

# Het innovatieproces middenschool\*

Enige opmerkingen over de betekenis van de middenschoolexperimenten voor de besluitvorming over de invoering van een middenschool in Nederland

J. M. G. LEUNE

Faculteit der Sociale Wetenschappen, Erasmus Universiteit, Rotterdam

## Samenvatting

In Nederland wordt <sup>open</sup> geprobeerd een middenschool te construeren langs de weg van schoolexperimenten. Deze zijn gefundeerd op uiterst globale en poly-interpretabele uitgangspunten. Het constructie-proces is gestart zonder een visie vóóraf op de hoofdlijnen van een schoolwerkplan en zonder een aanduiding van gewenste (minimale) eindtermen. De experimenteer-scholen hebben vrijwel 'carte blanche' gekregen.

Het valt niet te verwachten dat deze constructiemethode een betekenisvolle bijdrage aan de uiteindelijke politieke besluitvorming over de invoering van een middenschool zal (kunnen) leveren omdat:

- deze methode niet zal leiden tot eenduidige resultaten;
- de overdraagbaarheid van de resultaten problematisch is, omdat een schoolspecifiek product wordt opgeroepen;
- de experimenten zich voltrekken in onnatuurlijke situaties, waardoor de zeggingskracht van de resultaten dubieus is;
- talloze randvoorwaarden het moeilijk dan wel onmogelijk maken om echt te experimenteren;
- vele vragen inzake de constructie van een middenschool op deze wijze niet te beantwoorden zijn omdat zij van louter normatieve aard zijn.

In dit artikel wordt gepleit voor een constructie-proces via een 'zware' staatscommissie, samengesteld uit vertegenwoordigers van het onderwijsveld, het onderwijsbeleid en de onderwijswetenschappen. Het zogenaamde 'Plan Hoogbergen' is een realistisch vertrekpunt voor het werk van deze commissie.

## 1. Inleiding

Hoewel het innovatieproces middenschool nog volop in gang is en de uitkomsten ervan nog niet bekend

\* Paper ten behoeve van de interuniversitaire studiedag over de middenschool op 19 maart 1981 te Utrecht.

zijn, is een tussentijdse inschatting van de uiteindelijke betekenis van de lopende experimenten voor de besluitvorming over de invoering van de middenschool in Nederland m.i. heel wel mogelijk. De kans dat een dergelijke inschatting achteraf onjuist zal blijken is betrekkelijk gering, omdat niet te verwachten valt dat er in de resterende jaren van het innovatieproces nog belangrijke wijzigingen in de opzet van de experimenten zullen worden aangebracht. De inhoudelijke, procedurele en innovatie-strategische beslissingen die tesamen bepalend zijn voor de opzet en het verloop van de experimenten (en daarmee voor de mogelijke opbrengsten ervan) zijn genomen en kunnen thans, nu het einde van de constructie-fase in zicht is, nauwelijks nog worden gewijzigd. De koers van de experimenten kan, evenals die van een mammoettanker, niet abrupt worden veranderd. Daarom acht ik het mogelijk en verantwoord reeds nu, vooruitlopend op de resultaten van het evaluatie-onderzoek, de vraag naar de finale betekenis van de in gang zijnde experimenten te stellen. Ik voeg er overigens onmiddellijk aan toe dat deze vraag in het beginstadium van het innovatieproces aanzienlijk meer betekenis voor het vormgeven van de experimenten zou hebben gehad dan nu het geval is. Bij de opzet van het innovatieproces is de vraag naar de potentiële betekenis van schoolexperimenten voor de besluitvorming over de opzet van de eerste fase van het voortgezet onderwijs wel aan de orde geweest, maar slechts globaal en zeker niet eenduidig beantwoord. De beslissing om een middenschool te 'construeren' langs de weg van nagenoeg open schoolexperimenten is niet het resultaat geweest van een grondige doordenking van de consequenties van deze procedure voor de uiteindelijke politieke besluitvorming.

Er was, eind 1973, mede in het licht van een evidente achterstand ten opzichte van omringende en vergelijkbare westerse landen, haast geboden. Luttele maanden nadat Minister Van Kemenade aantrad waren de innovatie-strategische uitgangspunten van de middenschoolexperimenten vastgesteld en nog voordat een eerste parlementaire gedachtenwisseling

