

**27**  
**1986**

# **Basisvorming in het onderwijs**

Rapporten  
aan de Regering





# INHOUDSOPGAVE

|           |  |     |  |  |  |
|-----------|--|-----|--|--|--|
| <b>1.</b> | <b>INLEIDING</b>   | 7   |  |  |  |
| 1.1       | Basisvorming in het onderwijs  | 7   |  |  |  |
| 1.2       | De adviesaanvraag aan de WRR   | 9   |  |  |  |
| 1.3       | De achtergronden van de adviesaanvraag   | 9   |  |  |  |
| 1.4       | Tien kernvragen  | 14  |  |  |  |
| 1.5       | De opbouw van het rapport  | 20  |  |  |  |
| <b>2.</b> | <b>MAATSCHAPPELIJKE ONTWIKKELINGEN EN BASISVORMING</b>   | 22  |  |  |  |
| 2.1       | Inleidende opmerking   | 22  |  |  |  |
| 2.2       | Een globale historische plaatsbepaling   | 22  |  |  |  |
| 2.3       | Demografische ontwikkelingen   | 26  |  |  |  |
| 2.3.1     | De toekomstige leeftijdsopbouw van de Nederlandse bevolking  | 26  |  |  |  |
| 2.3.2     | Het toekomstig aantal leerlingen en de verdeling over verschillende schooltypen                      | 27  |  |  |  |
| 2.3.3     | Migranten in Nederland   | 28  |  |  |  |
| 2.3.4     | Demografische ontwikkelingen: gevolgen voor de basisvorming  | 30  |  |  |  |
| 2.4       | Sociaal-culturele ontwikkelingen   | 31  |  |  |  |
| 2.4.1     | Veranderingen in de sociale integratie   | 31  |  |  |  |
| 2.4.2     | Veranderingen in de socialisatie   | 35  |  |  |  |
| 2.4.3     | Sociaal-culturele ontwikkelingen: gevolgen voor de basisvorming                                      | 36  |  |  |  |
| 2.5       | Ontwikkelingen in techniek en technologie  | 37  |  |  |  |
| 2.5.1     | Algemene maatschappelijke gevolgen van de ontwikkeling van de techniek                               | 37  |  |  |  |
| 2.5.2     | Informatiemaatschappij: de huiskamer van de toekomst   | 38  |  |  |  |
| 2.5.3     | Informatiemaatschappij: de werkomgeving  | 39  |  |  |  |
| 2.5.4     | Technologische ontwikkelingen: gevolgen voor de basisvorming   | 40  |  |  |  |
| 2.6       | Economische ontwikkelingen   | 45  |  |  |  |
| 2.6.1     | Verschuiving en groei in de Nederlandse economie   | 45  |  |  |  |
| 2.6.2     | De kwantitatieve ontwikkeling van het arbeidsaanbod en de werkloosheid                               | 47  |  |  |  |
| 2.6.3     | De kwalitatieve ontwikkeling van de werkgelegenheid: veranderingen in aard en kwaliteit van het werk | 49  |  |  |  |
| 2.6.4     | Naar een vrije-tijdsmaatschappij?  | 53  |  |  |  |
| 2.6.5     | De aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt  | 53  |  |  |  |
| 2.6.6     | Economische ontwikkelingen: gevolgen voor de basisvorming  | 59  |  |  |  |
| 2.7       | Buitenschoolse vorming   | 60  |  |  |  |
| 2.7.1     | Media: radio, televisie, krant, boeken en bibliotheek  | 60  |  |  |  |
| 2.7.2     | Buitenschoolse vorming: gevolgen voor de basisvorming  | 63  |  |  |  |
| 2.8       | Slotbeschouwing: maatschappelijke ontwikkelingen en basisvorming                                     | 63  |  |  |  |
| 2.8.1     | Kwaliteitsverhoging van de basisvorming  | 63  |  |  |  |
| 2.8.2     | Verlenging van de algemene basisvorming  | 64  |  |  |  |
| <b>3.</b> | <b>DOELEINDEN VAN BASISVORMING EN KEUZECRITERIA</b>  | 65  |  |  |  |
| 3.1       | Het streven naar algemene basisvorming   | 65  |  |  |  |
| 3.1.1     | Historische achtergronden van algemene basisvorming  | 65  |  |  |  |
| 3.1.2     | De algemene basisvorming: "promotion de tous"  | 68  |  |  |  |
| 3.2       | De huidige situatie inzake de basisvorming   | 68  |  |  |  |
| 3.2.1     | De fragmentering van het onderwijsbestel   | 68  |  |  |  |
| 3.2.2     | Een trendbreuk: individuele ontplooiing als nieuw onderwijsdoel in de jaren zeventig                 | 70  |  |  |  |
| 3.2.3     | De hernieuwde noodzaak van algemene basisvorming   | 75  |  |  |  |
| 3.3       | Doelstellingen van basisvorming  | 77  |  |  |  |
| 3.4       | Welke basisvaardigheden dienen centraal te staan in de basisvorming? Een eerste inhoudsbepaling      | 82  |  |  |  |
| 3.4.1     | Inleiding  | 82  |  |  |  |
| 3.4.2     | Wat is basiskennis?  | 83  |  |  |  |
| 3.4.3     | De keuze van de basisvaardigheden  | 86  |  |  |  |
| 3.4.4     | Hoofd, hart en hand: op zoek naar evenwicht  | 89  |  |  |  |
| 3.4.5     | Een eerste inhoudsbepaling van de basisvorming   | 89  |  |  |  |
| <b>4.</b> | <b>DE INHOUD VAN DE BASISVORMING</b>   | 91  |  |  |  |
| 4.1       | Inleiding  | 91  |  |  |  |
| 4.1.1     | Het huidige onderwijsaanbod als uitgangspunt   | 91  |  |  |  |
| 4.1.2     | Doelstellingen voor de basisvorming  | 91  |  |  |  |
| 4.1.3     | Het keuzedomein: schoolvakken en vakinhouden   | 93  |  |  |  |
| 4.2       | Vakken in de basisvorming  | 94  |  |  |  |
| 4.2.1     | Het vakkenaanbod in het voortgezet onderwijs   | 94  |  |  |  |
| 4.2.2     | Overwegingen bij het kiezen van vakken voor de basisvorming  | 96  |  |  |  |
| 4.3       | Vakinhouden in de basisvorming   | 100 |  |  |  |
| 4.3.1     | Basisvorming per vak: een verwaarloosde vraag  | 101 |  |  |  |
| 4.3.2     | Wat leren ze nu?   | 101 |  |  |  |
| 4.3.3     | Overwegingen bij het kiezen van vakinhouden voor de basisvorming                                     | 107 |  |  |  |
| 4.4       | De ordening van de basisvorming: vakken en leergebieden  | 109 |  |  |  |
| 4.4.1     | Herkomst van de huidige vakkenstructuur  | 109 |  |  |  |
| 4.4.2     | Argumenten voor en tegen herordening   | 110 |  |  |  |
| 4.4.3     | Risico's van herordening   | 114 |  |  |  |
| 4.5       | Een wensenpakket voor de basisvorming Nederlands   | 116 |  |  |  |
| 4.5.1     | Nederlands   | 117 |  |  |  |
| 4.5.2     | De moderne vreemde talen   | 119 |  |  |  |
| 4.5.3     | Wiskunde   | 123 |  |  |  |
| 4.5.4     | Biologie, natuurkunde, scheikunde  | 125 |  |  |  |
| 4.5.5     | Informatiekunde  | 129 |  |  |  |
| 4.5.6     | Geschiedenis en staatsinrichting   | 132 |  |  |  |
| 4.5.7     | Maatschappijleer   | 134 |  |  |  |
| 4.5.8     | Aardrijkskunde   | 135 |  |  |  |
| 4.5.9     | Economie   | 136 |  |  |  |
| 4.5.10    | Algemene technieken  | 138 |  |  |  |
| 4.5.11    | Verzorging (huishoudkunde, gezondheidskunde)   | 140 |  |  |  |
| 4.5.12    | Beeldende vorming (tekenen, handvaardigheid en textiele werkvormen)                                  | 142 |  |  |  |
| 4.5.13    | Muziek   | 144 |  |  |  |
| 4.5.14    | Lichamelijke oefening  | 145 |  |  |  |
| 4.5.15    | Beroepsgerichte vakken en beroepenoriëntatie   | 146 |  |  |  |
| 4.5.16    | Levensbeschouwelijke vorming   | 147 |  |  |  |
| 4.6       | De inhoud van de basisvorming: conclusies en aanbevelingen   | 149 |  |  |  |
| 4.6.1     | Uitgangspositie  | 149 |  |  |  |
| 4.6.2     | Een programma voor de basisvorming   | 149 |  |  |  |
| 4.6.3     | Afsluiting en niveaudifferentiatie   | 150 |  |  |  |
| 4.6.4     | Basisvorming: een ontwikkelingsperspectief   | 151 |  |  |  |
| <b>5.</b> | <b>LEERLINGEN, LERAREN EN VOORWAARDEN VOOR BASISVORMING</b>  | 152 |  |  |  |
| 5.1       | Ontwikkeling van leervermogen  | 152 |  |  |  |
| 5.1.1     | Probleemspecifieke vaardigheden  | 154 |  |  |  |
| 5.1.2     | Sociaal milieu   | 156 |  |  |  |

|       |   |     |                  |  |     |
|-------|---|-----|------------------|--|-----|
| 5.1.3 | Kenmerken en ontwikkeling van de persoonlijkheid  | 156 | 8.2.7            | Slotbeschouwing: maatschappelijke ontwikkelingen en basisvorming                           | 243 |
| 5.1.4 | Conclusies  | 157 | 8.3              | <b>Doeleinden van algemene basisvorming en keuzecriteria</b>                               | 243 |
| 5.2   | <b>Motivatie van leerlingen</b>   | 157 | 8.4              | <b>De inhoud van de basisvorming</b>   | 245 |
| 5.3   | <b>Motivatie van leraren</b>  | 159 | 8.4.1            | Uitgangspositie  | 245 |
| 5.4   | <b>Voorwaarden voor basisvorming</b>  | 162 | 8.4.2            | Een programma voor de basisvorming   | 245 |
| 5.4.1 | Fasering van het onderwijsaanbod  | 162 | 8.4.3            | Afsluiting en niveaudifferentiatie   | 247 |
| 5.4.2 | Basisvorming is niet alleen instructie  | 163 | 8.4.4            | Basisvorming: een ontwikkelingsperspectief   | 248 |
| 5.4.3 | Duur en niveau van de basisvorming  | 164 | 8.5              | <b>Leerlingen, leraren en voorwaarden voor algemene basisvorming</b>                       | 248 |
| 5.4.4 | Selectie en opleiding van leraren   | 166 | 8.5.1            | Inleiding  | 248 |
| 5.4.5 | Didactische vernieuwingen   | 167 | 8.5.2            | Duur en niveau van de basisvorming   | 249 |
| 6.    | <b>DE STRUCTUUR VAN DE BASISVORMING</b>   | 168 | 8.6              | <b>De structuur van de basisvorming</b>  | 250 |
| 6.1   | <b>Maatschappelijke ongelijkheid in en door het onderwijs</b>   | 168 | 8.6.1            | Maatschappelijke ongelijkheid en gelijke kansen in het onderwijs: het trilemma van Fishkin | 250 |
| 6.1.1 | Inleiding   | 168 | 8.6.2            | Differentiatievormen   | 251 |
| 6.1.2 | Concurrerende verklaringen  | 169 | 8.6.3            | Naar een geleidelijke invoering van de algemene basisvorming: het WRR-voorstel             | 252 |
| 6.1.3 | Gelijkheid van kansen: een trilemma   | 177 | 8.6.4            | Structurele consequenties van de inhoudelijke voorstellen                                  | 257 |
| 6.2   | <b>Vormen van differentiatie in het voortgezet onderwijs</b>  | 181 | 8.6.5            | De verhouding van de algemene basisvorming tot het basisonderwijs en het vervolgonderwijs  | 259 |
| 6.2.1 | Inleiding   | 181 | 8.7              | <b>De procedure van invoering van de basisvorming</b>                                      | 259 |
| 6.2.2 | Differentiatie tussen schooltypen   | 188 | 8.8              | <b>Aanbevelingen</b>   | 260 |
| 6.2.3 | Interklassikale differentiatie  | 192 |                  |  |     |
| 6.2.4 | Combinaties van differentiatievormen met intraklassikale differentiatie                                       | 197 | <b>BIJLAGE 1</b> | <b>Tekst van de adviesaanvraag van de regering</b>   | 263 |
| 6.2.5 | Differentiatiestructuur en leerresultaten   | 208 | <b>BIJLAGE 2</b> | <b>Lijst van afkortingen in dit rapport</b>  | 267 |
| 6.3   | <b>De structurering van de basisvorming</b>   | 211 | <b>BIJLAGE 3</b> | <b>Publikaties van de WRR in samenhang met het rapport "Basisvorming in het onderwijs"</b> | 268 |
| 6.3.1 | Samenvatting van het voorafgaande   | 211 |                  |  |     |
| 6.3.2 | Conclusies  | 214 |                  |  |     |
| 6.4   | <b>Naar een geleidelijke invoering van de algemene basisvorming: het WRR-voorstel</b>                         | 215 |                  |  |     |
| 6.5   | <b>Structurele consequenties van de inhoudelijke voorstellen</b>  | 222 |                  |  |     |
| 6.6   | <b>De verhouding van de algemene basisvorming tot het basisonderwijs en het vervolgonderwijs</b>              | 224 |                  |  |     |
| 7.    | <b>INVOERING VAN DE BASISVORMING</b>  | 225 |                  |  |     |
| 7.1   | <b>Uitgangspunten van het invoeringsproces: toetsbare kwaliteit op twee niveaus</b>                           | 225 |                  |  |     |
| 7.2   | <b>De rol van de wetgever in het invoeringsproces: gerichte normstelling in plaats van omvattende sturing</b> | 227 |                  |  |     |
| 7.3   | <b>Nadere uitwerking van de procedures</b>  | 231 |                  |  |     |
| 7.3.1 | Algemeen  | 231 |                  |  |     |
| 7.3.2 | De Centrale Examen Commissie (CEC) voor de basisvorming   | 231 |                  |  |     |
| 7.3.3 | Het periodiek peilingsonderzoek   | 232 |                  |  |     |
| 7.3.4 | De rol van de inspectie   | 233 |                  |  |     |
| 8.    | <b>SAMENVATTING, CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN</b>  | 235 |                  |  |     |
| 8.1   | <b>Inleiding</b>  | 235 |                  |  |     |
| 8.1.1 | Voorgeschiedenis  | 235 |                  |  |     |
| 8.1.2 | Invalshoeken  | 235 |                  |  |     |
| 8.1.3 | Omschrijving algemene basisvorming  | 236 |                  |  |     |
| 8.1.4 | Tien kernvragen   | 236 |                  |  |     |
| 8.2   | <b>Maatschappelijke ontwikkelingen en basisvorming</b>  | 237 |                  |  |     |
| 8.2.1 | Inleiding   | 237 |                  |  |     |
| 8.2.2 | Demografische ontwikkelingen: gevolgen voor de basisvorming   | 238 |                  |  |     |
| 8.2.3 | Sociaal-culturele ontwikkelingen: gevolgen voor de basisvorming   | 239 |                  |  |     |
| 8.2.4 | Technologische ontwikkelingen: gevolgen voor de basisvorming  | 240 |                  |  |     |
| 8.2.5 | Economische ontwikkelingen: gevolgen voor de basisvorming   | 241 |                  |  |     |
| 8.2.6 | Buitenschoolse vorming: gevolgen voor de basisvorming   | 242 |                  |  |     |

