid krijgen om nieuwe structuren en richtingen te ontwikkelen. Zo'n 'Zeitgeist' is uiterst zeldzaam. Vanuit deze visie is goed verklaarbaar waarom onderwijsinnovaties veelal beperkt blijven tot incrementele aanpassingen en grootschalige 'reform' uiterst zeldzaam is.

Ook de zogenaamde 'systeem-theoretische' benaderingen als PPBS (Planning Programming Budgeting System) en het Planning-Research-Development-Diffusion model (PRDD) kunnen tot het evenwichtsparadigma worden gerekend.

Het zo populaire R en D model, is echter – volgens Paulston – grotendeels geconcentreerd op het veranderingsproces als zodanig en houdt zich niet bezig met bijvoorbeeld de vraag wie bepaalt of een systeem niet goed functioneert. Zelden wordt bij de planning van innovaties rekening gehouden met contextuele variabelen zoals tegenstellingen over waarden of machtsfactoren. Tegenstellingen, die de conserverende werking van equilibrium en consensus ter discussie zouden kunnen stellen (Bentzen, 1974).

Het *conflictparadigma* is te herkennen in een aantal visies op onderwijsvernieuwing die het principe afwijzen dat de maatschappij een systeem is van zelf-regulatieve mechanismen, waarbij handhaven van een sociaal evenwicht

en harmonie functioneel is en harmonieverstoring disfunctioneel. In deze visies wordt onderwijs bijvoorbeeld gezien als een middel om de ongelijkheid in de bestaande sociale verhoudingen te bestendigen (zie bijvoorbeeld Bowles en Gintis, 1976; Carno en Levin, 1976; Bourdieu, 1974; Boudon, 1974, om een aantal wetenschappers van beide zijden van de oceaan te noemen). Het veranderen daarvan vereist meer dan aanpassingen en kan haast niet zonder conflict.

In het conflict-paradigma wordt onderwijsverandering vooral verklaard vanuit belangentegenstellingen. De vraag wordt gesteld wie of welke groepen belang hebben bij de innovatie, en welke bijdrage de innovatie levert aan vermindering van ongelijkheid (Karabel en Halsey, 1977). Paulstons beschrijving van visies die gerekend kunnen worden tot het conflict-paradigma blijft beperkt tot een aantal duidelijk te etiketteren en daardoor wat extreme stromingen. Zo noemt hij bijvoorbeeld anarchistische of utopische opvattingen omtrent sociale veranderingen, zoals verwoord door Illich (1971), Reimer (1970), Freire (1971). Het is begrijpelijk dat hun ideeën slechts spaarzaam zijn geaccepteerd. Ze zijn immers strijdig met gevestigde belangen. Een voorstel om af te zien van een formeel school-systeem kan nu eenmaal moeilijk rekenen op steun van diegenen die juist belang hebben bij het bestaan van zo'n systeem.

Het is echter mijns inziens niet nodig om voorbeelden van onderwijsvernieuwing waarbij fundamentele waarden in het geding zijn zo 'ver van huis' te zoeken. Ook voorbeelden van projecten inzake rassen-integratie in de Verenigde Staten en in West-Europa het vervangen van een categoriaal schoolstelsel door geïntegreerd voortgezet onderwijs brengt zoveel waardenconflicten met zich mee, dat hierbij niet meer van 'incrementele' veranderingen gesproken kan worden. De verklaring van verschijnselen kan dan niet meer volstaan met een analyse vanuit evenwichts-modellen. Zo gaat de in Nederland gevoerde discussie over veranderingen in doelstellingen van het voortgezet onderwijs (zie: Innovatiecommissie Middenschol, 1976; Karstanje, 1979) en de rol van eindtermen over wijzigingen in kansen en machtsverhoudingen, waartoe het onderwijs al of niet zou kunnen bijdragen (zie bijvoorbeeld Vos, 1982; Schüssler, 1982). De ontwikkeling van meer geïntegreerde vakoverstijgende cur-



ricula in de Zweedse comprehensive school is een duidelijk voorbeeld van innovatie die men niet goed kan analyseren als men louter uitgaat van een evenwichts-paradigma (Kallos en Lundgren, 1976).

Acties die mensen ondernemen (of nalaten) om de werkelijkheid te veranderen, worden voor een belangrijk deel bepaald door de kijk die men heeft op de werkelijkheid en de veranderbaarheid daarvan. Verschil in visie kan een belangrijke verklaringgrond zijn voor genomen beleidsmaatregelen of gekozen evaluatiemethodes. Probleem is, dat visies meestal niet geëxpliciteerd zijn, met als gevolg dat diverse bij een vernieuwingsproces betrokken personen en instanties vanuit tegenstrijdige posities bepaalde maatregelen voorstellen die of niet passen bij de officiële projectdoelen of conflicteren met elkaar. Explicitering van waardenoriëntaties kan dan van belang zijn. De analyses van House (1981) en Paulston (1976) kunnen dienen als een heuristisch instrument. Om de bruikbaarheid van de analyses te toetsen zal men het verloop van een aantal concrete vernieuwingsprojecten moeten analyseren vanuit alle genoemde visies.