over de uitgangspunten van die experimenten plaats vond, was de Innovatie Commissie Middenschool ingesteld en actief. De middenschoolexperimenten gingen uiterst voortvarend van start, zonder uitvoerige beraadslagingen over de juistheid van de gekozen strategie. Pas tijdens het innovatieproces kwamen vragen naar voren zoals: kunnen de experimenten eigenlijk wel tot wetenschappelijk verantwoorde uitspraken over de wenselijkheid van de middenschool leiden? en: is het wel mogelijk om middenschoolonderwijs te vergelijken met onderwijs in het vigerende categoriale stelsel? en: zijn experimenten eigenlijk wel nodig om een middenschool te construeren? Achteraf bezien rijst de vraag of bij de opzet van de experimenten en bij het ontwikkelen van denkbeelden over de evaluatie ervan, de uiteindelijke betekenis van de experimenten voor de onderwijspolitieke besluitvorming als uitgangspunt niet teveel is overschaduwd door vraagstukken die verband hielden met de start van de experimenten, zulks onder het motto: laten we nu eerst maar eens beginnen, dan zien we later wel verder. Wellicht hebben de gangmakers van toen zich niet gerealiseerd welke diep ingrijpende gevolgen voor de uitkomsten van het innovatieproces waren verbonden aan de keuze voor een zo goed als 'open' constructiemodel.

De opzet van dit artikel is in grote lijnen als volgt. Omdat een oordeel over de betekenis van de experimenten in hoge mate afhankelijk is van de doelstellingen die aan de experimenten worden toegeschreven, sta ik eerst bij die doelstellingen stil en werp dan de vraag op of te verwachten valt dat de experimenten aan het verwezenlijken van die doeleinden zullen bijdragen. Daarbij relateer ik de antwoorden op deze vraag aan de innovatie-strategische uitgangspunten van de middenschool. Tenslotte stel ik de vraag of de middenschool in Nederland niet op een geheel andere wijze geconstrueerd zou kunnen worden.

## 2. De doelstellingen van de middenschoolexperimenten en hun realisatie

Waartoe dienen de middenschoolexperimenten? Deze vraag is en wordt door de beleidsverantwoordelijke instanties (en daartoe reken ik in elk geval de regering, de volksvertegenwoordiging en de Innovatie Commissie Middenschool) op verschillende en wisselende manieren beantwoord. Een eenduidige formulering van de beoogde effecten ontbreekt. Een inventarisatie van formele doelformuleringen wijst uit dat er drie verschillende doeleinden zijn en worden genoemd:

- a. de experimenten dienen uit te wijzen of invoering van een middenschool in Nederland wenselijk is;
- b. de experimenten dienen aan te geven hoe, c.q. op welke wijze de politiek vastgestelde (vier) uitgangspunten van de middenschool verwezenlijkt kunnen worden;
- c. de experimenten dienen de vraag te beantwoorden of en hoe de middenschool in Nederland invoerbaar is.

Het valt op dat de formulering van deze doeleinden niet gepaard is gegaan met het ontwikkelen of zelfs maar aanduiden van criteria op grond waarvan kan worden vastgesteld of en in hoeverre de doelen zijn bereikt. Wanneer is de middenschool wenselijk, mogelijk en invoerbaar? Deze voor de opzet en de evaluatie van de experimenten zo cruciale vraag is aan het begin van het innovatieproces wel onderkend, maar als een kennelijk te lastig probleem naar de toekomst verschoven. Nu, ruim zeven jaar na de start van experimenten, ligt deze vraag nog levensgroot op tafel.

Een eenduidige, heldere beantwoording ervan is met name van groot belang voor de opzet van het evaluatie-onderzoek dat in het kader van het innovatieproces wordt verricht. Voor het kunnen meten en beoordelen van de effecten van de experimenten is het noodzakelijk dat de doeleinden nauwkeurig en operationeel zijn omschreven<sup>1</sup>. Er dienen, vóórdat evaluatie-onderzoek wordt gestart, criteria te worden ontwikkeld aan de hand waarvan kan worden nagegaan of de experimenten succesvol zijn geweest (en zo ja, in welke mate) of niet.

De drie bovengenoemde doeleinden van de experimenten vragen elk om een eigen procedure van bewijsvoering. De vraag naar de *wenselijkheid* is, afgezien van de overwegend normatieve keuzen die in het geding zijn, niet bevredigend te beantwoorden zonder dat vergelijkingen tussen het bestaande en het wenselijke worden gemaakt. Ik kom hierop nog terug. De vraag naar de *mogelijkheid* is niet zinnig te beantwoorden zonder dat de vier gekozen uitgangspunten operationeel zijn gedefinieerd; bovendien is de vraag naar de 'mogelijkheid' niet goed te beantwoorden zonder wetenschap van beschikbare middelen (en de grenzen die deze aan 'mogelijkheden' stellen). De vraag naar de *invoerbaarheid* noopt tot het experimenteren in zo natuurlijk mogelijke situaties. Het proefondervindelijk ontwikkelen van de middenschool in uitzonderlijke situaties (bijv. in scholen die over extra faciliteiten de beschikking krijgen) levert voor de invoerbaarheid op grotere schaal uiteraard geen geldige gegevens op. Het ontbreken van uiteindelijke evaluatiecriteria is tekenend voor