# 1. INLEIDING

## 1.1 Basisvorming in het onderwijs

In elke goed functionerende samenleving is er zorg voor de opvoeding en opleiding van kinderen tot volwaardige leden van die samenleving. Door deze opvoeding en opleiding kan een generatie op een volgende generatie overdragen al hetgeen zij van waarde en belang acht. De manier waarop samenlevingen in het verleden vorm hebben gegeven aan deze overdracht van waarden loopt sterk uiteen. Ook de primaire vaardigheden die werden overgedragen, verschilden en waren afhankelijk van culturele en sociale ontwikkelingen. De basisvaardigheden van een jongen van vijftien jaar in een schriftloze samenleving kunnen bijvoorbeeld vooral bestaan hebben in het goed kunnen zeilen en het waarnemen van weersgesteldheden of het nauwkeurig kunnen onderscheiden van diersporen. Meisjes in een dergelijke samenleving leerden vooral het bereiden van voedsel. In een islamitische cultuur zijn het leren lezen en het van buiten leren van de koran belangrijke elementen in de opvoeding<sup>1</sup>. Bij de Azteken in het oude Mexico werden jongens in het “huis voor jonge mannen” geïnstrueerd in het dragen van de wapenen, het maken van en omgaan met kunst- en gebruiksvoorwerpen, in de geschiedenis en de tradities van het volk en in het volgen van de religieuze riten<sup>2</sup>. In een traditionele agrarische samenleving lag de nadruk op het aanleren van traditionele technieken voor het bewerken van de grond en de verzorging van het vee. De opvoeding geschiedde informeel: men leerde ter plekke door af te kijken en na te doen wat de ouderen deden<sup>3</sup>.

In hooggeïndustrialiseerde samenlevingen kan men verwachten dat meisjes en jongens gelijkelijk worden geïnstrueerd, vooral in taalkundige vaardigheden, in logisch-mathematische kennis en in vaardigheden die nodig zijn voor het deelnemen aan het ingewikkelde sociale verkeer. De plaats waar een groot deel van deze vaardigheden wordt bijgebracht is een speciaal instituut geworden: de school.

De school draagt tegenwoordig, naast het gezin, primair de zorg voor het bijbrengen van de allernoodzakelijkste kennis en vaardigheden. Zij doet dat voor alle jeugdige leden van de samenleving en in principe voor allen in gelijke mate. Er is een bepaalde hoeveelheid kennis en kunde nodig, willen leden van een moderne samenleving hun aandeel kunnen leveren, of deel kunnen nemen aan het arbeidsleven, de politieke besluitvorming en de cultuur. In een democratische samenleving is dit zelfs uitgegroeid tot een fundamenteel recht voor iedere burger: basisvorming als burgerrecht. De keerzijde van dit recht is de eis van de samenleving tot deelname aan deze scholing: de leerplicht. Deze gelijkheid in het recht op primaire scholing is een uitdrukking van de behoefte zowel van het individu als van de samenleving. Primaire scholing bereidt *iedereen* voor op een zo volwaardig mogelijk lidmaatschap van de samenleving en op de rol van burger in de staat. Uit deze behoefte en uit de principiële gelijkheid in het recht op en de plicht tot primaire scholing volgt dat gedurende een bepaalde periode een *gemeenschappelijk* leerprogramma wordt gevolgd. Dit gemeenschappelijke programma dient de *basis* te vormen voor de verdere activiteiten die de jeugdige leden van de samenleving op steeds verder uiteenlopende manieren zullen gaan ondernemen. Sommige leerlingen zullen direct

<sup>1</sup> M. Walzer, *Spheres of justice*; Oxford, Martin Robertson, 1983, blz. 19-20.

<sup>2</sup> J. Soustelle, *The daily life of the Aztecs*; Hammondsworth, Penguin, 1984, blz. 178.

<sup>3</sup> Ibid.

daarna de maatschappij in gaan, andere zullen eerst verdere scholing of beroepsvoorbereiding verkiezen.

*Basisvorming in het onderwijs* kan als volgt gedefinieerd worden: *het geven van gemeenschappelijke en algemene vorming op intellectueel, cultureel en sociaal gebied, die als grondslag dient voor een verdere ontwikkeling van de persoonlijkheid, voor het zinvol functioneren als lid van de samenleving en voor een verantwoorde keuze van een verdere scholing en van een beroep.*

Bij basisvorming gaat het dus

- a. om *basisvaardigheden*, dat wil zeggen om te verwerven bekwaamheden (kennis, kundigheden, inzichten) die onontbeerlijk zijn voor het functioneren als lid van de samenleving en die een onmisbare grondslag en groeikern vormen voor verdere ontwikkeling;
- b. om onderwijs voor *iedereen*, dat wil zeggen dat er in beginsel geen specifieke groepen zijn waarvoor de inhoud van de basisvorming afwijkt van die van andere;
- c. om *gemeenschappelijk* onderwijs, dat wil zeggen dat de vorming in beginsel gericht is op het gemeenschappelijk verwerven van een voor ieder gelijkelijk geldende inhoud van een leerprogramma. Vormen van differentiatie tussen leerlingen die vooruitlopen op het vervolgonderwijs worden daarbij in beginsel vermeden.

Effecten van onderwijs worden echter niet uitsluitend bepaald door de doeleinden waarnaar men met de primaire scholing streeft. Aanleg, capaciteiten en belangstelling van leerlingen bepalen in sterke mate de resultaten van de vorming. In de relatie tussen leerling en leerkracht krijgen deze aanleg en belangstelling vaak een beslissende invloed op de resultaten. De belangstelling van leerlingen voor bepaalde leerstof kan in hoge mate beïnvloed worden door de deskundigheid en het enthousiasme van leerkrachten. Aanleg en belangstelling worden bovendien nog sterk gevormd en gevoed door het ouderlijk milieu waarin leerlingen opgroeien. Hiermee doen naast de principiële gelijkheid in de behoefte aan en het recht op primaire scholing verschillen tussen leerlingen hun intrede in de school.

In de basisvorming voor iedereen zal men een evenwicht moeten trachten te vinden tussen het belang van primaire scholing enerzijds en de belangstelling en de capaciteiten van de afzonderlijke leerlingen anderzijds. De school dient de verschillen tussen leerlingen niet te onderdrukken, maar zij zou wel moeten voorkomen dat deze te vroeg tot onomkeerbare gevolgen leiden voor de verdere school- en beroepsloopbaan.

Het gelijke recht op vorming tot volwaardig burgerschap - kenmerkend voor het onderwijssysteem van een democratische samenleving - vereist dus een gemeenschappelijke primaire scholing<sup>4</sup>. De *lengte* van deze primaire scholing is een onderwerp van politieke en wetenschappelijke discussie. Gelijk burgerschap vereist geen volledig uniform patroon van scholing. De lengte van de primaire scholing hangt uit de aard der zaak af van de inhoud die minimaal noodzakelijk geacht wordt. Naarmate een samenleving hogere eisen stelt aan haar (toekomstige) burgers zal de inhoud van de basisvorming meer elementen omvatten en langer duren.

In het Nederlandse onderwijsstelsel komt het principe van een gemeenschappelijke en voor ieder geldende basisvorming tot uitdrukking in de langzaam gegroeide eenwording van het basisonderwijs. De vraag die echter steeds meer wordt opgeroepen in de discussie over primaire scholing is, of de gemeenschappelijke vorming in het basisonderwijs de leerlingen in voldoende mate toerust om in de samenleving te kunnen functioneren. Met andere woorden: sluit de *inhoud* van het onderwijs dat voor iedereen bestemd is, nog voldoende aan bij de eisen die de huidige maatschappij stelt en wordt een aanpassing ervan aan in de toekomst te verwachten eisen van

<sup>4</sup> M. Walzer, op. cit., blz. 203.

de maatschappij niet noodzakelijk? Daarbij wordt tevens de vraag opgeworpen of een verlenging van de basisvorming nodig of wenselijk moet worden geacht. Het als politiek beginsel aanvaarde gelijke recht op primaire scholing leidt op deze wijze tot de vraag naar de lengte van de periode waarvoor dit beginsel geldt en naar de gronden en argumenten die voor een verlenging van deze periode zouden kunnen worden aangevoerd. Met deze vragen heeft de regering zich tot de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) gewend om een advies uit te brengen inzake "basisvorming in het onderwijs".

## 1.2 De adviesaanvraag aan de WRR

De regering heeft in een adviesaanvraag die de WRR op 21 december 1983 bereikte, aan de Raad verzocht een advies uit te brengen over de wenselijke *inhoud, duur en structuur* van de basisvorming (zie Bijlage 1). Primair staat in de adviesaanvraag de waardering door de Raad van toekomstige ontwikkelingen en "de daaruit af te leiden kwaliteitseisen met het oog op een zodanige toerusting van elk lid van de samenleving, dat van zinnol functioneren kan worden gesproken"<sup>5</sup>. Aan de Raad wordt dus gevraagd om maatschappelijke ontwikkelingen te vertalen in eisen die aan de basisvorming kunnen worden gesteld. Daarbij wordt uitdrukkelijk verwezen naar de discussie over het garanderen van onderwijs in basisvaardigheden in enkele vakken ("back to basics") en naar voorstellen tot *verbreding* van het onderwijsaanbod in het licht van nieuwe ontwikkelingen, bijvoorbeeld de "informatisering" van de maatschappij.