Nog weinig is bekend omtrent de condities voor succes of falen van grootschalige onderwijsinnovaties. Een aantal wel en niet succesvolle nationale innovatieprojecten is min of meer globaal geanalyseerd, zowel vanuit evenwichts- als vanuit conflictperspectief. Hameyer (1978) levert hiervan een voorbeeld. Andere analyses zijn gepresenteerd door o.a. Karney en Huijser (1973), Paulston (1977), Atkin en House (1981). In het algemeen moet echter geconstateerd worden dat in analyses van innovatieprocessen weinig aandacht besteed is aan machtsfactoren, belangen en conflicten (een belangrijke uitzondering is Dalin, 1978).

### 5 *Comprehensivering*

De innovatieprojecten inzake comprehensivering van het voortgezet onderwijs in een aantal West-Europese landen lenen zich bij uitstek voor een analyse vanuit beide paradigma's. Overal vindt men dat verschillende groepen betrokkenen (politici, ondersteuners, onderzoekers, docenten, organisaties, publiek, verschillende visies op en belangen bij de innovatie hebben.

De projectconstellaties blijken aanleiding te geven tot analyse zowel vanuit een evenwichts-

als vanuit een conflictbenadering. Een uitvoerige analyse vanuit beide perspectieven is in het bestek van dit artikel niet mogelijk. Een globale verkenning van de kenmerken van de innovatie indiceert echter dat een analyse vanuit een conflictparadigma zeker mogelijk is. Uit de vele mogelijkheden om dit te illustreren noemen we enkele:

- Het streven naar vermindering van kansenongelijkheid lijkt een algemeen aanvaard principe. De vrees voor aantasting van de positie van geprivilegeerde groepen resulteert echter niet zelden in een botte afwijzing van comprehensivering (zie bijvoorbeeld uitspraken van Strauss, in Karstanje, 1977), maar ook in conflicten, meestal 'onderhuids', over de interpretatie van het gelijke kansen concept. Daarbij is een meritocratische invulling ervan het minst bedreigend voor de gevestigde belangen, terwijl een principe van gelijke kansen door gelijke onderwijsresultaten uiterst conflictueus kan uitwerken (De Koning 1978; Karstanje 1981).
- Het streven naar andere onderwijsdoelstellingen dan de gebruikelijke vakgerichte, geeft onzekerheid over de functies die onderzocht zal vervullen. Wanneer een deel van het onderwijsaanbod in het traditionele onderwijs slechts beschikbaar is voor een beperkte groep leerlingen, kan bij het toegankelijk maken daarvan voor alle leerlingen vrees voor verlies van geprivilegeerde posities in het systeem ontstaan. In ieder geval zal de concurrentieverhouding bij doorstromingsprocessen kunnen veranderen.
- De omzetting van vakgericht in meer thematisch of werkelijkheidsgeoriënteerd onderwijs veroorzaakt voor docenten die hun know-how en positie ontlenen aan gespecialiseerde vakkennis onzekerheid over hun rol en plaats in de school.
- Wijziging in de structuur van een hiërarchisch opgebouwd onderwijssysteem doet angst voor verlies van prestige en bijbehorende emolumenten ontstaan bij diegenen die eerst het hoogste aanzien genoten in de hiërarchie (Heidenheimer, 1976).
- Planning en opzet van de innovatie vormen een bron van conflict in die zin dat de functie van proefprojecten of experimenten zeer uiteenlopend wordt opgevat. Deze varieert van 'middel tot verhindering van de innovatie' tot 'stapsgewijze invoering' (Mitter en

Weishaupt, 1977; Karstanje 1979).

Deze voorbeelden illustreren dat het veronderstellen van consensus, of het slechts rekening houden met geringe discrepanties die weer in evenwicht moeten komen, zou voorbijgaan aan het karakter van grootschalige vernieuwingsprojecten inzake de comprehensivering van voortgezet onderwijs.

Ook de gezichtspunten op innovatie, zoals deze door Atkin en House zijn verwoord, zijn herkenbaar in de voorbeelden. Betrokkenen die wel aanpassing in individualisering willen, maar geen verandering in doelstellingen voorstaan, redeneren veelal vanuit een technologisch gezichtspunt. Politieke gezichtspunten komt men dikwijls tegen in debatten over bijvoorbeeld de kansongelijkheid, gevolgen voor onderwijsgevenden en doorstromingseisen, terwijl het culturele gezichtspunt sterk domineert wanneer onderwijsvisies in het geding zijn, bijvoorbeeld in de strijd om vakgebieden, leergebieden en projectonderwijs. Of wanneer het gaat om een keuze tussen sociaal leren of cognitief leren (De Caluwé, 1982).

