

## Onderwijsveranderingsstrategieën voor de tachtiger jaren

Verslag van de IMTEC-conferentie, gehouden van 29 maart tot 5 april 1981 te Kijkduin

### IMTEC

IMTEC staat voor 'International Movements Towards Educational Change'. Het is een in 1977 opgerichte stichting gevestigd in Oslo, en voortgekomen uit de OECD (Organization for Economic Co-operation and Development)/CERI (Centre for Educational Research and Innovation) in Parijs.

Vóór 1977 organiseerde IMTEC onder OECD-vaandel cursussen en verrichtte onderzoek op het gebied van onderwijsinnovatiebeleid.

IMTEC als organisatie is nu het communicatiepunt van een internationaal netwerk waar zo'n 4000 onderwijspecialisten op verschillend terrein in 40 landen meer of minder intensief bij zijn betrokken. Directeur van IMTEC is dr. Per Dalin. Daarnaast telt het bureau in Oslo een 8-tal medewerkers. De stichting kent ook een bestuur; voorzitter van het stichtingsbestuur is prof. dr. J. Goodlad. Per Dalin was in het begin van de jaren zeventig directeur van 'Forsóksrádet', het nationale bureau voor onderwijsinnovatie in Noorwegen en een van de belangrijkste adviesorganen voor de regering m.b.t. het onderwijs. Toen de socialistische regeringscoalitie werd vervangen door een conservatieve moest Dalin zijn post verlaten en werd medewerker van OECD/CERI in Parijs. Hij heeft zich in de loop der jaren internationaal georiënteerd op het terrein van onderwijsinnovatie. Twee belangrijke publikaties van hem zijn: *Case studies of educational innovation*; OECD, Paris, 1973 en *Limits to educational change*; McMillan, London, 1978.

IMTEC is zakelijk gezien op Amerikaanse leest geschoeid. Dat wil zeggen, ze laten zich betalen voor trainingen, cursussen, adviezen en materialen. Waarschijnlijk is dit de reden dat de S.V.O. en de W.P.R.O. wat sceptisch staan t.o.v. IMTEC. S.V.O. subsidieerde bijvoorbeeld niet de deelname van onderzoekers aan de conferentie. Het is de vraag of dit terecht is, aangezien S.V.O. en W.P.R.O. en O.B.D.'s ruim gebruik maken van IMTEC-informatie.

IMTEC heeft drie doelstellingen: het verrichten van onderzoek naar innovatieprocessen, het opzetten van een internationaal netwerk (waardoor practici en onderzoekers elkaar kunnen ontmoeten) en het adviseren van ontwikke-

lingslanden bij de opzet en uitvoering van onderwijs-innovatieprojecten.

De werkwijze van IMTEC is sterk gebaseerd op organisatie-ontwikkelingsprincipes. Een tweetal belangrijke IMTEC projecten is op dit moment:

1. IDP (Institutional Development Program) in Noorwegen, Canada en Engeland. Dit programma richt zich op de verhoging van de zelfvernieuwende capaciteit van scholen binnen een schooldistrict of gemeente. De regionale aanpak is kenmerkend. De ondersteuning is gefaseerd in een diagnose- en probleemoplossingsfase. De ondersteuning wordt uitgevoerd door consulenten (te vergelijken met onderwijsbegeleiders) van regionale centra. Men richt zich op scholingsconcepten, leerdoelen, schoolklimaat, leiderschap, beslissingsstructuren, beïnvloedingssystemen, institutionele veranderingen. De onderwijsbegeleiders worden getraind en begeleid door IMTEC-medewerkers.

IDP toont overeenkomst met de innovatiestrategie van het Nederlandse activeringsplan met dit belangrijke verschil, dat IDP principieel de ontwikkeling van regionale netwerken bevordert. Het activeringsplan richt zich op de school in plaats van op de regio als organisatorische eenheid.