de onduidelijkheid over de betekenis van de experimenten. Wanneer zij zullen zijn beëindigd, zullen de resultaten op geheel verschillende manieren worden geïnterpreteerd, afhankelijk van vooroordelen over de middenschool zoals die reeds bij de start van het innovatieproces bestonden en de doelstellingen die in verband hiermede aan de experimenten worden toegeschreven. De voorstanders van de middenschool zullen benadrukken dat de experimenten vooral tot doel hadden om de *mogelijkheid* van de middenschool aan te tonen en erop wijzen dat het in de praktijk (toch maar) mogelijk is gebleken om middenschoolonderwijs te verzorgen. De tegenstanders zullen benadrukken dat de experimenten geen (geldige) conclusies over de *wenselijkheid* en de *invoerschool* aan te tonen en erop wijzen dat het in de praktijk (toch maar) mogelijk is gebleken om middenschoolonderwijs te verzorgen. De tegenstanders zullen benadrukken dat de experimenten geen (geldige) conclusies over de *wenselijkheid* en de *invoerbearheid* van de middenschool hebben opgeleverd. De discussies over de doelstellingen van de experimenten zijn niet los te zien van het potentiële gebruik (door voor- en tegenstanders) van empirische data voor het legitimeren van reeds betrokken posities en standpunten. Deze samenhang verklaart waarschijnlijk waarom de formele doelformuleringen niet eenduidig zijn. Het politieke karakter ervan bleek tijdens de parlementaire behandeling van de onderwijsbegroting voor 1974. In de memorie van toelichting bij deze begroting had minister Van Kemenade de doeleinden van de experimenten aldus omschreven: 'Thans is het tijdstip aangebroken voor experimenten die proefondervindelijk moeten vaststellen op welke wijze de uitgangspunten kunnen worden gerealiseerd, welke alternatieven daarbij mogelijk zijn en wat daarvan de onderwijskundige, sociale, bestuurlijke en financiële consequenties zijn'<sup>2</sup>.

Blijkens deze formulering stond de wenselijkheid van de uitgangspunten vast; slechts de wijze van verwezenlijking zou door middel van experimenten moeten worden vastgesteld. Anders gesteld: in de gedachtengang van de minister behoefde de wenselijkheid van de middenschool niet onderworpen te worden aan een proefondervindelijke procedure. Aanvaarding van de uitgangspunten van de middenschool bracht in deze visie het onderschrijven van de wenselijkheid met zich. Experimenten werden alleen nodig geacht om de uitvoerbaarheid (in praktisch institutionele en instrumentele zin) vast te stellen. Tijdens de behandeling van de genoemde begroting in de Tweede Kamer in de maanden februari en maart van 1974 wezen diverse kamerleden erop dat de middenschoolexperimenten niet op voorhand van

de gedachte zouden kunnen uitgaan dat een middenschool wenselijk is. Niet alleen de vraag naar de mogelijkheid, ook de *wenselijkheid* zou onderwerp van de experimenten dienen te zijn. Deze opvatting werd neergelegd in een motie van de liberaal Vonthoff. Daarin werd van de Tweede Kamer gevraagd uit te spreken: '... dat experimenten niet alleen gericht moeten zijn op de vraag hoe de middenschool moet worden georganiseerd, maar ook of een dergelijke schoolsoort wenselijk en realiseerbaar is'<sup>3</sup>. Minister Van Kemenade reageerde aldus: 'Deze motie is (dan ook) volstrekt overbodig, mijnheer de voorzitter... Ik was eenvoudig stom van verbazing dat deze motie nog kwam. In feite spreekt zij namelijk uit wat ik al meerdere keren heb uitgesproken en bovendien nog naar mijn mening uitvoeriger en preciezer'<sup>4</sup>. Hierna trok Vonthoff zijn motie in, tevreden met de ministeriële toezegging dat ook de wenselijkheid van de middenschool (en dus niet slechts de realiseerbaarheid, zoals de memorie van toelichting had gesuggereerd) inzet van de experimenten zou zijn. Gedurende de uitvoering van de experimenten is de vraag naar de wenselijkheid van de middenschool steeds verder naar de achtergrond gedrongen. De I.C.M. heeft in diverse geschriften duidelijk gesteld dat de vraag of de uitgangspunten van de middenschool wenselijk zijn, buiten het bestek der experimenten valt. De keuze van de uitgangspunten en de wenselijkheid van een horizontaal schoolsysteem zijn, aldus de I.C.M., gebaseerd op politiek-maatschappelijke opvattingen. 'Deze opvattingen kunnen echter niet door b.v. het experimenteren op hun juistheid getoetst worden. Het betreft immers waardegebonden keuzen, die niet door b.v. objectief wetenschappelijk onderzoek op hun waarheidsgehalte beoordeeld kunnen worden'<sup>5</sup>. In het twaalfde advies van de I.C.M. wordt onomwonden gesteld: 'De uitgangspunten zelf zijn dan ook geen onderwerp van evaluatie'<sup>6</sup>. En voorts: 'De constructieperiode dient vooral om gegevens te leveren over de realiseerbaarheid van de uitgangspunten en de overdraagbaarheid van deze realisering'<sup>7</sup>. Deze visie op de betekenis van de experimenten is meer in overeenstemming met de oorspronkelijke visie van minister Van Kemenade dan met de (ingetrokken) motie Vonthoff en de daarmee verbonden ministeriële toezegging.