In elke grootschalige onderwijsinnovatie komen alle genoemde gezichtspunten en paradigma's voor. De analyse van deze projecten moet men dan ook niet eenzijdig vanuit een perspectief verrichten. Dit heeft gevolgen voor de evaluatie en het onderzoek dat bij innovaties wordt verricht.

## 6 Onderzoek

In het merendeel van de gevallen waarin onderzoek ingeschakeld wordt in vernieuwingsprojecten, gebeurt dat vanuit de assumptie dat er duidelijkheid is omtrent de doelen. Onderzoek moet dan nagaan in hoeverre de aangewende middelen leiden tot de gewenste doelen. De bepaling van doelen wordt als een politieke zaak gezien, de aanwending van middelen als een technische aangelegenheid (Cohen en Garet, 1975). In de terminologie van Atkins en House dus een technologisch perspectief. Dit geldt bijvoorbeeld voor onderzoek waarin men nagaat, in hoeverre testresultaten wiskunde en Engels vooruitgang te zien geven door de vernieuwing. Effecten waarvan men maatschappelijke consensus mag verwachten. Dat dit perspectief te beperkt is voor grootschalige onderzoeksprojecten, blijkt uit de debatten en

onderhandelingen die gevoerd worden wanneer onderzoek vanuit dit perspectief wordt voorbereid, uitgevoerd en gepubliceerd. Onderzoek in het kader van het innovatieproces middenschool vormt hieromtrent een interessant studiegebied. In de onderzoeksprogrammering is een mengeling te zien van de twee eerstgenoemde gezichtspunten. Vergelijkend onderzoek naar in- en uitstroomeffecten van middenscholen is te kaderen in het technologische perspectief. Er wordt consensus verondersteld over wat een wenselijke verschuiving in doorstroming geacht wordt. Als daarbij ook nagegaan wordt wie, of welke groepen baat hebben bij veranderingen, is een element ingebracht dat meer aansluit bij een politiek gezichtspunt. Met name door de analyse van effecten voor kinderen uit verschillende sociale groepen en ook vanuit het gezichtspunt van vrouwenemancipatie (zie bijvoorbeeld Meijvogel, 1982) is hierop ingegaan.

Onderzoek vanuit het culturele gezichtspunt is zeldzamer. Als voorbeeld van middenschoolonderzoek in dit perspectief, zou genoemd kunnen worden een onderzoek naar opvattingen over en concretisering van de uitgangspunten van middenschoolonderwijs, zoals gehanteerd door de direct-betrokkenen (Van Eck e.a., 1982). Hierin wordt juist aandacht besteed aan verschillen in opvattingen – 'culturen' – zoals deze voorkomen in het innovatieveld. Onderzoek dat een verhelderende betekenis kan hebben, indien men innovatie ziet vanuit cultureel, en mijns inziens ook vanuit politiek perspectief (verschillende visies en belangen worden er door verhelderd). Dit soort onderzoek wordt echter in het kader van een technologisch perspectief veelal afgeschilderd als onnodig.

Duidelijker nog dan vanuit de programmering van onderzoek, ziet men de aanwezigheid van de drie gezichtspunten in de discussies rondom de onderzoekspublikaties en de onderhandelingen daarover. Een uitvoerige analyse daarvan kan hier niet gegeven worden. De publiciteit rondom het uitsroomonderzoek van middenschoolexperimenten (Coopmans, 1982) levert een aardige illustratie over de tegenstellingen in perspectieven waarin onderzoek kan worden geplaatst: onenigheid over de doelstellingen van de innovatie en verschillen in belangen van betrokken groeperingen (zie Vrijenhoef, 1982; Cornelisse, 1983; De Jong, 1983; Jacobs, 1983; Lagerweij, 1983; Begeleit-

dingscommissie, 1983; ITS Projectteam Middenschoolonderzoek 1983). Hoe terecht of onterecht deze opvattingen zijn, is hier niet terzake. Duidelijk is dat een innovatieproces, ja zelfs één onderzoek daarin, drie gezichtspunten mobiliseert. Dit voorbeeld illustreert bovendien de stelling dat onderzoek eerder resulteert in publieke controverses en debatten dan in convergentie (Cohen en Garet, 1975).

## 7 Evaluatie

Uitgangspunt voor evaluatie van grootschalige vernieuwingsprojecten is dat de evaluatie moet passen bij de innovatie. Dit houdt in dat men in de programmering, uitvoering en toepassing van evaluatie-activiteiten vanuit verschillende gezichtspunten moet werken. We zullen nu aandacht besteden aan de consequenties van de besproken gezichtspunten en paradigma's voor evaluatie-activiteiten.

In een analyse van de implicaties van het equilibrium- en het conflict-paradigma voor evaluatie kan men een viertal aspecten onderscheiden (Di Constanzio, 1978):

- functie van evaluatie
- methoden en procedures
- scope
- analyseniveau.