Daarnaast wordt de Raad gevraagd de basisvorming te bezien vanuit verschillende invalshoeken, die als volgt kunnen worden samengevat. Vanuit *opvoedkundige overwegingen* zou gezocht moeten worden naar een juist evenwicht tussen de zich vanuit de samenleving opdringende "eisen" aan het onderwijs en de mogelijkheden die het onderwijs aan een ieder kan bieden. Ook zou gezocht moeten worden naar een juist evenwicht tussen verstandelijke, emotionele, expressieve, sociale, technische en manuele vaardigheden, samengevat in de zinsnede "hand, hoofd, hart". Verder zou de verhouding *basisonderwijs - voortgezet onderwijs*, voor zover het de basisvorming betreft, in de beschouwing moeten worden betrokken, evenals de verhouding *basisvorming - beroepskwalificaties*. Onder dat laatste zou tevens de vraag moeten worden begrepen of basisvorming gegeven moet worden tot de leeftijd van 15 jaar of tot en met het einde van een langere leerplichtige periode. Ook de verhouding *basisvorming in schoolverband - leersituaties buiten de school* (gezin, milieu, kerk, bibliotheek, televisie en andere media) en de verhouding *basisvorming - volwasseneneducatie* werden genoemd als relevante invalshoeken. Ten slotte is aandacht gevraagd voor de *procedurele aspecten* van de vraag door wie of door welke instantie de inhoud van de basisvorming moet worden vastgesteld; voor het vraagstuk van het *beheersingsniveau* (de "minimale competenties") en de eventuele differentiatie daarin en voor de ervaringen met basisvorming in het *buitenland*.

Op grond van deze adviesaanvraag heeft de Raad de centrale vraag geformuleerd, die in dit Rapport aan de Regering wordt beantwoord: *Wat dient de inhoud, duur en structuur te zijn van de basisvorming, die in principe aan ieder lid van de samenleving zal worden geboden?*

## 1.3 De achtergronden van de adviesaanvraag

De naoorlogse geschiedenis van het beleid inzake het voortgezet onderwijs wordt gekenmerkt door een streven naar integratie in het voortgezet onderwijs. Selectie en determinatie van leerlingen op 12-jarige

<sup>5</sup> WRR, *Werkprogramma voor de derde Raadsperiode 1983-1987; deel 2*; Werkdocumenten nr. W3, WRR, 's-Gravenhage, 1984, blz. 26.



leeftijd wordt als een problematische zaak beschouwd. Reeds in 1946 deed de onderwijs adviseur Bolkestein een voorstel voor een "brugklas": een gelijk leerjaar voor drie verschillende schoolsoorten. Deze brugklasgedachte werd overgenomen door minister Rutten in 1951 in het zogeheten onderwijsplan-Rutten. Rutten bracht de scheiding aan tussen hetgeen nu lbo genoemd wordt en avo/vwo. Voor elk van beide sectoren stelde hij een brugperiode voor.

In de periode 1968-1984 heeft het streven naar meer integratie vele vormen en varianten aangenomen. Een eerste stap in dit streven vormde de Mammoetwet, ingevoerd in 1968. Ter bevordering van de mogelijkheden tot doorstroming tussen verschillende schooltypen werd het brugjaar ingevoerd. De mogelijkheid om door te stromen van het lbo naar het avo/vwo, die oorspronkelijk in het wetsontwerp was voorzien, werd echter geblokkeerd doordat tijdens de debatten in de Tweede Kamer over het wetsontwerp een verschillend vakkenaanbod voor de brugklas lbo en de brugklas avo/vwo werd vastgesteld.

Met de komst van de Mammoetwet werd de vorming van scholengemeenschappen mogelijk, een ontwikkeling die door de overheid werd aangemoedigd. Daarbij ging het vooral om scholengemeenschappen waarin of wel lbo-scholen of wel avo/vwo-scholen werden samengevoegd. De kloof tussen het lbo en het avo/vwo kon echter worden overbrugd doordat scholen op grond van artikel 26 van de WVO ontheffing kunnen krijgen van de brugklasbepalingen. Dit schept de mogelijkheid om een gemeenschappelijke brugklas lbo-avo(-vwo) te vormen. Tussen 1968 en 1984 ontstonden 764 scholengemeenschappen, waarvan 111 scholengemeenschappen lbo-avo(-vwo).

Intussen probeerde men op verschillende manieren vorm te geven aan de "middenschoolgedachte". Het betrof hier een vorm van geïntegreerd voortgezet onderwijs, aansluitend op de basisschool. Tijdens de ambtsperiode van minister Veringa (1967-1971) ontstond het idee te gaan experimenteren met een drie- of vierjarige middenschool. Vooralsnog gebeurde er echter niets.

In 1972 verscheen de Nota Onderwijsbeleid van minister Van Veen, waarin knelpunten in het onderwijs werden geïnventariseerd. In deze nota werden experimenten met geïntegreerd voortgezet onderwijs aangekondigd. De doelstellingen van het geïntegreerd voortgezet onderwijs luiden in trefwoorden: optimale ontplooiingskansen, een veelzijdige vorming, verbetering van de doorstroming, een betere begeleiding en determinatie en minder examendruk. Er zou een zodanige differentiatie en individualisering van de inhoud en organisatie van het onderwijs moeten komen, dat het de leerling die ontplooiingskansen biedt die aansluiten bij zijn/haar talenten, belangstelling en eerder genoten onderwijs. Er zou gestreefd moeten worden naar een veelzijdige intellectuele, praktische, expressieve en sociale vorming. Er zou een optimale organisatie van de doorstroming moeten worden gerealiseerd, ondersteund door een leerplanontwikkeling waarbij de onderwijsdoelen voor de verschillende leerstofeenheden en de bijbehorende beoordelingswijzen en -middelen worden aangegeven. De begeleiding en determinatie zouden zo moeten worden ingericht, dat de leerling in overeenstemming met zijn ambities en mogelijkheden op het juiste spoor wordt gezet. En ten slotte zou de examendruk moeten worden opgeheven, waartoe het examenstelsel ingrijpend diende te worden herzien.

In 1973 werd de Innovatiecommissie Middenschool (ICM) opgericht. Deze deed begin 1974 een oproep aan scholen voor voortgezet onderwijs om zich op te geven voor deelname aan het Middenschoolexperiment. Uit de 150 scholen die zich aanmeldden, werd een groep van 38 "contactscholen" aangewezen.

Intussen was J.A. van Kemenade minister van Onderwijs geworden. Deze deed in 1975 de discussienota "Contouren van een toekomstig onderwijsbestel" het licht zien. Twee jaar later volgde deel 2 van deze nota.

In de Contourennota's werden vijf doelstellingen van de middenschool genoemd:

1. het gezamenlijk volgen van algemeen en beroepsoriënterend onderwijs door een volledige jaargroep van leerlingen ongeacht aanleg, milieu, sekse of geleverde leerprestatie;
2. uitstel van studie- en beroepskeuze naar een later tijdstip (15- tot 16-jarige leeftijd);
3. het voortzetten van het streven van de basisschool om “gelijke”, dat wil zeggen optimale, kansen tot ontplooiing te bieden;
4. het verbreden van de inhoud van het onderwijs- en vormingsaanbod van 12- tot 16-jarigen;
5. het aanbieden van passende onderwijsleersituaties voor individuele ontplooiing en sociale bewustwording.

De middenschool dient samen met de basisschool de periode van “funderend onderwijs” te vormen. In de Contourennota werd een tweesporige eerste fase van het voortgezet onderwijs, dat wil zeggen de middenschool naast categoriale scholen, afgewezen. Er werden experimenten voorgesteld die onder andere opheldering zouden moeten verschaffen over de vraag of de cursusduur van de middenschool op drie of op vier jaar gesteld zou moeten worden en op welke leeftijd de cesuur tussen basisschool en middenschool zou moeten liggen. Om heterogene groepering van leerlingen mogelijk te maken, werd vastgesteld dat het onderwijs intern gedifferentieerd zou worden. Bovendien zou de traditionele indeling van leerstof in vakken op de helling moeten: er dienden leergebieden ontwikkeld te worden uit inhoudelijk samenhangende vakken. Al met al een ingrijpende verandering van het onderwijs, die zorgvuldig getoetst en begeleid zou moeten worden.

In augustus 1976 startte het middenschoolonderwijs. Vijf scholen waren daarbij betrokken als integraal experiment, tien als deexperiment. Voor de ondersteuning bij de vormgeving van het onderwijs zorgden 34 resonansscholen. In de daarop volgende jaren werd het aantal experimenterende scholen uitgebreid tot 23 in het schooljaar 1984/’85. De resonansschool verdween.

Met de komst van minister Pais werd het idee dat de toekomst van de eerste fase van het voortgezet onderwijs in de middenschool lag, naar de achtergrond gedrongen. Pais zag meer in een tweejarige ongedeelde brugperiode, zoals hij in zijn Ontwikkelingsplan voor het voortgezet onderwijs (OPVO) stelt. De basisschool en de brugperiode zouden samen het “elementair onderwijs” moeten vormen.

In zijn in 1979 verschenen nota stelde Pais voor de ongedeelde brugperiode de volgende doelstellingen voor: voorkoming van te vroege studie- en beroepskeuze; voortzetting van het streven van de basisscholen om alle leerlingen gelijkwaardige mogelijkheden voor ontplooiing van hun talenten te bieden; verbreding van het onderwijs- en vormingsaanbod en het aanbieden van intern gedifferentieerde onderwijsleersituaties. Kenmerken van het onderwijs in de ongedeelde brugperiode zouden onder andere zijn: het besteden van aandacht aan nieuwe vakken, integratie van vakken, het toepassen van vormen van differentiatie binnen klasseverband en het hanteren van minimum-eindtermen.

In het OPVO werd voorgesteld om de geïntegreerde tweejarige brugperiode via landelijke projecten op te zetten en uit te testen. De meest aangewezen scholen hiervoor waren de brede scholengemeenschappen. Daarom werd besloten dat de rijksoverheid de totstandkoming van brede scholengemeenschappen zoveel mogelijk zou bevorderen. In dat kader werd aan het coördinatieproject avo/lbo grote prioriteit verleend. Bovendien werd het landelijk brugklasproject opgezet.

Tijdens Pais’ bewindperiode was er geen duidelijk beleid ten aanzien van de experimenterende middenscholen. De verdere uitwerking van de ondersteuningsstructuur en het opzetten van de evaluatie van de experimenten stagneerden. De bij het experiment betrokken scholen gingen steeds meer hun eigen koers varen.

In 1982 verscheen de volgende, en voorlopig laatste nota waarin plannen voor integratie van de eerste fase van het voortgezet onderwijs ontvouwd werden. Het was de wetgevingsvoorbereidende nota "Verder na de Basisschool" van de bewindslieden Van Kemenade en Deetman. Net als de Contourennota's draaide deze nota om het streven de verschillende schooltypen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs te vervangen door één schooltype voor alle leerlingen, aansluitend op het basisonderwijs. Het voorgestelde schooltype werd echter niet meer Middenschool genoemd, maar Voortgezet basisonderwijs (VBaO).

De uitgangspunten van VBaO lijken sterk op die van de middenschool en op die van het OPVO: uitstel van verplichte studie- en beroepskeuze; voortzetting van het streven van de basisschool om door aanbieding van een gedifferentieerd onderwijs alle leerlingen gelijkwaardige mogelijkheden te bieden hun talenten te ontplooien; verbreding van het onderwijs- en vormingsaanbod en het aanbieden van passende onderwijsleersituaties voor zowel individuele als sociale ontwikkeling.

De huidige indeling van het voortgezet onderwijs moet volgens de nota vervangen worden door een indeling van het voortgezet onderwijs in twee fasen: na 8 jaar basisonderwijs in de leeftijd van 4-12 jaar, vindt gedurende 3 jaar voortgezette basisvorming plaats in de eerste fase van het vervolgonderwijs in de leeftijd van 12-15 jaar. In de tweede fase van het voortgezet onderwijs vindt een verdeling plaats naar andere vormen van onderwijs: beroepsonderwijs (2 of 3 jaar), algemeen voortgezet onderwijs (2 of 3 jaar), voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (3 of 4 jaar) (zie figuur 1).

Enkele kenmerken van VBaO, zoals dat in de nota "Verder na de Basisschool" wordt voorgesteld, zijn: heterogene groepering van leerlingen, intern gedifferentieerd onderwijs, een maximale zorgbreedte (dat wil zeggen een zo breed mogelijke instroom van leerlingen), integratie van een aantal vakken tot leergebieden en formulering van minimum-eindtermen per vak(gebied).