2. Het ITE-project (Indonesian Teacher Education Project). Dit project richt zich op de ontwikkeling van de pedagogische academies. Ook in dit project wordt uitgegaan van organisatie-ontwikkelingsprincipes.

Verder onderhoudt IMTEC contacten met verschillende belangrijke nationale instituten op het terrein van de onderwijsinnovatie, zoals de 'School Council' in Engeland en de landelijke innovatiecentra in Nederland.

### Organisatie-ontwikkeling

IMTEC richt zich in sterke mate op verspreiding van organisatie-ontwikkelingsaanpakken (Organization Development = O.D.) in het onderwijs. In de Nederlandstalige literatuur kent men dit als: organisatie-ontwikkeling (= O.O.)

De projectgroep communicatienetwerk (PgCn) typeert O.O. als volgt: O.O. is gericht op structuren en attitudes, de

organisatie wordt als een systeem benaderd, O.O. is gericht op zelfvernieuwing en verhoging van de probleemoplossende capaciteit van de organisatie, er is een grotere gerichtheid op procesbewustzijn dan op produktrealisatie, de professionele ondersteuning is een belangrijke voorwaarde en O.O. heeft een principieel open karakter (PgCn publikatie no. 17).

Tijdens de IMTEC-conferentie gaf prof. dr. Richard Schmuck een overzicht van de ontwikkeling van O.O. Een bekende publikatie van Schmuck is 'The second handbook of organization developments in schools'. (R. Schmuck; P. Runkel en P. Arends; Palo Alto, California, Mayfield Publishing, 1977).

Schmuck wees op de sterke ontwikkeling van O.O. op het terrein van het onderwijs in de zeventiger jaren, ondermeer in de V.S., Canada, Australië, Engeland, de Scandinavische landen en ook in Nederland en België. De belangstelling voor schoolnabije vernieuwing, die hij als O.O. benadering beschouwt, schrijft Schmuck toe aan:

- De sociaal-maatschappelijke en politieke druk die op scholen wordt uitgeoefend. Men streeft naar gelijke kansen, positieve discriminatie, integratie van verschillende sociale, etnische en raciale groepen, individualisering en gebruik van nieuwe technische middelen.
- De slechte resultaten van scholing en training van individuele leerkrachten (in-service trainingsprogramma's).
- De erkenning van het belang van 'mutual adaptation' (aanpassing van de vernieuwing aan de school en omgekeerd) bij curriculum-innovatie, de participatie van de betrokkenen en de collegiale relaties tussen schoolteam en onderwijsbegeleider.
- De aandacht voor de professionalisering van schoolleiders.
- De bekendheid van overdraagbare vernieuwingsstrategieën.

Schmuck noemde ook een aantal *belemmeringen* voor schoolnabije vernieuwingen:

- Schoolnabije vernieuwingen kosten veel tijd en geld, vooral veel geld. Men ervaart de geïnvesteerde tijd niet altijd als effectief en zinvol. Leerkrachten voelen zich primair onderwijsgevend en geen project-ontwikkelaars.
- Schoolnabije vernieuwingen zijn zeer gevoelig voor schoolleiderschap. Een niet geïnvolveerde schoolleider kan een project doen mislukken.
- Schoolnabije vernieuwingen veronderstellen een hoge mate van geïnvolveerdheid in het streven naar vernieuwing. Schoolteams starten geen discussies over vernieuwing, omdat ze weten dat daarmee onrust en onenigheid naar buiten komt. 'They keep their noses clear', zei Schmuck.
- Scholen worden door zoveel instanties voor verschillende, vaak tegenstrijdige, zaken aan hun jasje getrokken, dat ze onverschillig worden.

Schmuck pleitte ervoor in de tachtiger jaren het accent te leggen op training van schoolleiders, teneinde hun bekwaamheid in het leiden van zelfvernieuwingprocessen in de school te verhogen. Hij benadrukte ook dat O.O. het

tering van onderwijsgeven en verbetering van leerproces beste kan samengaan met curriculum-ontwikkeling, verbesen. Op schoolniveau gezien vond hij belangrijk dat onderwijsbegeleiders de implementatie in handen geven van een stuurgroep (van de school zelf) en dat voldoende tijd beschikbaar wordt gesteld. Vernieuwing in een school behoort als een normale activiteit gezien te worden.