### 7.1. Functie van evaluatie

Evaluatie in grootschalige onderwijsvernieuwingsprojecten wordt geacht een bijdrage te kunnen leveren aan beslissingen. De verwachtingen omtrent de rol die evaluatieresultaten spelen in het proces van besluitvorming lopen nogal uiteen en hangen samen met de visie die men heeft op innovatie, zoals weergegeven in de besproken paradigma's. Gezien vanuit het equilibriumparadigma, is het hoofddoel van evaluatie: het aan 'decisionmakers' verschaffen van informatie ten behoeve van de verhoging van de programma-efficiency.

Niet zelden veronderstellen aanhangers van de equilibriumvisie dat besluitvorming een rationeel proces is dat in hoge mate bepaald wordt door evaluatieresultaten. Deze functie kan echter alleen worden vervuld als aan een aantal voorwaarden is voldaan: duidelijkheid omtrent doelstellingen van het programma, helderheid van beslissingscriteria en een duidelijke relatie tussen programma en output.

Aan deze voorwaarden kan soms voldaan

worden bij kleinschalige curriculumprojecten waarbij over de doelstellingen die in termen van leerlingenoutput geformuleerd zijn consensus bestaat. De bekende individualiseringsprojecten als P.L.A.N., I.P.I., I.G.E. staan dikwijls model voor de wijze waarop evaluatie bij onderwijsvernieuwing dient te geschieden. Evaluatie in deze projecten is toegeschieden op het gehanteerde RDD-model. Wanneer men echter de doelstellingen van grootschalige vernieuwingsprojecten nader analyseert, blijken ze – welhaast zonder uitzondering – weinig concreet en operationeel te zijn. Vanuit een technologisch perspectief is dit 'onhanteerbaar' voor evaluatoren. Niet zelden vindt men verwijten omtrent de 'vage doelen' met een al of niet verhelderend ondertoon van 'vaag is niet waardevol'. In het onderzoek richt men zich vervolgens op doelen van het fungerend onderwijs, die tenminste vindbaar en meetbaar zijn.

Deze vanuit een equilibriumdenken gevoede ervaringen zijn op verschillende wijzen bestreden door auteurs die een conflictbenadering meer valide achten. Gezien vanuit machts- en belangendenken is het duidelijk dat politieke besluitvorming vanuit een conflictoriëntatie als minder rationeel wordt gezien. De rol van evaluatie in het kader van deze besluitvorming zal dan ook veel meer als marginaal gekenschetst worden.

Het feit dat doelen van onderwijsvernieuwing zo vaag zijn, wordt niet in de eerste plaats als lastig gezien, maar als heel begrijpelijk, omdat een gevestigde traditie nu eenmaal niet plotseling vervangen kan worden door een andere traditie. Daarvoor is langdurig onderhandelen en soms strijd nodig. Sommigen stellen zelfs dat doelen en functies van het onderwijs per definitie vaag en ambigu zijn om de school te kunnen beschermen tegen tegenstrijdige maatschappelijke waardensystemen (Lortie, 1973). Degenen die de mogelijkheid hebben om te beslissen over de evaluatie krijgen juist door de algemene vaagheid een middel in handen om te kiezen wat hen het beste uitkomt (Apple, 1974). Dat dit degenen die het meest te vertellen hebben in besluitvormingsprocessen in de kaart speelt, ligt voor de hand.

### 7.2 Methodes en procedures

Het grondmodel van evaluatie die uitgaat van een evenwichtsparadigma is gericht op het bepalen van de efficiency van programma's. Door

het relateren van input-variabelen (schoolkenmerken, leerling- en achtergrondkenmerken), procesvariabelen (bepaalde aspecten van het programma) en output-variabelen (leerprestaties), tracht men de succesrijke eigenschappen van programma's op het spoor te komen (McLaughlin, 1975).

McLaughlin constateert echter in een analyse van de zogenaamde Title I-projecten, dat het effect van programma's meestal bepaald wordt via scores op gestandaardiseerde achievement tests. Als gevolg van diffuse doelen zullen 'over-zealous evaluators focus on those components of the task which are most easily measured' (Dornbusch en Scott, 1975). Eventueel zelfs worden de 'measures' achteraf getransformeerd in programmadoelen. Di Constanzio spreekt van een 'goal displacement' wanneer resultaten op gestandaardiseerde tests de oorspronkelijke doelen gaan vervangen. Door het gebruik van gestandaardiseerde instrumenten uit het 'oude' onderwijs haalt men tevens criteria binnen die thuishoren bij een meritocratisch vormingsideaal. Een waarde die nu juist in een aantal projecten bestreden wordt. De evaluatie van de West-Duitse Gesamtschule is in dat opzicht een schoolvoorbeeld.