Omdat een vierjarige cursusduur van VBaO onvermijdelijk tot verlenging van de totale leerweg van de leerlingen zou leiden, wordt in deze nota geopteerd voor een driejarig VBaO. De samenstellers van de nota houden niet zonder meer vast aan een driejarige periode van heterogene groepering. Op bladzijde 34 zeggen zij: "Wij menen daarom dat wij in dit stadium een zekere voorzichtigheid in acht moeten nemen en achten het daarom niet reëel thans uit te spreken dat de school voor voortgezet basisonderwijs over de gehele cursusduur de leerlingen met betrekking tot alle programma-onderdelen volledig bijeen zal houden in heterogene groepen"<sup>6</sup>.

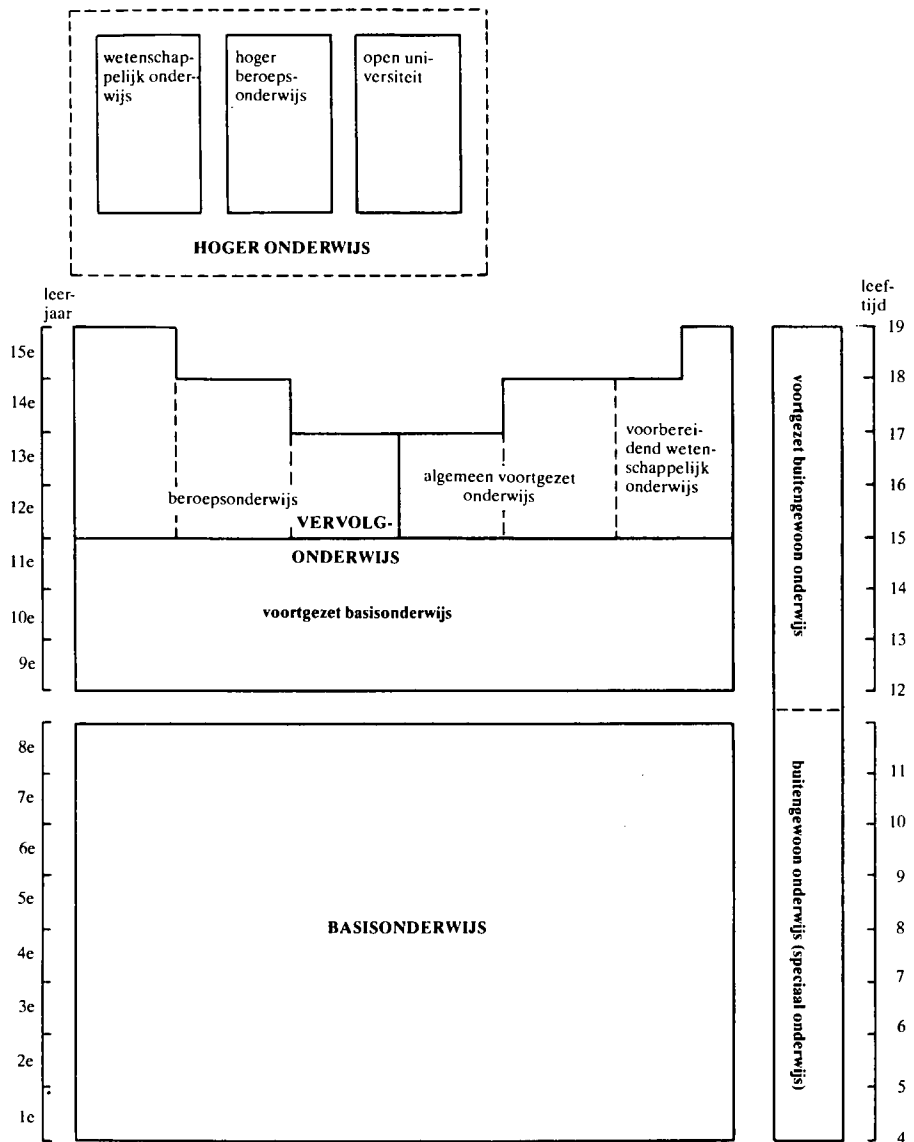
Deze voorzichtigheid komt in versterkte mate terug in de "Proeve van een concept-ontwerp ontwikkelingswet voortgezet onderwijs", die in 1984 onder verantwoordelijkheid van minister Deetman verscheen. Na het eerste leerjaar wordt de mogelijkheid gecreëerd om op bepaalde onderdelen van het onderwijsprogramma "setting" toe te passen. Dat wil zeggen dat er groepen worden gevormd van leerlingen die qua niveau vergelijkbaar zijn. De samenstelling van die groepjes kan per vak of leergebied verschillen. Na het tweede leerjaar kan worden besloten om "streaming" toe te passen. Dit houdt in dat er groepen van qua niveau vergelijkbare leerlingen worden samengesteld, die voor het gehele onderwijsprogramma bijeen blijven. Op andere punten volgt de "Proeve" in grote lijnen de nota "Verder na de Basisschool".

Omdat de vraag of een geïntegreerde eerste fase van het voortgezet onderwijs naast dan wel in plaats van het huidige categoriale systeem zou moeten bestaan, politiek een heet hangijzer is, wordt de beslissing daarover uitgesteld.

De huidige minister van Onderwijs W. Deetman heeft de nota "Verder na de Basisschool" als beleidslijn overgenomen. Het voornemen bestaat om

<sup>6</sup> *Verder na de Basisschool*; 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1982. blz. 34.

**Figuur 1.1 De onderwijsstructuur volgens de nota 'Verder na de Basisschool'**



Bron: *Verder na de Basisschool*; 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1982, blz. 5.

met een *wettelijke regeling* te komen voor de opzet van het voortgezet basisonderwijs, waarna te zijner tijd besloten wordt tot definitieve regeling. Het concept-ontwerp "Ontwikkingswet voortgezet onderwijs" is in juli 1985 voor behandeling naar de Tweede Kamer der Staten-Generaal gestuurd.

Terugkijkend op zestien jaar vernieuwingsbeleid ten aanzien van de eerste fase van het voortgezet onderwijs, kunnen we stellen dat er een zekere tendens bestaat in de richting van integratie van deze eerste fase, maar dat een duidelijk beleid ontbreekt. Het vernieuwingsbeleid wordt gekoppeld aan een aantal uitgangspunten die weliswaar door bijna iedereen aanvaard worden, maar die zo algemeen geformuleerd zijn dat er zeer verschillende mogelijkheden bestaan om daaraan vorm te geven. Dat is dan ook door verschillende ministers op verschillende manieren gedaan. De experimenten met de middenschool zijn met vage doelstellingen gestart.

Een uitwerking van die doelstellingen heeft niet plaatsgevonden. Het beleid met betrekking tot de ondersteuning van de experimenten en de uitbouw van de verzorgingsstructuur wijzigde voortdurend met de wisseling van kabinetten. Bovendien startte de rijksoverheid diverse ontwikkelingsprojecten. Uitwisseling van opgedane ervaringen tussen verschillende projecten vond te weinig plaats. Ook binnen de projecten liet de overdracht van ervaringen in veel gevallen te wensen over. De aan het middenschoolexperiment deelnemende scholen hielden zich bezig met het uitwerken en realiseren van hun eigen doelstellingen. In het project is veel tijd geïnvesteerd, terwijl de evaluatie van het experiment er niet gemakkelijker noch overtuigender op wordt. Het verbaast dan ook niet dat de kreet “*de overtuiging bestaat niet*” steeds vaker wordt gehoord.

Tegen de achtergrond van deze in veel opzichten verwarrende en tegenstrijdige, in ander opzicht toch ook weer sterk verwante ontwikkelingen, plannen en projecten in het voortgezet onderwijs van de afgelopen decennia, moet de vraag worden gezien die de WRR is voorgelegd.

#### **1.4 Tien kernvragen**

De centrale vraag die de Raad heeft geformuleerd, luidde: Wat dient de inhoud, duur en structuur te zijn van de basisvorming, die in principe aan ieder lid van de samenleving zal worden geboden?

Deze probleemstelling kan in enkele met elkaar samenhangende kernvragen worden uitgewerkt. Deze kernvragen blijken vaak samen te hangen met dilemma's, en in beginsel valt daarop niet altijd een sluitend wetenschappelijk antwoord te geven. Wel kunnen de dimensies van deze dilemma's worden aangegeven, alsmede resultaten van wetenschappelijk onderzoek die op deelvragen van de probleemstelling betrekking hebben. De werkwijze die de Raad bij de totstandkoming van zijn rapport heeft gevolgd, is derhalve gericht op het zo helder en nauwkeurig mogelijk aangeven van deze vragen en dilemma's, en het aangeven van redeneringen die gevolgd kunnen worden bij de behandeling daarvan. Het antwoord op de vraag naar de *wenselijke* inhoud, duur en structuur van de basisvorming kan nimmer op uitsluitend wetenschappelijke gronden gevonden worden. Politieke en normatieve keuzen spelen hierbij eveneens een niet onbelangrijke rol. De bijdrage die dit advies bij de beantwoording van deze wenselijkheidsvraag kan spelen, moet daarom vooral gezocht worden in een afstandelijke, onafhankelijke redeneerwijze en niet in een redeneerwijze die berust op politieke vooringenomenheden. Daarbij is gebruik gemaakt van resultaten van wetenschappelijk onderzoek die voor de vraagstelling relevant zijn.

Om welke kernvragen gaat het en met welke dilemma's hangen ze samen?

#### **Individu en maatschappij**

Iedereen wil goed onderwijs. Goed onderwijs is gewenst zowel in het belang van het individu als in dat van de samenleving. Dit geldt zeker ook voor het beginonderwijs. Voor het individu is er een psychologisch motief, namelijk individuele ontplooiing, en een operationeel motief, namelijk verhoging van de handelingsbekwaamheid en van kansen op de beroepsmarkt. Voor de samenleving is er zowel een welvaartsmotief - de noodzaak van scholing van arbeidskrachten - als een cultureel motief - het overdragen van cultuur aan zoveel mogelijk leden en het streven naar een noodzakelijk minimum aan culturele eenheid.

Eerste kernvraag: Hoe verhouden zich binnen het onderwijs de belangen van het individu tot die van de maatschappij? Hoe is de verhouding tussen ontplooiingsdoelinden en beroepseisen, tussen culturele vorming en eisen die economische en maatschappelijke ontwikkelingen stellen?

Dilemma's: Kiest men voor individuele ontplooiing, dan kan men in mindere mate kiezen voor maatschappelijke doelen; kiest men voor culturele vorming dan kan men in mindere mate kiezen voor welvaartsvorming, en omgekeerd.

### **Aanpassing en invariantie**

Onderwijs vindt plaats in een maatschappelijke context. De maatschappij stelt eisen aan het onderwijs, maar tegelijkertijd biedt de school als onderwijsinstelling nog enige beschutting tegen de maatschappij. De leerlingen worden nog gedurende enige tijd vrijgesteld van de indringende eisen van het economisch en maatschappelijk leven. De school is een voorportaal. John Dewey noemde dit een "special social environment"<sup>7</sup>, die haar bijzonderheid ontleent aan het intermediaire karakter tussen gezin en maatschappij. Bij de inhoudsbepaling van het onderwijs is er dus meestal een spanning tussen enerzijds de maatschappelijke waardering voor bepaalde inhouden en aan de maatschappelijke situatie te ontleenen criteria, en anderzijds de functie van vrijplaats - tussengebied tussen gezin en maatschappij - waaraan de school een zekere autonomie ontleent bij de keuze van waarderingen en criteria voor inhouden. Maatschappelijke ontwikkelingen kunnen leiden tot veranderingen in de inhoud van het onderwijs, maar zij kunnen tevens een oneigenlijke en onrechtvaardige invloed uitoefenen op de kansen van individuen.

Tweede kernvraag: Is de inhoud van de basisvorming volledig afhankelijk van de "eisen van de maatschappij" of dient deze inhoud in zekere mate juist los te staan van de maatschappelijke ontwikkelingen? Moet de inhoud van de basisvorming vaak of juist *niet* vaak worden bijgesteld? Vereisen de maatschappelijke ontwikkelingen een "back to basics"-inhoud of dient het onderwijs juist de leerlingen een tegenwicht te bieden tegen te sterk opdringende eisen vanuit de maatschappij?

Dilemma: Te veel aanpassen aan de eisen van de maatschappij betekent een aantasting van de functie van de school als voorportaal en vrijplaats, een uitholling van de autonomie van de school en daarmee ook een bedreiging van de rechten van leerlingen. Autonomie van de school brengt het gevaar met zich mee van een vorming in isolement, waarbij maatschappelijke ontwikkelingen niet of onvoldoende worden onderkend, dan wel te langzaam worden gevolgd.