Schmuck signaleerde dat schoolnabije vernieuwingsprojecten te weinig rekening houden met de nadelige, vaak politieke, invloeden van buiten. Hij pleitte voor het betrekken van autoriteiten, bestuurders, vakbondsvertegenwoordigers bij lokale projecten en voor een lokale of regionale organisatie van de projecten. Dergelijke maatregelen vergroten de legitimatie van de vernieuwing naar buiten.

Ik denk dat deze constatering van Schmuck ook geldig zijn voor de Nederlandse basisscholen. In Nederland zouden wij iets met zijn adviezen en constatering kunnen doen, indien de grootste belangen op regionaal en niet op landelijk niveau lagen (Ministerie van Onderwijs en de landelijke innovatie-, ontwikkelings- en onderzoeksinstituten). Vele aanwezige regionale, plaatselijke aanknopingspunten voor regionalisering van het innovatiebeleid (o.a. O.B.D.'s en gemeenten) blijven ongebruikt, omdat de instituten met de grootste macht eenvoudig de decentralisatie tegenwerken aangezien dit ten koste gaat van de eigen machtspositie. Ook in Nederland is het gevaar groot dat schoolnabije vernieuwing geen blijvend resultaat geeft, omdat tegelijkertijd geen gedecentraliseerd, plaatselijk regionaal innovatiebeleid wordt ontwikkeld.

### *Onderwijs en jeugd*

Een tweede bekende inleider op de IMTEC-conferentie was Prof. dr. John Goodlad. Hij deed reeds in de zestiger jaren pogingen schoolnabije vernieuwing te stimuleren. Volgens zijn 'league-model' probeerde hij vernieuwende scholen bijeen te brengen rond een klein ondersteuningscentrum om de communicatie tussen de scholen te bevorderen. Op die manier probeerde hij te bereiken dat vernieuwers zich met een regionaal project konden identificeren, de vernieuwingen een groter recht van bestaan kregen en beter ondersteund konden worden.

Ideeën over longitudinale leerstofplanning en de school zonder zittenblijven zijn in belangrijke mate door Goodlad geïnspireerd (The nongraded elementary school). (Zie: T. W. de Wilde over John Goodlad in: Onderwijskundigen van de twintigste eeuw, Q. L. Th. v.d. Meer en H. A. Bergman, Intermediar, Amsterdam/Wolters-Noordhoff, Groningen (z.j.)).

Goodlads belangrijkste opmerkingen op de conferentie gingen over de school in relatie tot de jeugd. Hij rapporteerde over een zes jaar durend onderzoek, uitgevoerd op 38 scholen (elementary, junior en senior high schools). Het onderzoek richtte zich op opvattingen van leerlingen, het verwerven van kennis op school en de attitudes van leerkrachten. Hij wees op de sterk afgenomen invloed op de jeugd van het gezin, de kerk en de school als de traditionele opvoedingsinstituten. De jeugd identificeert zich nauwelijks meer met waarden die door deze 'instituten' worden

verkondigd, maar veel meer met de waarden van de eigen jeugdcultuur waarop de publiciteitsmedia een grote invloed hebben. De belangrijkste waarden van de jeugd zijn volgens Goodlads onderzoek: 'good looking people' en 'athletics', en niet de zaken die op scholen worden aangeboden. Drugs, alcohol en ongedisciplineerd gedrag worden door de jeugd als de belangrijkste problemen gezien en niet de zwakke schoolprestaties.