Vanuit het conflictperspectief richt de kritiek op equilibriumgeoriënteerde evaluatie zich onder andere op de pretentie dat evaluatie 'neutraal' is, omdat het 'wetenschappelijk' is (Apple, 1974). Probleem is echter dat door de geslotenheid van het systeem en de geringe aandacht voor conflicten, machtsverhoudingen en de doelverschuivingen geen waarheidsgetrouwe evaluatie ontstaat, maar een conserverende. Daardoor kan systeemanalyse, oorspronkelijk bedoeld als een methode voor de verheldering van complexe organisaties, een impliciet normatieve procedure worden. Berk en Rossi (1976) signaleren het gevaar van een normatieve conserverende werking als volgt: 'If the astructural, ahistorical bias in social research methodology were only a reflection on the scientific community, it might be dismissed as a manifestation of uneven development. But when this bias appears in evaluation methodology that is by design meant to affect political decisions, the bias has a broad political message: The basic structural features of our society are by and large functioning smoothly' (Pag. 341).

### 7.3 Scope en analyseniveau

Een belangrijk verschil tussen de equilibrium- en conflictbenadering is dat de eerste de grondslag van het onderwijssysteem niet aantast. Juist door de beperkte scope is de kans groot dat alleen op 'incremental changes' gelet wordt. Wanneer onderwijsvernieuwingen echter gericht zijn op fundamentele aspecten als verandering in de ongelijkheid van kansen, raakt men niet alleen het onderwijssysteem, maar vooral de verbondenheid daarvan met het gebied buiten de 'pedagogische provincie'.

Wanneer men nu de evaluatieprogramma's van grootschalige vernieuwingsprojecten bekijkt (zie Atkins en House, 1981) dan kan men concluderen dat ook waar een meer fundamentele verandering beoogd wordt, de onderzoeksvraagstellingen uiteindelijk zodanig geformuleerd zijn dat ze passen in de traditionele onderzoekspraktijk die met name is gericht op 'student gain'. Bovendien blijkt de analyse bijna altijd gericht te zijn op individuen binnen het systeem. Berk en Rossi (1976) verklaren dit vanuit de opleiding van onderzoekers: 'applied social researchers are more technically proficient in the study of individuals than in the study of organizations and therefore, social research tends to be more social psychological than social structural' (pag. 340).

De conflict-benadering daarentegen vraagt aandacht voor de context van de innovatie, opvattingen van betrokkenen, de wijze waarop individuen en groepen de vernieuwingen beïnvloeden, verschillen in functies die men aan veranderingen toekent en de belangen die met veranderingen gepaard gaan.

### 8 Implicaties voor evaluatie-onderzoek

Om analytische redenen zijn de innovatievisies en paradigma's nogal antithetisch naar voren gebracht. Ze hebben echter alle hun waarde en hun beperkingen. De conflictbenadering is vooral een tegenwicht tegen de vermeende waardevrijheid van het evenwichtsdenkens. Sommige betrokkenen (bij de programmering, uitvoering, begeleiding, financiering) ontkennen het bestaan van belangrijke elementen uit het conflictparadigma. In ieder geval wensen ze zich daarmee niet in te laten als het om evaluatie-onderzoek gaat. Mede daardoor blijft het evaluatie-onderzoek dikwijls beperkt tot een



aantal minder centrale, soms zelfs in het kader van de innovatiedoelstellingen slechts marginale aandachtspunten. Dit heeft negatieve consequenties voor de benutting van de evaluatieresultaten. Een tweede gevolg van een eenzijdig equilibrium-geïnspireerde aanpak is dat het door veel onderzoekers zo gevreesde 'inpakken van onderzoek door de politiek' juist versterkt wordt. Wanneer evaluatie-onderzoek voorbijgaat aan belangen-tegenstellingen, aan centrale doelstellingen, aan procesaspecten die van groter gewicht blijken dan onderzoekers hadden vermoed, krijgt de politiek vrij spel om op de genegeerde, maar wel essentiële variabelen in te spelen. Daarmee is het tegendeel bereikt van wat men met het onderzoek beoogd had.

Uit bovenstaande analyse zijn een viertal aandachtsgedebieden voor evaluatie in het kader van grootschalige innovatieprojecten te destilleren.

In de eerste plaats is meer aandacht nodig voor de context van het innovatiegebeuren; niet alleen strikt het individu als 'produkt' van onderwijs is eenheid van analyse, maar ook implicaties voor het onderwijs als systeem, de gevolgen van onderwijs voor bepaalde groepen zijn van belang. Daartoe behoren niet alleen de leerlingen, maar ook andere belangengroepen (docenten, ouders, organisaties, etc.). (Zie Van de Grift, 1981.)

Een pleidooi voor een meer omvattende contextbenadering impliceert ook een analyse van besluitvormingsprocessen. Wanneer men onderwijsinnovatie los ziet van politieke besluitvorming, of als men een besluitvormingsmodel assumeert dat in werkelijkheid niet bestaat, is de evaluatie veelal gedoemd in het niets te vallen. Een analyse van de ervaringen in een aantal evaluatieprojecten maakt duidelijk dat evaluatie speelbal van de politiek wordt als geen rekening wordt gehouden met de politieke context. Niet het tekort aan objectiviteit of de geringe leesbaarheid van de rapporten zijn de hoofdoorzaken van de geringe invloed die het evaluatie-onderzoek heeft.