### **Doeleinden en criteria**

De doeleinden van het onderwijs kunnen in verschillende dimensies worden uitgedrukt:

- naar persoonlijkheidskenmerken (bijv. zelfstandigheid);
- naar operationele competenties (bijv. een foutloze sollicitatiebrief schrijven);
- naar vormen van interactie tussen docent en leerling (bijv. samenwerking en gezag);
- naar eindtermen.

Bij de discussie over de gewenste inhoud van de basisvorming dienen deze dimensies goed te worden onderscheiden. Het ontwikkelen van bepaalde persoonlijkheidskenmerken van leerlingen kan nastrevenswaard zijn maar is tegelijk moeilijk in concrete leer- of onderwijssituaties te implementeren. Ook de beoordeling of de nagestreefde doeleinden bereikt

<sup>7</sup> John Dewey, *Democracy and Education*; Glencoe, Free Press, 1922.

worden, is zeer verschillend. Dit geldt des te sterker naarmate bij het formuleren van leerdoelen meer hooggegrepen idealen worden gehanteerd, zoals bijvoorbeeld: wetenschappelijk en kritisch leren denken, bijbrengen van creatief oplossend gedrag, volwaardig deelnemen aan maatschappelijk en cultureel leven, bijbrengen van fundamentele waarden die van belang zijn voor het voortbestaan van de samenleving. Dergelijke formuleringen van doeleinden bieden nauwelijks mogelijkheden voor inperking van de keuzemogelijkheden op het punt van de inhoud van het onderwijs. Het weinig dwingende karakter ervan kan er zelfs toe leiden dat het onderwijs een milieu- en/of seksebevestigende uitwerking behoudt dan wel krijgt. Bij de formulering van de inhoud van de basisvorming dienen daarom voldoende concrete doeleinden en keuzecriteria gebruikt te worden. Daarbij moet tevens gelet worden op conditionele beperkingen: de onderwijstijd is schaars. Alleen wanneer de aan de basisvorming te besteden tijd zeer ruim zou zijn, zouden alle op zichzelf nastrevenswaardige doeleinden en inhouden gelijkelijk aan bod kunnen komen. Bij de uiteindelijke keuze van de inhoudselementen dienen criteria ontworpen te worden die voldoende operationeel zijn en die rekening houden met schaarste-overwegingen (beperkt financieel budget, beperkte tijd, geen educatieve overlappingsen of overbodige leerstof). Selectiecriteria blijken over het algemeen niet ondubbelzinnig en dwingend gemotiveerd te kunnen worden.

Derde kernvraag: Welke criteria moeten worden gehanteerd bij de bepaling van onderwijsdoelen en welke bij de uiteindelijke bepaling en selectie van de vele - op zich zelf niet onwenselijke - inhouden die zich aandienen? Wat is de voor te stellen *inhoud* van de algemene basisvorming?

Dilemma: Als men de criteria van onderwijsdoelen te restrictief-operationeel kiest, loopt men de kans belangrijke, moeilijk "grijpbare" doelen niet te verwezenlijken. Richt men zich vooral op vage en abstract geformuleerde doelen, dan loopt men de kans dat onder de dekmantel van "verheven idealen" grote verschillen in de inhoud van het onderwijs ontstaan.

### **Gezin en school**

Het gezin heeft grote invloed op het leervermogen en de schoolkeuze. Hierdoor kunnen de mogelijkheden van individuele leerlingen verhoud of zelfs gebruuskeerd worden. Bestaande milieu- en klasseverschillen werken op deze wijze door in de school en er kan zelfs een divergerende werking van uitgaan. De school zal hiertegen derhalve een zeker tegenwicht moeten verschaffen. Dit kan het best geschieden als jong begonnen wordt met de basisvorming en als deze lang wordt volgehouden. De school moet in de basisvorming correcties en compensaties nastreven, die kunnen verhinderen dat leerlingen op oneigenlijke gronden te vroeg en onomkeerbaar geselecteerd worden voor bepaalde school- of beroepsloopbanen. Betrouwbare en objectieve testmethoden zijn daarbij een belangrijk hulpmiddel. Wel moet het gebruik van toetsresultaten voldoende flexibel zijn om te snelle oordelen "bij nader inzien" te kunnen corrigeren.

Vierde kernvraag: Hoe lang dient de basisvorming te duren om definitieve selectie van leerlingen op oneigenlijke en uitsluitend door het milieu beïnvloede gronden te vermijden? Wanneer manifesteren zich verschillen in begaafdheden en belangstelling tussen leerlingen zodanig, dat selectie verantwoord wordt? Hoe kan de school de vanuit de maatschappij komende divergerende krachten, die de leerlingen op oneigenlijke gronden uiteen doen lopen, verminderen of beteugelen?

**Dilemma:** Optimale basisvorming is ten dele strijdig met de autonomie van het gezin. Wil men zoveel mogelijk de gezins- en milieu-invloeden verkleinen, dan is interventie in het gezin bijna onvermijdelijk. Laat men de autonomie van het gezin prevaleren, dan versterkt de school eerder de reeds bestaande verschillen en zal een gemeenschappelijke basisvorming moeilijker bereikt kunnen worden.

### **Basisvorming, beroepsonderwijs en demotivatie van leerlingen**

De invloeden van het milieu werken ook door op de motivatie van leerlingen om te leren en om naar school te gaan. De natuurlijke neigingen van kind en ouders leveren geen garantie voor deze motivatie. Mede om die reden is er een leerplicht ontstaan, die gedurende de laatste zestig jaar steeds is uitgebreid. Thans moeten leerlingen minimaal elf jaar naar school, van het vijfde tot het zestiende levensjaar. De ontwikkeling van kinderen vertoont een knikpunt omstreeks het vijftiende levensjaar. Is het aan te bevelen om dit knikpunt samen te laten vallen met het beëindigen van de algemene basisvorming en met het begin van de beroepsvoorbereiding? Het lijkt erop dat voor een aantal leerlingen, vooral uit het lbo, de periode van algemene vorming nu al vaak te lang is, gezien de berichten over toenemend schoolverzuim en het vroegtijdig verlaten van school. Het wetenschappelijk inzicht naar omvang en oorzaken van motivatie en demotivatie van leerlingen is echter nog betrekkelijk beperkt. Zekerheid over de effecten die vervroeging of uitstel van het beroepsgerichte onderwijs heeft op de motivatie van leerlingen, is er dus niet. Toch stuit men hiermee op een lastige kernvraag. De keuze voor een vroege basisvorming kan een maatschappelijke fuik opleveren in de vorm van laaggevoerd "restonderwijs". Verhoging van het onderwijspeil en eventuele verlenging van de basisvorming zouden de situatie voor de groep die nu de slechtste perspectieven heeft op de arbeidsmarkt, kunnen verbeteren. Maar deze langere leerweg zal het motivatieprobleem tegelijk kunnen verheven. De verhouding tussen algemeen vormend onderwijs als basisvorming en het op diverse beroepen voorbereidend onderwijs is derhalve een niet gering vraagstuk.

**Vijfde kernvraag:** Wat is het verband tussen verlenging van de basisvorming en de motivatie van leerlingen, vooral van degenen die thans het lager beroepsonderwijs volgen? Hoe is een juist evenwicht te bereiken tussen het algemeen vormende deel van de basisvorming en het onderwijs dat opleidt tot een beroep?

**Dilemma:** Verlenging van de basisvorming kan leiden tot verhoogde onderwijs- en beroepskansen, maar kan terzelfder tijd de problemen van desinteresse en geringe motivatie voor de school nog verder versterken. Tegemoet komen aan dit motivatieprobleem door een aparte, sterk op beroepsvaardigheden gerichte leerweg, kan echter een bedreiging betekenen voor het niveau van algemene vorming dat ook deze leerlingen moeten bereiken om zich staande te kunnen houden in een samenleving die hoge eisen stelt.

### **Basisvorming en differentiatie**

Ook indien de school de van buiten komende invloeden van gezin en milieu kan corrigeren, zijn leerlingen niet gelijk in aanleg en belangstelling. Een gelijke behandeling van leerlingen gedurende de gehele periode van basisvorming is niet volledig mogelijk. Differentiatie moet worden toegepast, maar dit kan spanningen opleveren met rechtvaardigheidsnoties



die met betrekking tot de basisvorming zijn aanvaard. Ook staan sommige vormen van differentiatie op gespannen voet met het om andere redenen wenselijk geachte uitstel van een definitieve school- en beroepskeuze.

Zesde kernvraag: Hoe is de verhouding tussen gemeenschappelijkheid in basisvorming en de gevoelde noodzaak tot enige vorm van differentiatie? Welke vormen zijn hier te onderscheiden en op welk tijdstip van de algemene basisvorming moeten deze differentiatievormen geïntroduceerd worden?

Dilemma: Differentiatie in algemene basisvorming kan het gemeenschappelijke karakter ervan ondermijnen. Te lang doorgevoerde gemeenschappelijkheid kan de vorming van zowel hoog- als laagbegaafde leerlingen nadelig beïnvloeden.

### **Effecten van differentiatievormen**

Differentiatie kan bepaalde negatieve effecten oproepen, zoals bijvoorbeeld het ontstaan van aparte categorieën leerlingen, wat weer tot sociale segregatie kan leiden. Ook doet zich vaak het probleem voor van de vorming van een restgroep. Door segregatie van groepen en door stigmatisering van de restgroep kunnen leerlingen verstoken blijven van een gevarieerde en stimulerende intellectuele en sociale omgeving of kunnen leerlingen op oneigenlijke gronden als kansloos worden gekwalificeerd. Beoordelingsfouten bij de toedeling aan differentiatiegroepen kunnen een verlies van opleidingscapaciteit en -effectiviteit veroorzaken. Maatschappelijke vooroordelen kunnen deze beoordelingsfouten versterken, vooral wanneer het definitieve moment van differentiatie vroegtijdig wordt gekozen. Nauwlettende begeleiding, toetsing en correctie kunnen het differentiatieprobleem verzachten en kunnen de nadelen van een bepaald differentiatie-model terugdringen.

Zevende kernvraag: Welke voor- en nadelen zijn verbonden aan welke vormen van differentiatie? Hoe kunnen de te verwachten negatieve effecten van differentiatie zoveel mogelijk worden tegengegaan? Dient de differentiatie te verlopen via formele toetsing of via informele begeleiding en advisering?

Dilemma: Vroegtijdige en definitieve differentiatie is strijdig met het gemeenschappelijke karakter van de algemene basisvorming en heeft sociaal en economisch negatieve effecten. Veelvuldige heroriëntatie en bijstelling van groepsvorming levert veel wisselingen en onrust op en is strijdig met de eveneens gewenste saamhorigheid in klasverband.

### **De docenten**

De kwaliteit en inzet van de docent bepalen in hoge mate het effect van het onderwijs, soms veel meer dan de inhoud van de gegeven stof. Er zou derhalve veel aandacht besteed moeten worden aan de selectie, de opleiding en de maatschappelijke waardering van docenten. Door maatschappelijke ontwikkelingen in het recente verleden zijn de recrutering en de opleiding van docenten in de basisvorming sterk veranderd, zowel bij de pedagogische academies als bij de lerarenopleidingen. De onlangs doorgevoerde herziening van de bevoegdheidsregeling in het voortgezet onderwijs zal binnen afzienbare tijd leiden tot het verdwijnen van de best opgeleide docenten uit de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Het docentschap is in vergelijking met vroeger in aanzien gedaald. Tegelijkertijd is het werk van docenten zwaarder geworden en zijn de arbeidsvoorwaarden

in de salarissfeer verslechterd. Bovendien heeft het onderwijsbeleid ten aanzien van de eerste fase van het voortgezet onderwijs aan duidelijkheid te wensen overgelaten. Door deze combinatie van factoren lijkt de beroepsmotivatie van leerkrachten te worden bedreigd. Ook op dit terrein is slechts weinig wetenschappelijk onderzoek beschikbaar. Een grootscheepse onderwijsvernieuwing door de introductie van een algemene basisvorming nà het basisonderwijs lijkt zonder de daadwerkelijke instemming en medewerking van docenten niet goed realiseerbaar. Her- en bijscholing van leerkrachten en een herwaardering van het docentschap zullen noodzakelijk zijn bij een invoering van de algemene basisvorming.