Goodlad schreef de jeugdproblematiek toe aan de toenemende maatschappelijke ongelijkheid. Zwakke groepen in de samenleving krijgen het op steeds meer terreinen zwaarder te verduren. Op alle maatschappelijke terreinen worden de zwakken zo veel mogelijk gescheiden van de sterken, zo ook in het onderwijs. De zwakken ontvangen het slechtste onderwijs en krijgen daarmee de slechtste kansen voor de toekomst. Hij pleitte voor consequente integratie en heterogene groepering in plaats van consequente selectie op basis van schoolvorderingen.

Goodlad constateerde dat docenten weinig interesse hebben voor de problemen van de jeugd. Uit zijn onderzoek bleek dat docenten, vooral in het secundair onderwijs, het onderwijs kiezen om hun vakspecialiteit en niet omdat ze graag met jeugd omgaan. Ook indien ze verandering in het onderwijs willen brengen, raken ze gefrustreerd omdat ze weinig invloed kunnen uitoefenen op het schoolbeleid. Goodlad stelt geen vertrouwen in het effect van opleiding en bijscholing op de onderwijsvernieuwing, aangezien die beïnvloeding zich richt op de individuele leerkracht en hun vakbekwaamheid.

Evenals Schmuck pleitte hij voor decentralisatie van de vernieuwing, voor participatie in het nemen van beslissingen, voor toepassing van verschillende strategieën, voor organisatie-ontwikkeling in combinatie met verbetering van curricula en instructie.

Goodlad benadrukte dat vernieuwing van het onderwijs de jeugdproblematiek niet alleen kan oplossen, maar dat op verschillende maatschappelijke terreinen gewerkt dient te worden aan de vergroting van de toekomstkansen van de zwakke groeperingen in de samenleving. Goodlad gaf toe dat vernieuwingen van het onderwijs veelal lange-termijn zaken betreffen, maar dat er ook zaken zijn waarin reeds morgen verbetering kan worden aangebracht. Zo wees hij op het geringe aantal effectieve instructie-uren in het Amerikaanse onderwijs. Daar is op korte termijn verbetering in aan te brengen.

Al met al klonk wat Goodlad te zeggen had ons bekend in de oren.

Een groot deel van de conferentie werd besteed aan de presentatie en analyse van drie innovatieprojecten (één op schoolniveau, één op regionaal- en één op nationaal niveau). Wij beperken ons hier tot een tweetal projecten, één op regionaal- en één op nationaal niveau.

*Title IVc in California* (schoolnabije curriculumontwikkeling)

Sinds het bestaan van de 'Elementary and Secondary Education Act' (ESEA-1964) zijn in de V.S. een aantal natio-

nale innovatieprogramma's uitgevoerd. 'Title IVc' betreft een nationaal programma van het 'National Department of Education'. Dit programma houdt in dat aan de 'State Department of Education' speciale fondsen ter beschikking worden gesteld om schooldistricten in staat te stellen schoolnabije ontwikkelingsprojecten uit te voeren. De bedoeling van dergelijke projecten is dat er curricula of onderwijsaanpakken worden ontwikkeld die van zodanige kwaliteit zijn dat ze verspreid kunnen worden.

De procedure voor intekening is als volgt. De schooldistricten sturen de ontwikkelingsplannen in bij de State Department of Education. Indien de plannen voldoen aan de beoordelingscriteria worden aan de schoolprojecten faciliteiten verleend voor 2 jaar. Projecten met een goed resultaat ontvangen faciliteiten voor een 3e jaar. De projecten die de beste producten opleveren na dat derde jaar worden uitverkoren om deel te nemen aan een 'road show'. Dit houdt in dat deze projecten de staat kunnen rondtrekken om voor belangstellende scholen de programma's te demonstreren. Sommige project-producten komen in aanmerking voor verspreiding op nationaal niveau. Op deze wijze zijn via het 'National Diffusion Network' verschillende onderwijsprogramma's met succes op grote schaal verspreid. In zijn totaliteit kan 'Title IVc' als een geslaagd nationaal vernieuwingsproject worden beschouwd.