Ook de innovatiestrategische aspecten behoren tot de context. Het is niet verstandig om een innovatie-project dat is opgezet volgens een ontwikkelingsstrategie te evalueren via een design dat past bij een RDD-benadering. Dit is gebeurd bij de Gesamtschule-evaluatie in de BRD. Evaluatie-activiteiten gingen uit van doelstellingen in het oude systeem waardoor ze

ontwikkelingen in scholen gingen sturen in de richting van de doelen die door het onderzoek werden gemeten. Veel Gesamtschulen hebben mede hierdoor hun oorspronkelijke doelstellingen verloren.

Daarmee is een tweede groep van aandachtspunten voor evaluatie genoemd, geïnspireerd door het conflictparadigma, namelijk de invloed van evaluatie op de programmadoelstellingen. Het is van essentieel belang dat de evaluatie aandacht besteedt aan de sociale, politieke (en economische) krachten die de programmadoelstellingen beïnvloeden. Niet alleen, omdat men de context van een innovatie moet beschrijven alvorens men zinvolle conclusies kan trekken, maar ook om zowel bedoelde als onbedoelde uitkomsten te kunnen onderzoeken. De onderzoeker kan, wanneer het krachtenveld van de programmadoelstellingen is beschreven ook een meer onafhankelijke positie innemen. In plaats van de gebruikelijke situatie, waarin de geëxpliciteerde doelen de 'doelen van de evaluator' worden, is het dan mogelijk een duidelijker relatie te leggen tussen verschillende effecten, procesnummers en doelen. Bovendien wordt daardoor het gevaar verminderd dat de evaluator vanuit zijn systeem-immanente positie impliciet kiest voor de doelen van het fungerend systeem.

Een derde groep van aandachtspunten betreft de methodologie van evaluatie. De conflictbenadering maant tot grote voorzichtigheid ten aanzien van conclusies over lineaire causale relaties. Effecten in het onderwijs worden dikwijls veroorzaakt door geheel andere factoren dan de aspecten die zijn bedoeld door de programmamakers. De generaliseerbaarheid ofwel de bruikbaarheid van resultaten in andere situaties kan dan ook dikwijls beter onderzocht worden via een illuminatieve evaluatie dan door een effectmeting. 'The "clumping" of social change (i.e., the fact that some changes can have catalytic or synergistic effects on other areas) is ignored' (Berk en Rossi, 1976). Dit impliceert dat aan het proces van selectie van in het onderzoek op te nemen variabelen een grondige analyse en observatie moet voorafgaan; dus een intensief contact met de praktijk. Een dergelijk praktijkcontact maakt de onderzoeker niet afhankelijk van practici, maar onafhankelijker van zijn eigen vooringenomenheid of onwetendheid.

Betreffende de waardenoriëntatie tenslotte, staat evaluatieonderzoekers of bij onderzoek

betrokken instanties die eenmaal hebben begrepen dat waarde-vrijheid een fictie is, een aantal mogelijkheden ter beschikking om om te gaan met waarden en waarde-systemen. Men kan waarden expliciteren, betrokken groepen de mogelijkheid bieden hun posities duidelijk te maken of vergelijkende evaluaties uitvoeren vanuit diverse waarden-posities (Smith, 1978).

Het is van belang de aandacht niet op één evaluatiebenadering te richten, maar juist vanuit meerdere visies evaluatiemodellen en technieken toe te passen. Ervaring daarmee is nog nauwelijks opgedaan. De bruikbaarheid van evaluatie-onderzoek en de acceptatie ervan zou wel eens baat kunnen hebben bij een ruimere scope.

## 9 Conclusie

Grootschalige onderwijsvernieuwing speelt zich af in een maatschappelijk krachtenveld. Betrokkenen bij evaluatie en onderzoek staan daar niet buiten, maar zijn daarvan een onderdeel. Wanneer men zich daarvan niet bewust is, is de kans groot dat evaluatie-onderzoek het tegendeel bewerkstelligt van de demystificatie die het intendeert. Wetenschappers en instanties die zich met wetenschappelijk onderzoek bezighouden, hebben mede tot taak dit duidelijk te maken aan betrokkenen bij innovatieprocessen die daaromtrent onrealistische verwachtingen koesteren. Bij grootschalige onderwijsinnovaties kan evaluatie-onderzoek een aantal (voor)oordelen bestrijden of bevestigen.