De vraag naar de wenselijkheid van de middenschool is niet los te zien van de vraag of een zodanig schooltype er, beter dan het vigerende schoolstelsel, in zal slagen om bepaalde onderwijskundige verlangens te verwezenlijken. Zonder vergelijking van een middenschool met het bestaande stelsel is de wenselijkheid nauwelijks vast te stellen. In de Tweede Ka-

mer merkte minister Van Kemenade op: 'Men moet nagaan of op deze wijze de uitgangspunten beter kunnen worden gerealiseerd dan op de bestaande manier' en 'Wanneer uit de experimenten mocht blijken dat de uitgangspunten die zijn geformuleerd niet of wezenlijk slechter in de middenschool worden gerealiseerd dan in het bestaande schoolstelsel, dan moeten wij natuurlijk nooit aan de algemene invoering van de middenschool beginnen'<sup>8</sup>.

Door de I.C.M. is evenwel meerdere malen uiteengezet en beklemtoond dat een vergelijking tussen het experimentele middenschoolonderwijs en het onderwijs in het vigerende schoolstelsel niet goed mogelijk en ook weinig zinvol is. Gesteld wordt dat de middenschool onderwijs beoogt met andere doeleinden dan de doeleinden die in het bestaande schoolwezen worden nagestreefd. Voorts wordt erop gewezen dat het in de praktijk niet mogelijk is om te voldoen aan de methodologische vereisten van een vergelijkingsexperiment<sup>9</sup>. De I.C.M. beschouwt de experimenten meer als 'ontwikkelingsexperimenten' dan als 'vergelijkingsexperimenten'<sup>10</sup>. Deze opvatting gaat voorbij aan het gegeven dat in de onderwijspolitieke arena en in het onderwijsveld de aantrekkelijkheid van een middenschool uiteindelijk toch zal worden beoordeeld in het licht van de kosten en baten ten opzichte van het bestaande stelsel. Indien de experimenten voor die afweging geen empirische data leveren, dan is de zinvolheid ervan in hoge mate aangetast. Swanborn (1979) heeft er terecht op gewezen dat de resultaten van de experimenten pas interessant worden indien zij worden vergeleken met resultaten die met bestaande middelen worden behaald. Hij bepleit een grondige kosten-baten analyse 'waarin de positieve en negatieve kanten van het oude stelsel en de verwachte positieve en negatieve effecten van een nieuw stelsel worden afgewogen en waarin ook alternatieven, zoals correcties van het vigerende stelsel, worden meegenomen'<sup>11</sup>. De huidige middenschoolexperimenten zijn niet zodanig opgezet en worden niet zodanig geëvalueerd dat een dergelijke kosten-baten analyse kan worden uitgevoerd. Het valt dan ook niet te verwachten dat de uitkomsten van de experimenten een bijdrage van betekenis zullen kunnen leveren aan het beantwoorden van de vraag of een middenschool wenselijk is. Deze vraag is overigens in laatste instantie niet langs de weg van het veldexperiment of enige andere empirische procedure te beantwoorden. Maar de omstandigheid dat tijdens de politieke besluitvorming over het bestaansrecht van de middenschool ook en vooral andere, typisch normatieve factoren (waardeoordelen en belangen) een rol zullen spelen en dat als gevolg daarvan de betekenis van empirisch onder-

zoek (welk dan ook) beperkt is, impliceert nog niet dat het zinloos zou zijn om wetenschappelijk verantwoorde empirische data over de effecten van de middenschool (in vergelijking met effecten van het bestaande schoolstelsel) te verzamelen. Met name de voorstanders van de middenschool dienen zich te realiseren dat het entameren van een vergelijkingsexperiment, zoals vooral ervaringen in West-Duitsland leren, méér dan het louter verrichten van een ontwikkelingsexperiment, gegevens kan opleveren (in het bijzonder over de gevolgen van de middenschool voor vermindering van verschillen in doorstroming tussen kinderen uit verschillende sociale milieus) die de juistheid van de normatief bepaalde uitgangspunten onderbouwen.