De bedoeling en opzet van deze ontwikkelingsprojecten vertonen overeenkomst met de Nederlandse ontwikkelingsprojecten voor het basisonderwijs. Het is daarom van belang te zien welke problemen zich bij dergelijke projecten kunnen voordoen in de ontwikkelingsfase.

Prof. dr. Dick Williams (University of California, Los Angeles) rapporteerde over een onderzoek naar de effectiviteit van een vijftal ontwikkelingsprojecten in Californië. Het onderzoek had betrekking op projecten met de volgende onderwerpen:

- Verbetering van ongedisciplineerd leerlingengedrag.
- Mondelinge communicatievaardigheden.
- Tweetalig onderwijs.
- Reorganisatie van curricula en schoolorganisatie en training van de schoolstaf teneinde cognitieve onderwijsdoelstellingen beter te bereiken.
- Aanvankelijk lezen.

Williams was vooral geïnteresseerd in tegenwerkende krachten tijdens de projectuitvoering. Hij onderscheidde 4 categorieën van *tegenwerkende krachten*.

1. *Nadelige situationele condities*.

Ontwikkeling eist veel tijd, veel concentratie, creativiteit, flexibiliteit m.b.t. planning, het verzamelen van informatie en vooral de nodige rust. Deze noodzakelijke condities voor ontwikkelingswerk bleken zelden continu aanwezig. Bij alle projecten deden zich voortdurend onrustgevendende gebeurtenissen voor. In het bijzonder was er sprake van personeelsverloop en tegenwerking van hoofden en inspecteurs. Er waren ook steeds budgettaire problemen. Een gevolg was dat de projectleiding zich teveel moest bezig houden met de condities en er te weinig aandacht overbleef voor de projectdoelstellingen. Eveneens bleken de ontwikkelings-taken moeilijk te combineren met onderwijstaken. Zodra het onderwijs extra aandacht opeiste als gevolg van incidenten

tele voorvallen, ging dit over het algemeen ten koste van het ontwikkelingswerk.

### 2. *Gebrek aan participatie.*

De betrokkenen hadden niet steeds geparticipeerd in de besluitvorming over deelname aan een Title IVc project. Dit had vaak een geringe acceptatie van de projectdoelen ten gevolge. Uit het onderzoek bleek dat er samenhang was tussen de mate van participatie en het voorspoedige verloop van het ontwikkelingswerk.

### 3. *Gebruik van inadequate planningmodellen.*

De Title IVc beheerders eisten voor de aanvang van de projecten een gedetailleerde planning en gingen er ook van uit dat die gevolgd zou worden. Tijdens het projectverloop deden zich onverwachte gebeurtenissen voor waardoor de planning niet te handhaven viel. Over de planningcorrecties ontstonden dan problemen met de Title IVc beheerders. Daaruit ontstonden dan weer onnodige frustraties bij de betrokkenen.

### 4. *Conflictueuze verwachtingen.*

Scholen namen om verschillende redenen deel aan een project. Scholen deden mee in het belang van de school of het projectonderwerp. De te verkrijgen faciliteiten waren aantrekkelijk, evenals de deelname aan de 'road show' die voor winnaars in het vooruitzicht werd gesteld. Deelname aan een project geeft bekendheid en status aan een school; uit het onderzoek bleek dat men vaak uit opportunistische motieven deelnam. Zo werden er rapporten geschreven waarin de feitelijke gang van zaken te mooi werd voorgesteld, en leverden onderzoekers zelfs niet geheel valide onderzoeksgegevens om daarmee de kans om de faciliteiten binnen te halen of om te winnen, te vergroten. Deze gang van zaken hield in dat de uiteindelijke produktresultaten ten dienste van disseminatie konden tenvallen.

## *Vernieuwing van het basisonderwijs in Sri Lanka*

Dit project werd gepresenteerd door Mevr. dr. Kamala Peiris, directeur van het Nationaal Curriculum Ontwikkelings Centrum te Colombo. Het project werd in fasen gepresenteerd. De deelnemers aan de conferentie kregen de opdracht om na iedere fase een strategie voor de volgende fase te plannen. Deze opdracht bleek moeilijk. Deelnemers zochten naar schoolnabije vernieuwingsstrategieën, terwijl verwacht kon worden dat er een top-down/reform strategie was gevolgd.