Ook kan het verschillende opvattingen over doelen, criteria en normen verhelderen. Verwachtingen dat besluitvorming op basis van evaluatie-onderzoek kan plaatsvinden zullen echter niet waargemaakt kunnen worden. Het is van belang dat een analyse wordt uitgevoerd van grootschalige innovatie-projecten, de toepassing van evaluatie-onderzoek daarin en het gebruik dat daarvan wordt gemaakt in besluitvormingsprocessen. Deze analyse zal moeten uitgaan van verschillende visies op innovatie en evaluatie. Analyses die slechts een beperkte scope hebben, dienen met een gezond wantrouwen te worden gezien. Dit vereist van onderzoekers en instanties die bij het onderzoek betrokken zijn grote kennis van het innovatie-

gebeuren. Het ontbreken daarvan heeft menig beslisser in de kaart gespeeld.

## Literatuur

- Apple M. W., The process and ideology of valuing in educational settings. In: M. W. Apple, M. J. Subkoviak, H. S. Luller (ed.), *Educational evaluation: analysis and responsibility*. Berkely: 1974, 3-34.
- Atkin, J. M., E. R. House, The Federal Role in Curriculum Development, 1950-80. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1981, 3, 5, 5-36.
- Beebey, C. E., *The quality of education in developing countries*. Cambridge MA: 1966.
- Begeleidingscommissie Middenscholonderzoek, Onderzoek verdient beter gefundeerde kritiek. *Didactief*, 1983, 13, 1, 6-7.
- Belloncle, G., Book review: R. G. Havelock, A. M. Huberman, Solving Educational problems: The theory and reality of innovation in developing countries. *Prospects*, 1982, 12, 1, 123-125.
- Bentzen, M. M., *Changing Schools: The Magic Feather Principle*. New York: 1974.
- Berk, R. A., P. H. Rossi, Doing good or worse. Evaluation research politically re-examined. *Social Problems*, 1976, 23, 3, 337-349.
- Bernstein, B., On the classification and framing of educational knowledge. In: M. F. D. Young (ed.), *Knowledge and control*. London: 1971, 47-69.
- Boudon, R., *Education, opportunity and social inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: 1974.
- Bourdieu, P., The school as a conservative force: Scholastic and cultural inequalities. In: I. Eggleston (ed.), *Contemporary research in the sociology of education*. London: 1974.
- Bowles, S., H. Gintis, *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradiction of economic life*. New York: 1976.
- Caluwé, L. de, *Onderwijsmodellen*. Hoevelaken: (VSLPC) 1982.
- Carnoy, M., H. M. Levin (eds), *The limits of education reform*. New York: 1976.
- Chin, R., K. Benne, General Strategies for effecting changes in human systems. In: W. Bennis, K. Benne, R. Chin (eds.), *The planning for change*. New York: 1969, 32-59.
- Cohen, D. K., M. S. Garet, Reforming educational Policy with Applied Social Research. *Harvard Educational Review*, 1975, 5, 1, 17-43.
- Coopmans, J., *De middenschool uit. Band 1: Verantwoording en onderzoeksresultaten*. 's-Gravenhage: 1982.
- Cornelisse, E., Prof. dr. Han Leune over de middenschool: 'Koken kun je buiten de school leren, wiskunde niet'. *NRC/Handelsblad*, 13-1-1983.
- Dalin, P., *Limits to educational change*. London: 1978.