Kunnen de huidige middenschoolexperimenten een bijdrage leveren aan het beantwoorden van de vraag of de middenschool (wel) mogelijk is? Ongewijfeld, maar het valt niet te verwachten dat deze beantwoording een rol van betekenis in het besluitvormingsproces zal spelen. Het is namelijk op voorhand duidelijk, voordat enig veldexperiment wordt uitgevoerd, dat er in beginsel heel veel mogelijk, in de zin van realiseerbaar, is. Een experiment waarvan de eindtermen nagenoeg volledig open zijn (zodat uiteindelijke onderwijskundige succesnormen ontbreken) en waarvan de middelen en institutionele inbedding 'onnatuurlijke' grenzen stellen aan het kiezen van doeleinden en het zoeken naar oplossingen voor problemen die met doelverwezenlijking verband houden, laat zien dat er heel veel mogelijk is. Maar, is datgene wat aldus mogelijk bleek wel wenselijk in het licht van kosten en baten en van alternatieve aanwending van middelen? En hoe reëel is hetgeen mogelijk is gebleken in een meer natuurlijke situatie (bijv. een situatie van minder bereidwillige docenten, en van slechts beperkte externe ondersteuning)?

Teneinde de 'mogelijkheidsvraag' te beantwoorden is slechts in zeer beperkte opzichten een vergelijkingsexperiment noodzakelijk. Het aanvaarden c.q. onderschrijven van sommige uitgangspunten brengt namelijk automatisch (per definitie) de mogelijkheid van de middenschool met zich mee. Het innovatieproces middenschool is in Nederland gebaseerd op vier uitgangspunten<sup>12</sup>:

- uitstel van studie- en beroepskeuze naar een later tijdstip (15- tot 16-jarige leeftijd);
- voortzetten van het streven van de basisschool om alle leerlingen gelijkwaardige mogelijkheden te bieden hun talenten te ontplooiën;
- verbreding van het onderwijs- en vormingsaanbod; naast de ontwikkeling van cognitieve bekwaamheden via het onderwijs ook aandacht voor de ontwikkeling van creatief-artistieke,

- technische en sociale bekwaamheden;
- d. aanbieden van passende onderwijsleersituaties voor individuele ontwikkeling en sociale bewustwording.

Het eerste uitgangspunt wordt gerealiseerd op het moment dat de studie- en beroepskeuze naar een later tijdstip zijn verschoven. Er is geen experiment nodig om de mogelijkheid van dit uitgangspunt te bewijzen.

Het tweede uitgangspunt is, anders dan het eerste, niet in operationele termen omschreven. Er rijzen vele vragen. Wanneer is een mogelijkheid tot ontplooiing van talent 'gelijkwaardig'? Gelijkwaardig ten opzichte van wie of wat? Wat wordt in operationele term(en) bedoeld met het begrip 'mogelijkheid'? Welke talenten van de leerling worden relevant geacht om in de gewenste vergelijking te worden betrokken? Wegen de diverse talenten elk even zwaar? Hoe zal worden vastgesteld of en zo ja in welke mate een talent tot ontplooiing is gekomen? Een veldexperiment kan de mogelijkheid van het in het tweede uitgangspunt genoemde streven eerst als leidraad voor praktisch handelen hanteren indien op zijn minst de richting waarin dit soort vragen kan worden beantwoord bekend is. Anders is het onderschrijven van dit uitgangspunt niet veel meer dan het bedrijven van holle retoriek. Het streven naar het bieden van gelijkwaardige ontplooiingsmogelijkheden is dermate poly-interpretabel dat het als richtsnoer voor innovatie en evaluatie ongeschikt is.

Het derde uitgangspunt is gerealiseerd (en daardoor mogelijk gebleken) op het moment dat de leerlingen feitelijk met een ten opzichte van het bestaande schoolstelsel verbreed onderwijs- en vormingsaanbod worden geconfronteerd. Er is geen veldexperiment nodig om de vraag naar de mogelijkheid te beantwoorden. Wel gaan er (meer normatieve) vragen aan vooraf, zoals de wenselijkheid van een dergelijke verbreding in het licht van de arbeidsverdeling tussen binnen- en buitenschoolse socialisatie, en de vraag naar de gewenste gewichtsverhouding tussen de onderscheiden componenten van het onderwijs- en vormingsaanbod.

De mogelijkheid van het vierde uitgangspunt is, evenals bij het tweede, niet vast te stellen zonder dat een meer concrete operationalisering heeft plaatsgevonden. Er rijzen vragen zoals: wanneer is een onderwijsleersituatie 'passend'? Volgens welke criteria is er sprake van een voldoende te achten individuele ontwikkeling en sociale bewustwording?