Wij geven hier een beschrijving van dit project. Sri Lanka kent als ontwikkelingsland een beperkt analfabetisme (20%). Na het lager onderwijs stroomt 60% door naar het secundair onderwijs. De 40% die niet doorstroomt behoort tot de lagere klassen en/of de plattelandsbevolking.

Het onderwijs in de jaren zestig was zeer traditioneel van opzet en inhoud als gevolg van de koloniale Engelse invloed. Het was sterk gericht op selectie voor de hogere opleidingen. Aan het eind van de zestiger jaren was de onvrede over de economische en sociaal-culturele problemen zo hoog opgelopen, dat er in 1971 een studentenrevolte uitbrak die vele slachtoffers heeft geëist. Eén van de beleidsinitiatieven daarna was de ontwikkeling van een nationaal innovatieproject voor het basisonderwijs.

## *De strategie*

Het vernieuwingsplan stelde de volgende doelen: de interesse voor het leren verhogen, het scheppen van vrije, zinvolle, activerende leersituaties, de bevordering van het kritisch en creatief denken, de verhoging van het zelfvertrouwen en het sociale verantwoordelijkheidsgevoel. Men streefde naar de inrichting van onderwijsleersituaties waarin 'het doen' centraal staat, waar de leersituatie van de kinderen een rol in kan spelen en waarin wordt samengewerkt. Deze veranderingen eisten van de onderwijsgegenden gerichtheid op de aard van kinderen en een creatieve, flexibele houding t.o.v. leren en onderwijzen. Strategisch gezien werd gekozen voor beïnvloeding van de attitude van onderwijsgegenden. Er werden om te beginnen in-service trainingen van 1 week full-time georganiseerd op regionaal niveau. Hiervoor werden uit 250 schooldistricten 2 onderwijsgegenden per district geselecteerd. De districts supervisors werden uitgenodigd als observatoren om daarmee hun participatie te bevorderen.

De cursussen hadden een ongebruikelijk informeel karakter. De leerkrachten werden uitgenodigd ter plaatse nieuwe leersituaties exemplarisch te creëren. Na de cursus werden de deelnemers aangemoedigd de vernieuwingsideeën in de eigen school te verspreiden. De schoolhoofden waren schriftelijk daar enigszins op voorbereid. De in-service trainingen werden aanvankelijk per leerjaar georganiseerd, later voor de lagere of hogere leerjaren.

De verspreiding buiten de 'pilot-schools' werd bevorderd door per regio cursussen te organiseren waarvoor een coördinator en een beleidscomité de verantwoording hadden. Er werden handboeken en methoden ontwikkeld waarin de vernieuwingsideeën waren verwerkt. Deze produkten werden via de cursussen verspreid. De verspreiding werd tevens bevorderd door ervaren vernieuwers de functie van schoolhoofd of coördinator te laten vervullen.

## *Het verloop van het project*

Uit de voordracht van Kamala Peiris werd duidelijk dat gedurende een 7-tal jaren een intensieve innovatiecampagne werd gevoerd, waarbij zeer vele enthousiaste individuele leerkrachten waren betrokken. Zeer duidelijk bleek dat door een charismatische persoonlijkheid met overtuiging een vernieuwing werd verkondigd en zichtbaar gemaakt met eenvoudige middelen. Bij de deelnemers van de pilotgroepen groeide het zelfvertrouwen; verschillende van hen werden bijvoorbeeld schoolhoofd, coördinatrice op regionaal niveau of cursusleidster. Er was duidelijk sprake van kadervorming. Toch mislukte het nationale innovatieproject bijna totaal. Kamala Peiris, draagster van het project, probeerde positief en negatief werkende factoren aan te wijzen.