- Di Constanzio, J., *Implications of an alternative social reform paradigm for educational evaluation*. Paper Annual Meeting of the American Educational Research Association, Toronto: 1978.
- Dornbusch, S. M., W. R. Scott, *Evaluation and the exercise of authority*. San Francisco: 1975.
- Eck, E. van, H. Lington, *Uitgangspuntenonderzoek middenschool*. Amsterdam: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek, 1982.
- Fend, H., *Fördert Evaluation Innovation? Zum Verhältnis von Innovation und Evaluation*. In: E. Egger, *Innovation und Evaluation von Schulversuchen*. Stuttgart: 1981, 163-177.
- Freire, P., *Pedagogy of the oppressed*. New York: 1971.
- Griff, W. van de, Over kennisbelang en de rollen van evaluatie-onderzoek. *Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde*, 1981, 6, 8, 362-367.
- Hameyer, U., *Innovationsprezesse: Analysemodell und Fallstudien zum Sozialen Konflikt in der Curriculumrevision*. Weinheim: 1978.
- Havelock, R. G., *Planning for change through dissemination and utilization of knowledge*. Ann Arbor: 1969.
- Havelock, R. G., A. M. Huberman, *Solving educational problems: The theory and reality of innovation in developing countries*. International Bureau of Education Studies and Surveys in Comparative Education: 1980.
- Heidenheimer, A. J., The politics of educational reform in Sweden and West Germany. In: R. Rose (ed.), *The dynamics of public policy*. London: 1976, 81-11.
- House, E. R., *Evaluation with validity*. Beverly Hills: 1980.
- House, E. R., Three Perspectives on Innovation: Technological, Political and Cultural. In: R. Lehming, M. Kane, *Improving Schools*. Beverly Hills: 1981, 17-41.
- Illich, I., *Deschooling society*. New York: 1971.
- Innovatiecommissie Middenschool, *Achtste advies: het innovatieproces middenschool op langere termijn 's-Gravenhage*: 1976.
- ITS-projectteam middenschoolonderzoek, Een reactie op 'vernietigende reacties'. *Didactief*, 1983, 13 1, 4-5.
- Jong, H. G. de, Hoogleraar valt door de mand. *Christelijk Pedagogisch Studieblad*, 1983, 1, 15-17.
- Kallos, D., U. P., Lundgren, *Lessons from a comprehensive schoolsystem for theory and research on curriculum*. Paper: Annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, 1976.
- Karabel, J., A. H. Halsey (eds), *Power and ideology in education*. New York: 1977.
- Karney, C. Ph., R. J. Huyser, The politics of reporting results. In: E. R. House, *School evaluation* Beverly Hills: 1973, 47-59.
- Karstanje, P. N., De evaluatie van experimenten in het onderwijs. *Intermediair*, 1979, 15, 25, 63-69.
- Karstanje, P. N., Duitse middenschool in opmars. *Het Schoolblad*, 1979, 14, 43, 20-22.
- Karstanje, P. N., Onderwijs en welzijn van de 12- tot 16-jarigen In: L. J. van den Bosch, G. van Enckevort, R. Jaarsma e.a., *Educatie en welzijn 's-Gravenhage*: 1981, 69-138.
- Karstanje, P. N., Onderzoek als indicator van ambivalente onderwijspolitiek. In: Innovatiecommissie Middenschool, *Spiegel op de toekomst*, Zeist: Onderwijscentrum, 1982, 154-174.
- Koning, P. de, Afsluitingen en gelijke kansen in het onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 1978, 55, 12, 493-512.
- Lagerweij, N. A. J., De veranderbaarheid van onderwijs. In: J. A. van Kemenade (red.), *Onderwijs: Bestel en beleid*. Groningen: 1981, 502-567.
- Lortie, D. C., Rational decision making: is it possible today? In: E. R. House, *School evaluation*. Beverly Hills: 1973, 7-10.
- McLaughlin, M. W., *Evaluation and reform: The elementary and secondary education act of 1965/Title I*. Cambridge, Mass.: 1975.
- Meijvogel, R., MMS Meisjes Middenschool. *Rooie Vrouw*, 1982, 2, 24-26.
- Mitter, W., H. Weishaupt, *Ansätze zur Analyse der wissenschaftlichen Begleitung bildungspolitischer Innovationen*. Weinheim: 1977.
- Patton, M. G., *Utilization focused evaluation*. Beverly Hills: 1978.
- Paulston, R. G., *Conflicting theories of social and educational change: A typological review*. Pittsburgh: University Center for International Studies, 1976.
- Paulston, R. G., Social and educational change: conceptual frameworks. *Comparative Educational Review*, 1977, 21, 2/3, 270-395.
- Paulston, R. G., Evaluation and explication of educational reform. *Studies in Educational Evaluation*, 1980, 6, 301-327.
- Reimer, E., *School's dead: An indictment of the system and a strategy of revolution*. Garden City N.Y.: 1970.
- Schüssler, E., Barbartje moet hangen. *School* 1982, 5, 22-23.
- Smith, N. L., Sources of values influencing educational evaluation. *Studies in Educational evaluation*, 1980, 6, 101-118.
- Vos, J. F., *De middenschool in de jaren '80*. Amsterdam: V.U., 1981.
- Vrijenhoef, H., Prof. Leune: "Dit rapport speelt de tegenstander in de kaart". *Didactief*, 1982, 12, 10, 4-7.
- Wardekker, W. L., Onderwijskunde en onderwijsinnovatie. *Pedagogische Studiën* 1981, 58, 459-471 en 487-500.
- Weiss, C. H., Knowledge creep and decision accretion. In: *Knowledge, Diffusion, Utilization*. Beverly Hills: 1980.
- Worthen, B. R., J. R. Sanders, *Educational evaluation: Theory and Practice*. Belmont: 1973.

### *Curriculum vitae*

*P. N. Karstanje* (1947) volgde een opleiding tot onderwijzer en was enkele jaren wiskunde-leraar. Studeerde pedagogiek en didactiek aan de Vrije Universiteit te Amsterdam. Is als wetenschappelijk hoofdmedewerker werkzaam aan de vakgroep onderwijskunde van de Universiteit van Amsterdam. Was van 1977-1982 lid van de Innovatiecommissie Middel-school. Maakt sinds 1982 deel uit van de Adviesraad

voor de Eerste Fase van het Voortgezet Onderwijs (ARVO-I). Publiceerde over methodologische en onderwijskundige onderwerpen en over ontwikkelingen in het voortgezet onderwijs in binnen- en buitenland.

*Adres:* Rubensstraat 87, 3817 EB Amersfoort.

*Manuscript aanvaard 5-10-'83.*