Zoals uit het bovenstaande blijkt gaan aan de vraag naar de 'mogelijkheid' van de middenschool talloze vragen van normatieve en begripsvormende aard vooraf, zonder beantwoording waarvan het vaststel-

len van de 'mogelijkheid' zinloos is. Het is markant dat met het beantwoorden van de hier bedoelde vragen thans, ruim zeven jaar na de start van de experimenten, nog nauwelijks vorderingen zijn gemaakt. Ik sluit niet uit dat deze vragen na afloop van het experiment nog evenzeer onbeantwoord zullen zijn als bij het begin van het innovatieproces.

Wat valt er te verwachten indien de effectiviteit van de experimenten zou worden afgemeten aan de mate waarin wordt bijgedragen aan het beantwoorden van de vraag inzake de 'invoerbaarheid' van de middenschool? Gegeven de verwachting dat de experimenten van geringe betekenis zullen zijn voor het beantwoorden van de vragen inzake de wenselijkheid en de mogelijkheid van de middenschool, zie ik vervolgens evenmin een bijdrage van betekenis in het verschiet wanneer de invoerbaarheid in het onderwijsbestel aan de orde zal zijn. Deze geringe bijdrage is ook een produkt van de gekozen innovatiestrategie. Praktisch alle onderwijskundige beslissingen die bij het vormgeven van de middenschool relevant zijn worden aan de experimenteerscholen zelf overgelaten. De uitgangspunten van het innovatieproces zijn veelal, zoals ik heb geschetst, dermate globaal en poly-interpretabel dat de experimenteerscholen in de praktijk vrijwel 'carte blanche' hebben. De gekozen innovatiestrategie (een keuze voor 'exemplarisch basisme') leidt dan ook tot doeleinden en vormgevingen die van school tot school verschillen. De overdraagbaarheid van de op deze wijze ontwikkelde modellen lijkt mij op voorhand zeer problematisch. Indien de constructieperiode niet uitmondt in een generaliseerbaar produkt, dan moet het ergste worden gevreesd voor de effectiviteit van zowel de overdrachtsperiode (die volgens de I.C.M. tot doel heeft om de ontwikkelde vormen van middenschoolonderwijs over te dragen op scholen die dat wensen) als de invoeringsperiode (die volgens de I.C.M. tot doel heeft de algehele invoering van een middenschool als enige vorm van onderwijs na de eerste fase van funderend onderwijs)<sup>13</sup>.

De vraag naar de invoerbaarheid van de middenschool is vervolgens niet bevredigend te beantwoorden indien niet wordt nagegaan of het wel mogelijk is om de geconstrueerde modellen van middenschoolonderwijs te implementeren in een 'natuurlijke' situatie. Zoals ik al heb opgemerkt staan de huidige experimenten (vooralnog?) niet toe om hierover uitspraken te doen.

*Samenvattend:* indien de betekenis (effectiviteit) van de huidige experimenten met de middenschool wordt afgemeten aan de experimenteerdoelen die door de beleidsverantwoordelijke instanties zijn geformu-

leerd (i.c. bijdragen aan het beantwoorden van vragen terzake van de wenselijkheid, de mogelijkheid en de invoerbaarheid van de middenschool), dan valt niet te verwachten dat de experimenten bijdragen van betekenis aan de besluitvorming over invoering van de middenschool in Nederland zullen (kunnen) leveren. Het zou wel eens zo kunnen zijn dat de experimenten per saldo alleen van betekenis zijn voor de deelnemende scholen die, als gevolg van hun status als experimenteerschool, over extra faciliteiten de beschikking krijgen om schoolspecifieke ontwikkelingen die reeds in gang waren vóórdat het innovatieproces middenschool startte, voort te zetten en verder uit te bouwen. De vraag rijst of een dergelijke opbrengst in een redelijk te achten verhouding staat tot de gemaakte kosten.

Opvallend is dat de I.C.M. ook zelf is gaan twijfelen aan de betekenis van de experimenten voor de besluitvorming over invoering van de middenschool in Nederland. In het vijftiende advies van de I.C.M. wordt onomwonden en vooruitlopend op de resultaten van de experimenten gepleit voor geïntegreerd voortgezet onderwijs. 'Voorgesteld wordt thans te besluiten dat in de toekomst het gehele voortgezet onderwijs voor leerlingen tot 16 jaar structureel en inhoudelijk vernieuwd wordt. Dit geïntegreerd voortgezet onderwijs (GVO) omvat een cursusduur van tenminste drie jaar en zal als zelfstandig schooltype worden beschouwd, dat alle bestaande categoriale schooltypen voor deze leeftijdsfase vervangt'<sup>14</sup>.