## *Gunstig werkende factoren*

1. Er was een gunstige uitgangspositie. Vele onderwijsgegenden, leerlingen en studenten bekritiseerden het zeer starre traditionele, bijna archaïsche onderwijs. In het bijzonder waren er veel leerkrachten, werkzaam in de lagere

klassen, die ervoeren dat het onderwijs niet aansloot op het leefmilieu van de kinderen.

2. Het effect van de gevolgde innovatiestrategie kan zeer geslaagd worden genoemd. Er was sprake van een normatieve-reëducatieve strategie. Men richtte zich op de vernieuwing van de attitudes van leerkrachten (vergroting van gevoel van eigenwaarde, aanspraak maken op actieve en creatieve inbreng, het benadrukken van de waarde van de eigen cultuur, elkaar benaderen als gelijken, het accentueren van de sociale rol van de leerkracht). Vele leerkrachten raakten door die benadering geïnvolueerd.

De invoering van vernieuwingen werd overgelaten aan de eigen ideeën van leerkrachten en mogelijkheden ter plaatse, in plaats van de vernieuwingen voor te schrijven (mutual adaptation). De invoering werd ondersteund met follow-up activiteiten.

De verspreiding van de vernieuwing werd bevorderd door leerkrachten in regio's bijeen te brengen en goede vernieuwers kaderfuncties aan te bieden.

Deze gunstige factoren hebben zo blijkt, vooral betrekking op de manier waarop leerkrachten werden benaderd en niet op de benadering van instanties en personen die op meso- en macroniveau het onderwijs beleidsmatig sterk beïnvloedden.

### *Tegenwerkende factoren*

Al met al was de ondersteuning van de leerkrachten gering. De cursussen waren van korte duur en de follow-up te gering. Een gevolg daarvan was dat te globaal aangeboden ideeën verkeerd werden uitgewerkt. In plaats van voorzichtige pogingen tot vakkenintegratie werd bijvoorbeeld alle onderwijs in projectvorm gerealiseerd. Dergelijke misinterpretaties leidden tot mislukking ter plaatse en toename van weerstanden bij collega's en autoriteiten.

Een sterk cultuurgebonden tegenwerkende factor was dat de ouders en de plattelandsbevolking het vreemd vonden dat leerkrachten een cursus gingen volgen. Men zag de onderwijzer als bron van kennis. De leerkracht openbaarde met het volgen van de cursussen niet alles te weten. Dit hield verlies van autoriteit in. Om die reden volgden vele leerkrachten geen cursus.

Een belangrijke factor was dat de weerstanden van 'diehards and laggards' gemobiliseerd raakten. Er rees georganiseerde weerstand in scholen, in regio's en in het land. Dit was het gevolg van te geringe aandacht voor de schoolteams en de te geringe aandacht voor een regionale aanpak. Vooral de regionale verspreiding lukte slecht doordat de deskundigheid van de regionale coördinatoren en cursusleiders ontoereikend was. De regionaal geplande netwerken kwamen maar ten dele van de grond. Men was op dat niveau niet gewend te organiseren en beslissingen te nemen. De communicatie tussen schoolteams kwam daardoor onvoldoende van de grond. De vernieuwingen bleven plaatselijk en rudimentair. Ook de gebrekkige voorlichting aan ouders en de bevolking werkte daaraan mee. Bij de plattelandsbevolking was grote gehechtheid aan tradities en volgzzaamheid en angst voor emancipatorische veranderingen.

Een belangrijke tegenwerkende factor was de opstelling van schoolinspecteurs en beleidsfunctionarissen. De ver-

nieuwingen tastten hun ambtelijk functioneren aan en daarmee hun autoriteit. Aan kleine verbouwingen, voorziening van onderwijsleermateriaal werd schoorvoetend meegewerkt, waardoor frustraties in de scholen optraden. Eveneens werd de frustratie veroorzaakt door schoolinspecteurs die hun werk op de traditionele controlerende wijze bleven uitvoeren. Het bleek ook dat autoriteiten uit waren op persoonlijk gewin. Men stond achter de vernieuwing, zolang hun carrière daarmee werd bevorderd. Op nationaal niveau leidde georganiseerde weerstand bij een regeringwisseling tot de bijna totale opheffing van het Nationale Curriculum Ontwikkelings Centrum in Colombo.