Achtste kernvraag: Hoe kunnen de kwaliteit en de inzet van docenten verbeterd worden opdat daarmee aan een van de belangrijkste voorwaarden voor een goed onderwijs wordt voldaan? Welke factoren in het onderwijsbeleid hebben een nadelige invloed gehad op de motivatie van docenten om een daadwerkelijke bijdrage te leveren aan de invoering van een algemene basisvorming?

Dilemma: Verbetering van het onderwijs vraagt om verbetering van de kwaliteit van de docenten en van de condities waaronder zij kunnen werken. Onder invloed van het onderwijsbeleid van de afgelopen tien jaar en van dalende leerlingenaantallen zijn de condities waaronder docenten moeten werken, juist verslechterd. Wil men kwalitatief beter onderwijs, dan zullen de voorwaarden ter realisering ervan verbeterd moeten worden. Als de overheid zich om andere redenen genoodzaakt ziet de voorwaarden te verslechteren, dan is een verbetering van het onderwijs niet te verwachten.

### **Besluitvorming**

Het is uit overwegingen van efficiency en maatschappelijke continuïteit aanbevelenswaard, bij de besluitvorming over de inhoud van de basisvorming goed te verkennen wat er op dit moment al is. In beginsel moet men aansluiting zoeken bij de thans bestaande inhoud. Het blijkt echter enorm moeilijk te achterhalen wat precies op dit moment de inhoud is van het onderwijs dat in Nederland gegeven wordt. Deels is dat te verklaren uit de vrijheid die de overheidsrichtlijnen de scholen laten bij de invulling van de programma's, deels uit het vigerende examensysteem van keuzevakken, waarin wel het niveau dat bij de examens bereikt wordt centraal wordt getoetst, maar niet het afsluitingsniveau van vakken waarin geen eindexamen wordt gedaan. De onbekendheid met bestaande situaties op scholen met betrekking tot de inhoud zal een vernieuwing of verandering van die inhoud niet eenvoudiger maken. Procedures ter verbetering van deze situatie zijn wenselijk, maar zullen deels stuiten op dezelfde factoren die nu het overzicht en de eenheid bemoeilijken.

Negende kernvraag: Welke procedures dienen gekozen te worden voor de vaststelling van de inhoud van de basisvorming op zodanige wijze dat daarin een zekere eenheid te verwachten valt? Welke instanties dienen hierbij een rol te spelen? Welke middelen staan deze instanties ter beschikking bij de verwezenlijking van de algemene basisvorming?

Dilemma: Centralisering van de besluitvorming over de inhoud van de basisvorming tast mogelijkerwijs de autonomie van de scholen aan. Autonomie van de scholen kan leiden tot een ver uiteenlopend onderwijspeil op verschillende scholen en daarmee tot ondermijning van de algemene basisvorming.

## Basisvorming in het buitenland

Het is van belang zich bij de beantwoording van de vraag naar de inhoud, duur en structuur van de basisvorming te oriënteren omtrent soortgelijke situaties in het buitenland. Nederland is een van de weinige landen in de westerse wereld waar nog geen integratie heeft plaatsgevonden van de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Kan Nederland leren van het buitenland, en zijn in het buitenland ervaringen opgedaan die van betekenis zijn voor de ontwikkeling van de algemene basisvorming in Nederland? Hoewel in dit rapport veel buitenlandse voorbeelden ter sprake zullen komen, zal toch blijken dat de ontwikkelingen in Nederland eerder aansluiten op de hier te lande gegroeide schoolsituaties en -ervaringen.

Tiende kernvraag: Welke ontwikkelingen rond geïntegreerd voortgezet onderwijs in het buitenland zijn van betekenis voor de beantwoording van de vraag naar inhoud, duur en structuur van de basisvorming in ons land? Wijzen deze ontwikkelingen in het buitenland in een bepaalde richting?

Dilemma: Schoolsituaties zijn sterk gerelateerd aan de geschiedenis en de cultuur van het land. Hierdoor zijn ontwikkelingen in verschillende landen meestal moeilijk met elkaar te vergelijken en zijn de resultaten van onderzoek op dit gebied niet altijd bruikbaar ter ondersteuning van een bepaald standpunt. Anderzijds is in diverse landen een schat aan ervaring opgedaan met basisvorming in de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Deze zou ons ervoor kunnen hoeden “het wiel opnieuw uit te vinden”.

### 1.5 De opbouw van het rapport

De in de vorige paragraaf kort geschetste kernvragen en dilemma's komen in de verschillende hoofdstukken van dit rapport aan de orde. Centraal blijft bij de behandeling de vraag wat de inhoud moet zijn van de basisvorming in verband met de te verwachten maatschappelijke ontwikkelingen. Daaraan wordt de duur van de basisvorming direct gekoppeld. Het is opvallend dat in de politieke en maatschappelijke discussie over het voortgezet onderwijs in Nederland de inhoud van dit onderwijs weinig aan de orde wordt gesteld. Meestal beperkt de discussie zich tot het ontwerpen van een toekomstig onderwijsbestel, waarvan de inhoudelijke invulling buiten beschouwing lijkt te blijven. De Raad ziet deze *inhoudelijke invulling* van de algemene basisvorming als een van de voornaamste doelstellingen van zijn rapport. Pas op basis van de inhoud kan over de *duur* en over de *structuur* een gefundeerd oordeel gegeven worden.

In de opbouw van dit rapport komt deze wijze van aanpakken tot uitdrukking, zoals het volgende overzicht van per hoofdstuk te behandelen onderwerpen laat zien.

In hoofdstuk 2 wordt de vraag behandeld, in hoeverre maatschappelijke ontwikkelingen consequenties hebben voor de basisvorming. Daarbij komen demografische, sociaal-culturele, technologische en economische ontwikkelingen aan bod en wordt ingegaan op de verhouding tussen schoolse en buitenschoolse vorming.

Hoofdstuk 3 is gewijd aan de ontwikkelingsgeschiedenis van de algemene basisvorming, aan een beschrijving van de doelstellingen ervan en aan een analyse van het begrip basisvorming, die uitmondt in de formulering van keuzecriteria voor inhoud.

Hoofdstuk 4 gaat over de inhoud van de basisvorming. Na een schets van de inhoud van het onderwijs dat nu in de eerste leerjaren van het voortgezet onderwijs wordt gegeven en een beschouwing over de ordening van de inhoud daarvan, worden de vakken die kandidaat staan voor opname in de

basisvorming achtereenvolgens onder de loep genomen. Per vak wordt besproken of, en zo ja waarom, het tot de basisvorming moet worden gerekend, welke inhoud het in de basisvorming zou moeten hebben, welke problemen zich kunnen voordoen bij het realiseren van de gewenste basisvorming voor dat vak en hoe en waarom er gedifferentieerd kan of moet worden. Dit hoofdstuk eindigt met conclusies over inhoud, afsluiting en niveaudifferentiatie en over de perspectieven voor invoering van de basisvorming.

In hoofdstuk 5 komt de vraag aan de orde onder welke condities bereikt kan worden dat leerlingen de vereiste kennis en vaardigheden verwerven. Eerst wordt aandacht besteed aan leervermogen en motivatieproblemen. Daarna komt de houding van docenten jegens onderwijsvernieuwing ter sprake. Het hoofdstuk wordt besloten met een overzicht van voorstellen die geacht kunnen worden het leervermogen en de motivatie van leerlingen en docenten in de basisvorming te bevorderen.

In hoofdstuk 6 wordt het probleem van de structuur van de basisvorming geanalyseerd. Uitgangspunt is een analyse van de discussie over de rol van het onderwijs bij het bestendigen dan wel verminderen van de maatschappelijke ongelijkheid, voor zover die leidt tot ongelijke kansen in het onderwijs. Daarna worden verschillende vormen van differentiatie in het voortgezet onderwijs beschreven, in het bijzonder vanuit de vraag naar de onderlinge samenhang tussen differentiatievormen, inhoud van het onderwijs, beschikbare leertijd, instructiewijzen, afsluitingsmogelijkheden en kenmerken van leerlingen. Ter afsluiting van dit hoofdstuk worden conclusies en aanbevelingen geformuleerd over het proces van ontwikkelingen in de schoolstructuur dat bij het invoeren van een algemene basisvorming in gang zal worden gezet.

In hoofdstuk 7 worden aanbevelingen gedaan inzake de centraal vast te stellen elementen van het vormingsaanbod. Daarnaast wordt aangegeven hoe de basisvorming kan worden ingepast in het onderwijssysteem, op een wijze die rekening houdt met specifieke mogelijkheden en voorkeuren van leerlingen. Ten slotte wordt besproken hoe procedures voor besluitvorming de inhoud en de eindtermen van de basisvorming kunnen worden ingericht.

In hoofdstuk 8 wordt een samenvatting gegeven van de belangrijkste conclusies en aanbevelingen uit het rapport.

## 2. MAATSCHAPPELIJKE ONTWIKKELINGEN EN BASISVORMING

### 2.1 Inleidende opmerking

De relatie tussen onderwijs, maatschappij en maatschappelijke ontwikkeling is complex. De meningen over de wenselijke relatie zijn zeer verdeeld, zodat op dit gebied niet gauw het laatste woord zal worden gesproken.

Onderwijs verandert. Deze verandering kan onder meer betrekking hebben op de inhoud, de structuur, de tijdsduur en de onderwijskundig-didactische vormgeving. Oorzaken van verandering kunnen liggen in maatschappelijke ontwikkelingen op demografisch, sociaal-cultureel, technologisch en economisch gebied, verschuivingen in politieke machtsverhoudingen, veranderende opvattingen over de rol van de school in de samenleving en nieuwe onderwijskundige inzichten. Nu zou men natuurlijk al deze ontwikkelingen kunnen vatten onder de noemer van maatschappelijke ontwikkelingen. Een dergelijke ruime definitie van maatschappelijke ontwikkelingen is wel handig als men wil aantonen dat er een zekere band bestaat tussen deze ontwikkelingen en het onderwijs. Methodologisch en inhoudelijk bestaan er echter nadelen. In dit hoofdstuk zal daarom worden gekozen voor een minder ruime definitie. Onder maatschappelijke ontwikkelingen worden hier verstaan de meer autonome, dat wil zeggen niet door het beleid wezenlijk veranderbare ontwikkelingen op demografisch, technologisch, economisch en sociaal-cultureel gebied. Hiervan zal de invloed op het onderwijs worden onderzocht.

Wij gaan ervan uit dat de maatschappelijke ontwikkelingen in deze zin een zekere relatie hebben met het onderwijs, of althans zouden moeten hebben. Wel kunnen de rol en de plaats van de school, of beter gezegd van de basisvorming, bij verschillende ontwikkelingen verschillend zijn. Zo zouden door het overbrengen van kennis en vaardigheden in het kader van de basisvorming, geconstateerde of verwachte maatschappelijke ontwikkelingen kunnen worden *gestimuleerd*. Ook is een meer neutrale opstelling mogelijk door uitsluitend *in te spelen* en *mee te gaan* met de maatschappelijke ontwikkelingen. Een derde mogelijkheid is dat men bepaalde ontwikkelingen onwenselijk acht en deze op school tracht te *compenseren*. Tot slot bestaat nog de mogelijkheid dat men de school afsluit van alle maatschappelijke ontwikkelingen en de kinderen in alle rust opleidt en opvoedt (de school als *broedstoof*). Het is op deze plaats niet zinvol een algemene keuze te maken tussen deze posities. Men zal veeleer per geval, per ontwikkeling, willen beslissen welke relatie men ziet met het onderwijs, gegeven de meer algemene uitgangspunten van basisvorming.

### 2.2 Een globale historische plaatsbepaling

In hoofdstuk 1 is reeds aandacht geschonken aan de naoorlogse ontwikkelingen in het onderwijs. Het is zinvol op deze plaats iets meer afstand in de tijd te nemen, en enkele ontwikkelingen die hebben plaatsgevonden over een langere termijn te beschrijven. Aangezien ook elders in dit rapport meermalen aandacht wordt gegeven aan de maatschappelijke ontwikkelingen, zal dit hier zeer kort en zeer schematisch gebeuren.