### 3. Een alternatief voor de constructie van een middenschool

Het construeren van een middenschool langs de weg van qua eindtermen open veldexperimenten, waarvan de inhoudelijke opzet goeddeels aan de deelnemende scholen wordt overgelaten, is een innovatiestrategische procedure die in verschillende opzichten problematisch is. De belangrijkste daarvan zijn:

- a. de uitkomsten van deze procedure zijn poly-interpretabel;
- b. de procedure vergt vele jaren voordat de resultaten bekend zijn; de middenschool kan in aanzienlijk kortere tijd geconstrueerd worden;
- c. de procedure is inefficiënt; het wiel behoeft bij wijze van spreken niet telkens opnieuw te worden uitgevonden;
- d. de overdraagbaarheid c.q. generaliseerbaarheid van de resultaten zijn problematisch, omdat de gekozen innovatie-strategie een schoolspecifiek produkt oproept;
- e. een dergelijke constructieprocedure is gebonden

- f. dergelijke veldexperimenten laten vele vragen van normatieve aard onbeantwoord.

Het is zeer de vraag of het entameren van een veldexperiment noodzakelijk is om een middenschool te kunnen construeren. Het gaat bij een dergelijke constructie primair om het kiezen voor bepaalde onderwijskundige uitgangspunten en om het beantwoorden van de vraag of het in de praktijk mogelijk zal zijn om, gegeven de beschikbare middelen (en niet los daarvan), deze onderwijskundige desiderata te verwezenlijken. De hier bedoelde keuzen en antwoorden kunnen tot stand komen in een samenspraak tussen representanten van drie partijen: onderwijspolitici, onderwijspractici en onderwijswetenschappers. Mede gelet op de talloze buitenlandse ervaringen, de resultaten van diverse evaluatie-onderzoeken en die van empirisch didaxologisch onderzoek, moet het mogelijk zijn om uitgaande van politiek bepaalde normatieve uitgangspunten, een middenschool te ontwerpen. Cruciaal voor het verwerven van steun voor een dergelijk aan de 'tekentafel' vervaardigd produkt is dat geen twijfel wordt gelaten aan de minimale eindtermen van een middenschool. Open onderwijs is een contradictio in terminis. Onderwijs beoogt per definitie het verwezenlijken van bepaalde pedagogische idealen, waarvan de keuze, als het goed is, aan de vormgeving van socialisatieprocessen vooraf gaat, in plaats van er het resultaat van te zijn. Dat geldt in het bijzonder voor een tussenschool zoals de middenschool onvermijdelijk zal zijn. Het laten voortbestaan van misverstanden over de eindniveaus van de middenschool is fnuikend voor de legitimiteit van dit schooltype<sup>15</sup>. Duidelijkheid daarover is nodig voor alle relevante betrokkenen; ouders die willen weten wat hun kind te wachten staat; leerlingen die er recht op hebben te vernemen op grond van welke criteria zij uiteindelijk zullen worden beoordeeld (ongeacht of deze beoordeling uitmondt in een diploma of dossioma); docenten die zonder duidelijk geformuleerde eindtermen in het luchtledige tasten bij het selecteren van onderwijs- en vormingsaanbod; vervolgscholen die het beginniveau van de middenschool-abituriënten willen kennen. Zolang een aanduiding van het eindniveau van de middenschool achterwege blijft zal de verbreding van de maatschappelijke steun voor de middenschoolgedachte problematisch zijn. Wanneer het bestaansrecht van schoolsoorten in het geding is dan voelen velen er, begrijpelijk, niets voor om 'blanco cheques' te tekenen<sup>16</sup>.

Evenzeer is het voor een effectieve legitimering van welk type geconstrueerde middenschool dan ook

noodzakelijk, dat vóóraf een visie wordt ontwikkeld op de onderwijs- en vormingsdomeinen die de inhoudelijke grondslag voor de middenschool zullen vormen. Het is een illusie te veronderstellen dat een dergelijke visie, in consistente en overdraagbare vorm, tijdens schoolexperimenten kan worden ontwikkeld. Het ontwikkelen van zo'n visie vraagt vooral om het ordenen van reeds bestaande inzichten en het relateren van denkbare visies aan beschikbare of beschikbaar te maken middelen. Er komen argumenten van algemeen politieke, onderwijspolitieke, instrumentele, economische, juridische en praktisch-organisatorische aard aan te pas. Elk van deze argumenten is in beginsel bekend, mede dankzij een brede maatschappelijke discussie die zich over de middenschool reeds heeft voltrokken en dankzij talloze buitenlandse ervaringen. Schoolexperimenten leveren weinig of geen nieuwe gezichtspunten meer op. Waar het nu om gaat is het ordenen, wegen en instrumenteren van hetgeen reeds bekend is.