Uit deze analyse van de vernieuwing in Sri Lanka blijkt dat het innovatieplan te eenzijdig was gericht op attitudeverandering van individuele leerkrachten.

Het vernieuwingsidee was redelijk radicaal. Het werd verkondigd door een charismatische persoon als Kamala Peiris. Het was teveel een persoonsgebonden project. De successen, maar ook de nederlagen, kwamen grotendeels voor haar rekening. (Wij zien hier enige parallellen met het innovatieproject Amsterdam).

Duidelijk is dat onvoldoende aandacht is geschonken aan de participatie van beleidsfunctionarissen op landelijk en regionaal niveau. De onderwijsvernieuwing was een beweging buiten de officiële beleidskaders. Er werd ook onvoldoende aandacht geschonken aan vorming van een professioneel kader, aan de organisatie van regionale ondersteuning en aan de belemmerende demografische factoren.

Kamala Peiris heeft ongewild te zeer gewerkt via personen en te weinig via organisatie. In feite heeft ze haar vernieuwingsidee geen geïnstitutionaliseerde vorm gegeven. Alle weerstanden konden zich samenbundelen rond haar persoon waardoor de vernieuwingsbeweging extra kwetsbaar werd.

### *Slot*

Buiten de presentatie van drie centrale projecten aan alle deelnemers waren er nog een 30-tal paperlezingen waar op men kon inschrijven. Er waren een aantal papers over innovatieprojecten in Canada, Amerika, Noorwegen, Australië en Nederland. De belangstelling van de deelnemers ging meer uit naar innovatieprojecten dan naar innovatieonderzoek. De uitwisseling tussen onderzoekers en practici, een IMTEC-doel, loopt blijkbaar nog niet vlotjes.

Een goed initiatief van de IMTEC was de papersamenstellers te verzoeken de papers volgens één schema op te stellen. Dit schema leidde ertoe dat de projecten goed geanalyseerd werden op de strategische factoren. (Helaas werden de papers – noch abstracts – niet van te voren aan belangstellenden verstrekt, waardoor er nogal vaak gebrek aan belangstelling was bij de paperpresentaties).

De hoofdpunten van het schema waren:

- *achtergrond*: onderwijsproblemen, het project, de initiatie, het management, de ondersteuning, de evaluatie.
- *analyse van de innovatie*: hinderende factoren bij ontstaan en voortgang, de stand van zaken.

- strategie-ontwikkeling: welke problemen kan men verwachten, welke strategie kan worden gepland.

Het viel op dat in het bijzonder de Amerikanen hun papers veel professioneler presenteerden dan de Nederlanders. Weliswaar hadden ze daarvoor een 'trucendoos' ter beschikking, die bij Nederlanders wat gekunsteld overkwam. Bijvoorbeeld: je begint en eindigt met een grap. Wij zijn weliswaar niet met een grap begonnen, laten we er dan toch maar mee eindigen.

Eén van de deelnemers, een Canadees uit de provincie,

was een rès. Hij liep rond in slobberige jeans en bulderde af en toe wat geknauw. Aan het eind van de IMTEC was er een bescheiden cocktailparty. Alle buitenlanders hadden zich opvallend keurig opgetuigd. De kleinste Nederlandse professor in de onderwijskunde, die de hele conferentie al met enig ontzag de Canadees had gemeden, merkte op, toen hij plotseling de Canadees die vlakbij hem stond in het vizier kreeg: 'O heer, ze hebben de gorilla aangekleed!'

P. N. Appelhof

Manuscript aanvaard 9-7-'81