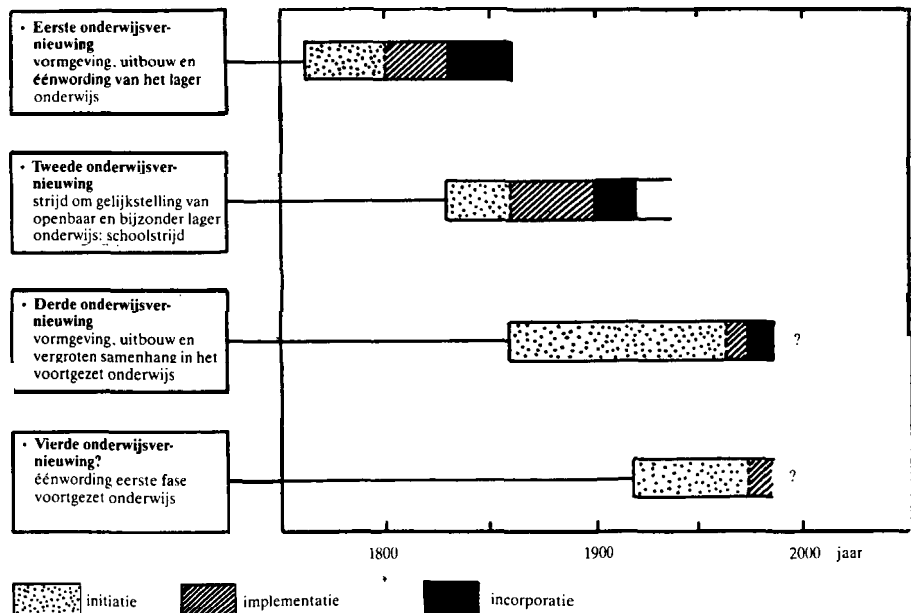
De geschiedenis van twee eeuwen Nederlands onderwijs overziende, blijkt onderwijs wel degelijk aanzienlijk te veranderen (zie tabel 2.1 en 2.2). Structuur en inhoud van het Nederlandse onderwijs anno 1986 lijken in vele opzichten nog maar weinig op die van het begin van de 19de eeuw of zelfs op die van het begin van de 20ste eeuw. Gedurende deze periode is een stroom van onderwijsvernieuwingen over het Nederlandse

onderwijs heengekomen. Deze vernieuwingen vonden mede, maar zeker niet uitsluitend, hun oorsprong in de meer autonome maatschappelijke ontwikkelingen (denk bijv. aan de industrialisatie).

Onderwijsvernieuwing is een *complex* proces dat soms aan de top, soms aan de basis geïnitieerd wordt. Het proces kan aan de basis, bijvoorbeeld op school, reeds ver zijn voortgeschreden voordat de desbetreffende vernieuwing van hogerhand formeel vorm wordt gegeven en wordt voorgeschreven. Een voorbeeld hiervan is het invoeren van de leerplicht. Voordat deze werd ingevoerd, groeide de participatiegraad van kinderen aan het onderwijs reeds zo sterk dat de Leerplichtwet van 1900 in feite alleen nog effect had voor een restcategorie. Daarmee werd overigens het invoeren van de leerplicht niet minder belangrijk. Het is hier niet de bedoeling een gedetailleerde analyse te geven van het proces van onderwijsvernieuwing. Het gaat slechts om het schetsen van de hoofdlijnen die te onderscheiden zijn in de ontwikkeling van het Nederlandse onderwijs naar de huidige structuur en inhoud. De nadruk valt daarbij op dat deel van het onderwijs dat van belang is in het licht van de basisvorming.

Een globaal beeld van opeenvolgende onderwijsvernieuwingen vindt men in figuur 2.1. In deze figuur worden verschillende fasen onderscheiden. De *initiatiefase* heeft betrekking op de opkomst en formulering van vernieuwende denkbeelden, op laag of op hoog niveau, en de eerste experimenten daarmee. De *implementatiefase* omvat de geleidelijke realisering en de verdere vormgeving. Bij de *incorporatiefase* wordt een vrij definitieve uitgekristalliseerde vormgeving bereikt, vindt institutionalisering plaats en wordt de vernieuwing gedragen door een relatief brede maatschappelijke acceptatie. Een dergelijk beeld is uiteraard zeer globaal. Tijdgrenzen tussen verschillende fasen zijn niet scherp terwijl ook de terugkeer naar een situatie van voor de vernieuwing niet altijd en overal moet worden uitgesloten. Desondanks geeft figuur 2.1 een zinvolle eerste indruk van de onderwijsvernieuwingen in Nederland.

**Figuur 2.1** Onderwijsvernieuwingen in Nederland: enkele globale lijnen



Bronnen: N.L. Dodde, *Het Nederlandse onderwijs verandert*; Muiderberg, 1983.  
 J.A. van Kemenade e.a., *Onderwijs: Bestel en beleid*; Groningen, Wolters-Noordhoff, 1981.  
 J.F. Vos, P. de Koning, S. Blom, *Onderwijs op de tweesprong; over de inrichting van basisvorming in de eerste fase van het voortgezet onderwijs*; Voorstudies en achtergronden nr. V45, WRR, 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1985.

**Tabel 2.1 Ontwikkelingen in het (kleuter- en) lager onderwijs, 1760 tot heden**

|  | 1760-1800   | 1800-1830   | 1830-1860   | 1860-1900   | 1900-heden  |
|--|---|---|---|---|---|
| <b>S<br/>T<br/>R<br/>U<br/>C<br/>T<br/>U<br/>R</b> | <p><i>Bewaarscholen</i>, uitsluitend particulier en voor kinderen van 3-6 jaar</p> <p><i>Lager onderwijs</i>, standsonderwijs bestaande uit los van elkaar staande schoolsoorten</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dorpsscholen voor alle standen</li> <li>• in de steden: openbare armenscholen, tussenscholen en stadsscholen voor betere stand</li> <li>• financiële steun van de gemeentelijke overheid voor openbare scholen</li> <li>• bijzondere scholen (w.o. de Franse scholen) geen financiële steun</li> <li>• lager onderwijs voor 6-12 jaar.</li> </ul> | <p><i>Bewaarscholen</i>, idem.</p> <p><i>Lager onderwijs</i>, geen vrijheid van onderwijs, voornamelijk openbare scholen die uit publieke kas werden ondersteund. De bijzondere scholen in twee klassen verdeeld: scholen in eigendom van de diaconie of maatschappij (1e klasse) en scholen van verenigingen bekostigd uit schoolgelden (2e klasse). Behalve scholen 1e klasse alle scholen onder staats-toezicht.</p> | <p><i>Bewaarscholen</i>, idem plus openbare bewaarscholen en standenbewaarscholen. Zekere verplichting voor 3-6 jaar.</p> <p><i>Lager onderwijs</i>, idem tot 1848 daarna vrijheid van onderwijs. In deze periode overgang op klassikaal stelsel met 6 jaren in 3 klassen. Vanaf midden 19e eeuw aparte lokalen. Vanaf 1848 neemt lagere school dorps-, armen-, tussen- en stadsschool in zich op.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verhouding openbaar-bijzonder: 80%-20% (leerlingen).</li> </ul> | <p><i>Bewaarscholen</i>, idem.</p> <p><i>Lager onderwijs</i>, idem plus institutionele differentiatie in schooltypen. Vooral na 1890, na financiële gelijkstelling openbaar en bijzonder onderwijs (subsidie en personeelskosten).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leerplicht tot 12-jarige leeftijd.</li> <li>• Verhouding openbaar-bijzonder: 55%-45% (leerlingen).</li> </ul>   | <p><i>Kleuteronderwijs</i>, bij wet geregeld in 1955, na twee mislukte pogingen in 1920 en 1950.</p> <p><i>Lager onderwijs</i>, idem plus verdergaande institutionele differentiatie naar levensbeschouwelijke opvatting, verdere eenwording in inhoudelijke aspecten onderwijs. Ook financiële gelijkschakeling qua exploitatie. In 1981 wet basisonderwijs invoering in 1985. Leerplichtverlenging tot 16, deeltijdleerplicht tot 18 jaar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verhouding openbaar-bijzonder: 30%-70% (leerlingen).</li> </ul> |
| <b>I<br/>N<br/>H<br/>O<br/>U<br/>D</b>             | <p><i>Bewaarscholen</i>, geen lessen, wel gebeden en soms lezen. Meisjes krijgen breien, naaien, spinnen.</p> <p><i>Lager onderwijs</i>, lezen en schrijven, godsdienst en soms rekenen.</p>  | <p><i>Bewaarscholen</i>, idem plus bouwen, prikken, vlechten, leren met ballen en kubussen om te gaan.</p> <p><i>Lager onderwijs</i>, lezen, schrijven, rekenen, Nederlandse taal, algemene christelijke sfeer, godsdienstonderwijs verboden, onderwijsleerprogramma staat vast met voorgeschreven leermiddelen. Vanaf 1811 Frans in het onderwijs.</p>   | <p><i>Bewaarscholen</i>, idem plus toenevende voorbereiding op vakken in lager onderwijs.</p> <p><i>Lager onderwijs</i>, idem.</p>  | <p><i>Bewaarscholen</i>, idem plus ook voorbereiding op nieuwe vakken in lager onderwijs. Aandacht voor nuttige handwerken wordt minder.</p> <p><i>Lager onderwijs</i>, lezen, schrijven, rekenen, Nederlandse taal, aardrijkskunde, natuurkunde, biologie, vormleer, geschiedenis, zingen. Vanaf 1880 ook meer nuttige handwerken, gymnastiek en tekenen in plaats van vormleer en hogere kwaliteitseisen vanaf 1890.</p> <p>Vervaging algemeen christelijk karakter, meer neutraal onderwijs.</p> | <p><i>Kleuteronderwijs</i>, spel, lichaams-oefening, boetseren, tekenen zingen, vertellen, spreken, werken met ontwikkelingsmateriaal. Vrij recent ook voorbereidend lezen rekenen en kennis der natuur (projectaanpak).</p> <p><i>Lager onderwijs</i>, idem met wat meer aandacht voor projecten, maatschappijvakken, media, enzovoort.</p>  |

Bronnen: WRR-compilatie van vele literatuurgegevens.