Het construeren van een middenschool is bovendien geen zaak waarmee men, zoals thans het geval is, onderwijsgeevenden kan belasten die er gelijktijdig voor moeten zorgen dat zij hun eigenlijke werk (i.c. het geven van onderwijs) verrichten.

Gegeven het maatschappelijke belang van deze kwestie en de politieke verdeeldheid erover lijkt mij de instelling van een staatscommissie, bestaande uit representanten van de drie institutionele sferen die ik noemde, en die tot taak krijgt om, binnen het kader van de administratieve structuur van het Nederlandse onderwijsbestel, de hoofdlijnen van een middenschool (inhoudelijk en organisatorisch) te schetsen, een geëigende procedure<sup>17</sup>. M.i. zouden de contouren van een Wet op de Middenschool zoals voorgesteld door Hoogbergen, een realistisch vertrekpunt voor het werk van een dergelijke staatscommissie vormen<sup>18</sup>.

Welke constructiemethode ook wordt gekozen, beslissend voor de uiteindelijke algehele invoering van de middenschool is het ontstaan van een parlementaire meerderheid voor een dergelijk schooltype. De kans op een zodanige meerderheid acht ik groter indien de door mij gesuggereerde constructiemethode wordt toegepast, dan wanneer de huidige weg van de schoolexperimenten zal worden vervolgd. Het politieke gewicht van een voorbereidingsprocedure, gecentreerd rondom een staatscommissie, is aanzienlijk zwaarder dan het gewicht van de huidige procedure. Bovendien acht ik de kans op een parlementaire meerderheid aanwezig indien een gezaghebbende commissie van 'wijzen' een heldere schets van een middenschool zou kunnen presenteren, ontdaan van verwarrende onderwijskundige 'borrelpraat' die

voor de beeldvorming niet zelden ongunstig is. Wie voor de middenschool is zou, m.i., moeten pleiten voor een professionele en politiek zwaar gelegitimeerde constructiemethode. De huidige 'experimenten' dienen, mede in het licht van de beeldvorming over de middenschool, te worden beëindigd.

#### Noten

1. vgl. P. Karstanje, De evaluatie van experimenten in het onderwijs, in: *Intermediair*, jrg. 15, 22 juni 1979, p. 67.
2. *memorie van toelichting bij de onderwijsbegroting voor het dienstjaar 1974*, Den Haag 1973, p. 15.
3. *Handelingen Tweede Kamer*, 28 februari 1974, p. 2853.
4. idem, blz. 2883.
5. Innovatie Commissie Middenschool, *Het innovatieproces middenschool op langere termijn*; achtste advies, Den Haag 1976, p. 31-32.
6. Innovatie Commissie Middenschool, *Evaluatie, grenzen en mogelijkheden*; twaalfde advies, Zeist 1978, p. 6.
7. idem, p. 8.
8. *Handelingen Tweede Kamer*, 27 februari 1974, p. 2765.
9. I.C.M., *twaalfde advies*, op. cit., p. 6.
10. Karstanje, op. cit.
11. P. G. Swanborn, Evaluatie van middenschoolexperimenten, in: *Intermediair*, jrg. 15,, 3 augustus 1979, p. 53.
12. zie m.v.t. genoemd bij noot 2, p. 15.
13. Innovatie Commissie Middenschool, *Het Innovatieproces Middenschool op korte en langere termijn; uitwerkingen*; elfde advies, Zeist 1977, p. 24.
14. Innovatie Commissie Middenschool, *Naar Geïntegreerd Voorgezet Onderwijs*; vijftiende advies, Zeist 1980, p. 37.
15. vgl. het interview met Th. Hoogbergen in de *Volkskrant* van 2 december 1980.
16. zie bijv. het ingezonden stuk van Dr. A. Mantel in de *Volkskrant* van 11 februari 1981.
17. vgl. M. H. J. Zeijen, Gebaande of nog onbetreden paden? in: J. M. W. van Spaandonk (red.), *Leren langs lange lijnen*, Alphen aan den Rijn 1976, p. 64.
18. Th. Hoogbergen, De middenschool is dood, leve de middenschool!, in: *School*, jrg. 8, nr. 8, 6 december 1980.

#### Curriculum vitae

J. M. G. Leune (1945) is gewoon hoogleraar in de onderwijssociologie aan de Erasmus Universiteit te Rotterdam. Hij publiceerde onder meer: *Onderwijsbeleid onder druk* (Groningen, 1976), *Sociologie van Onderwijsbeleid* (Rotterdam, 1978), *Wat is Onderwijssociologie?* (Deventer, 1980) en is co-auteur van *Onderwijs: Bestel en beleid* (Groningen, 1981).

Adres: Erasmus Universiteit Rotterdam, Postbus 1738, 3000 DR Rotterdam

Manuscript aanvaard 28-4-'81