**Tabel 2.2 Ontwikkelingen in het voortgezet onderwijs, 1760 tot heden**

|  | 1760-1860   | 1860-1900  | 1900-1920   | 1920-1965   | 1965-1975   | 1975-heden   |
|--|---|--|---|---|---|--|
| <b>S<br/>T<br/>R<br/>U<br/>C<br/>T<br/>U<br/>R</b> | <p><i>Franse school</i>, particuliere school met een hoog schoolgeld vooral voor goeuden.</p> <p><i>Latijnse school</i>, particuliere school vooral voor elite.</p> <p>en meisjes.</p>  | <p><i>Franse school</i>, wordt vervangen door <i>ulo</i> die voor 12- tot 15-jarigen is bedoeld en samen met het lager onderwijs in één instelling is ondergebracht (1857).</p> <p><i>Latijnse school</i> vervangen door <i>gymnasium</i> (1876).</p> <p><i>Hogere burgerscholen, middelbare meisjesscholen</i> krijgen vorm in wet op middelbaar onderwijs (1863).</p> <p><i>Vakonderwijs</i> komt van de grond: <i>ambachtsschool</i> (1861) en <i>industrieschool</i> (1865) respectievelijk voor jongens</p> | <p><i>ulo</i>, wet voor zelfstandig onderwijs op middelbaar niveau, <i>mulo</i> (1920).</p> <p><i>Latijnse school</i>, idem.</p> <p><i>Lyceum</i>, eerste twee klassen gemeenschappelijk daarna een keuze voor hbs of <i>Gymnasium</i> (1909).</p> <p><i>hbs, mms</i>, idem.</p> <p><i>Vakonderwijs</i>, idem plus Wet op het <i>nijverheidsonderwijs</i> (1919).</p> <p>havo, mbo, vwo, hbo en wo.</p> | <p>In deze periode groeien de ideeën om het voortgezet onderwijs meer in onderlinge samenhang te brengen verder uit. De Mammoetwet (1963) maakt van het Nederlandse schoolstelsel na veel mislukte pogingen (1921, 1923, 1924, 1928, 1932, 1939) een samenhangend geheel en ver-groot doorstromingsmogelijkheden. Onderscheid tussen algemene vorming en beroeps-onderwijs. Verdelling in lager, middelbaar en hoger onderwijs. Onderwijs wordt opgebouwd uit: lavo, lbo, mavo,</p> | <p>Verwerkelijking van het vernieuwingsconcept uit de Mammoetwet in verhoudings-gewijs zeer korte tijd. Het onderwijssysteem wordt uitgebouwd. Lavo, lbo, mavo, havo, mbo, vwo, hbo, en wo worden onderling 'beter' afgestemd. Aantal nagestreef-de doeleinden blijkt niet gehaald te worden.</p>   | <p>Streven naar verdergaande eenwording van het voortgezet onderwijs. Brede scholengemeenschappen, middenschool-experimenten, brug- en schakelklassen, voortgezet basis-onderwijs. Wetgeving komt moeizaam tot stand.</p> <p>Aanzet tot invoering van werk-bare oplossing wordt door tweespalt in maatschappelijke organisaties en politieke partijen vooralsnog verhinderd.</p> |
| <b>I<br/>N<br/>H<br/>O<br/>U<br/>D</b>             | <p><i>Franse school</i>, Frans, Duits, Engels, rekenen, geografie, geschiedenis, wis- en natuurkunde.</p> <p><i>Latijnse school</i>, voorbereiding op universiteit. Latijn belangrijkste zo niet de enige taal. Soms ook Grieks. Rond 1850 aangevuld met natuurwetenschappen en mathematische vakken.</p> | <p><i>ulo</i>, idem plus voorbereiding op administratieve werkzaamheden nodig in sfeer van de handel en nijverheid.</p> <p><i>hbs/mms</i>, bredere algemene ontwikkeling en maatschappelijke voorbereiding dan <i>ulo</i>; twintigtal vakken in drie of vijfjarige cursus.</p> <p><i>Gymnasium</i>, voorbereiding op universitaire vorming, dertien schoolvakken waar-onder Latijn en Grieks.</p> <p><i>Vakonderwijs</i>, praktische voor-bereiding op beroep met enige theorie.</p>                             | <p><i>ulo</i>, idem.</p> <p><i>hbs/mms</i>, idem.</p> <p><i>Gymnasium</i>, idem.</p> <p><i>Vakonderwijs</i>, idem.</p>  | <p>Inhoudelijke vormgeving komt voor mavo, havo en vwo. Nederlands, Engels, Frans en/of Duits, geschiedenis, staatsinrichting, aardrijkskunde, maatschappijleer, wis-en natuurkunde, scheikunde, biologie, muziek, tekenen, handvaardigheid en lichame-lijke opvoeding. Economie, recht, Latijn en Grieks komen afhankelijk van schooltype en A- of B-richting voor.</p> <p>Ook in vakonderwijs vindt een veralgemening plaats.</p>   | <p>Opkomst van nieuwe didacti-sche werkvormen voor be-staande vakken (projecten, leergebieden, enz.). Nieuwe vakken als verzorging, alge-mene technieken, informatica, sociale vaardigheden en dergelijke.</p> <p>Streven naar inhoudelijke doorgaande lijn in basisonder-wijs en 1e fase voortgezet onderwijs. Tegengaan twee-deling lbo-avo.</p> <p>Verbreiding van het onderwijs door nadruk op gelijke waarde hoofd-, hand- en hartvakken en afbreken scheiding tech-nisch en algemeen vormend onderwijs.</p> | <p>Heroverwegen van relatief belang van verschillende 'traditionele' vakken.</p> <p>Nadruk op kwaliteit van de aangeboden leerstof en van de behaalde resultaten.</p> <p>Confrontatie levensschoolge-dachte (breed aanbod) versus 'back to basics' (essentie).<br/>Hernieuwde belangstelling relatie onderwijs-arbeidsmarkt als criterium bij inhoudsbe-paling.</p>              |

Bronnen: zie tabel 2.1.



Uit de ontwikkelingen die in de tabellen 2.1 en 2.2 en figuur 2.1 zijn geschetst, is duidelijk dat onderwijsvernieuwing veelal een kwestie is van lange adem. Het hele proces van vernieuwing beslaat, althans voor de aangegeven ontwikkelingen, vele decennia. Het is bij de gepresenteerde vernieuwingen niet zonder meer mogelijk een causale relatie te leggen met synchrone of eerder opgetreden maatschappelijke ontwikkelingen. Natuurlijk kan men wel enkele algemene verbanden zien. Zo zal de omslag van standsgebonden onderwijs naar openbaar onderwijs mede zijn ingegeven door de eisen van een opkomende en voortschrijdende industrialisering. Maar toch is de relatie tussen maatschappelijke ontwikkelingen en onderwijsvernieuwing niet eenvoudig aan te geven.

Na dit zeer korte overzicht van enkele onderwijsvernieuwingen in Nederland, zal nu in de volgende paragrafen aandacht worden besteed aan de verwachte maatschappelijke ontwikkelingen, te beginnen bij de demografische ontwikkelingen.

### 2.3 Demografische ontwikkelingen

#### 2.3.1 De toekomstige leeftijdsopbouw van de Nederlandse bevolking

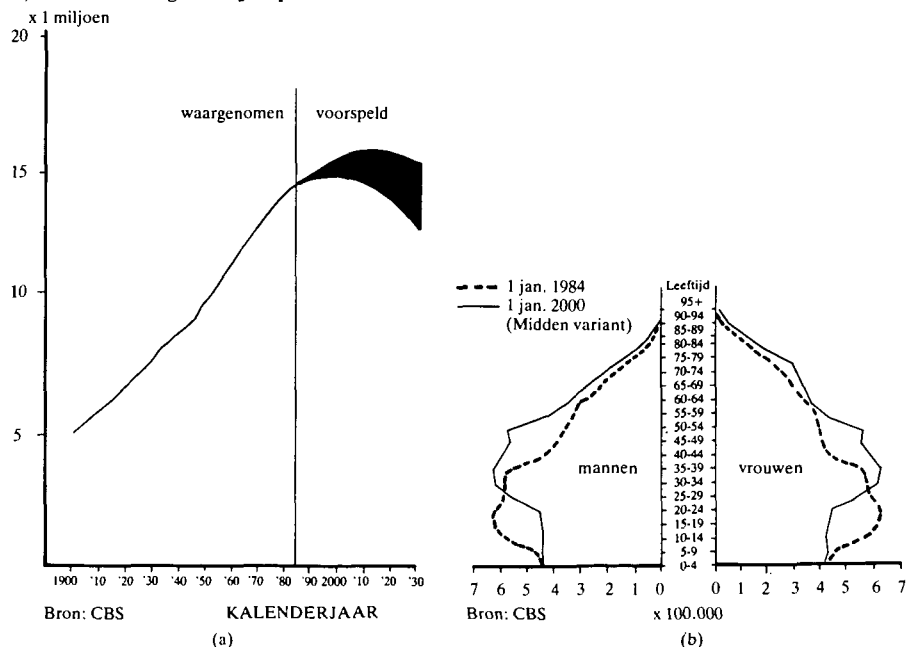
De toekomstige leeftijdsopbouw van de Nederlandse bevolking wordt, afgezien van de internationale migratie, bepaald door (veranderingen in) geboorte en sterfte per leeftijdscategorie. Aangezien de sterftetekans per leeftijdsgroep relatief stabiel is, ligt de grootste onzekerheid ten aanzien van de toekomstige ontwikkeling aan één kant van het spectrum, en wel bij de jeugdigen.

Het aantal levendgeborenen per jaar is sinds 1970 aanmerkelijk gedaald, in de periode 1970-1984 met ruim 30 procent. Aangezien, ondanks deze daling, het aantal levendgeborenen het aantal sterftegevallen overtreft en hoogst waarschijnlijk nog enige jaren zal blijven overtreffen, zal de Nederlandse bevolking de komende tijd nog blijven groeien. Bij een gelijkblijvend aantal geboorten wordt echter in de jaren 2000-2010 een maximum bereikt; daarna zal de bevolking ook in absoluut aantal afnemen. Bij deze ontwikkeling doet zich een significante verschuiving in de leeftijdsopbouw van de bevolking voor. Waarschijnlijke ontwikkelingen in bevolkingsomvang en leeftijdsopbouw worden gegeven in figuur 2.2.

**Figuur 2.2**

a) De toekomstige bevolkingsomvang van Nederland

b) De toekomstige leeftijdsopbouw



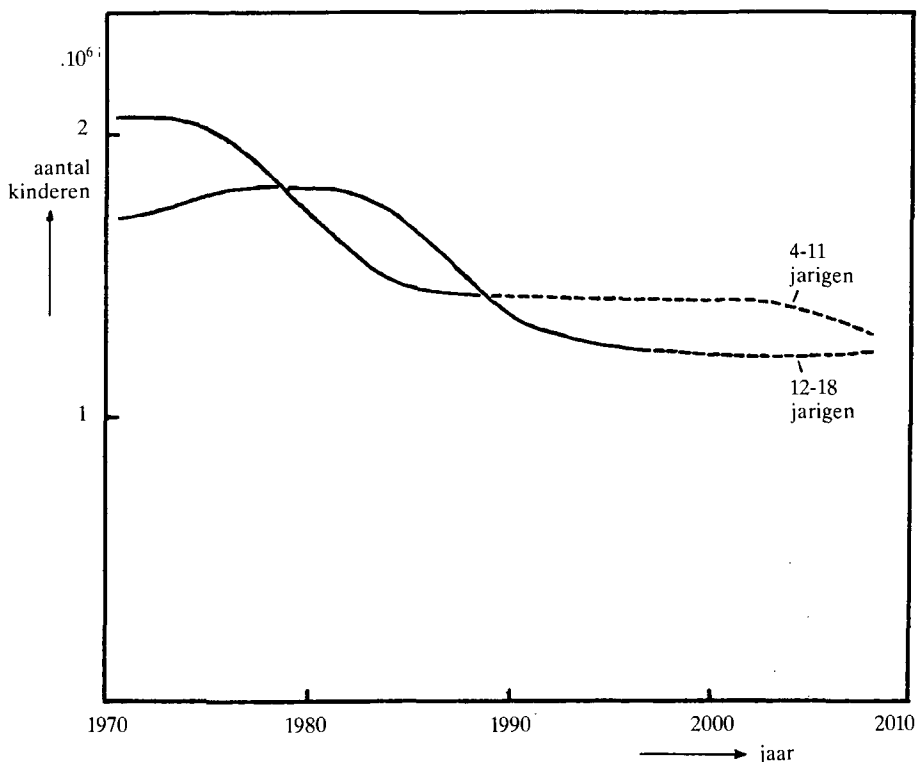
Bron: CBS, *Maandstatistiek van de bevolking*; april en mei 1985.

De toekomstige Nederlandse bevolking wordt soms omschreven met "ontgroend en vergrijsd". Blijkens figuur 2.2 lijkt, althans voor de eerstkomende decennia, "mid-life"-samenleving een betere omschrijving.

### 2.3.2 Het toekomstig aantal leerlingen en de verdeling over verschillende schooltypen

De bevolkingsontwikkeling die zojuist is geschetst, heeft gevolgen voor het aantal leerlingen. In figuur 2.3 wordt het verloop in de tijd van het aantal kinderen, in de leeftijdscategorieën 4-11 jaar en 12-18 jaar, weergegeven. Aangezien een significante verandering in de sterftekans in deze categorieën onwaarschijnlijk is, zijn deze prognoses, althans voor de eerstkomende jaren zeer zeker. Bij de categorie 12- tot 18-jarigen worden de huidige geboortecijfers, en eventuele veranderingen daarin ten opzichte van vorige jaren, (uiteraard) pas merkbaar na elf jaar, dat wil zeggen in 1997.

**Figuur 2.3 Het aantal kinderen in Nederland**



In het gestippelde gedeelte worden prognoses voor geboortecijfers van belang. De gestippelde lijnen zijn gebaseerd op de middenvariant van de CBS-prognose van 1984.

Bron: WRR op basis van CBS-gegevens, *Prognose van de bevolking van Nederland na 1985*; Maandstatistiek van de bevolking, 33e jaargang nr. 4, april 1985.

Gegeven de leeftijdscategorieën waaruit de verschillende scholen recruterend, gegeven ook de patronen van schoolkeuze en de trendmatige verschuivingen daarin, kan men, onder voorwaarde dat de huidige schooltypen blijven bestaan, een uitspraak doen over de toekomstige daling van het leerlingenaantal in de verschillende schooltypen. Een dergelijke berekening is uitgevoerd door het Planologisch Studiecentrum TNO. Enkele resultaten van deze studie worden weergegeven in tabel 2.3.

Het spreekt voor zich zelf dat de verdeling over verschillende scholen enigszins speculatief is. Maar het algemene beeld is duidelijk: parallel aan de ontwikkeling van het aantal kinderen zal in alle schooltypen een daling optreden van het aantal leerlingen. Volgens de gepresenteerde prognose is

deze daling het grootst in het leao (tussen 1985 en 2000: 44%) en het kleinst in vwo-6 (5%), waar nog de resten van een “geboortengolfje” passeren. In de basisschool zal in de beschouwde periode het aantal leerlingen waarschijnlijk redelijk constant blijven. Men dient echter te bedenken dat veranderingen in geboortencijfers zich op de basisschool relatief snel doen voelen. Indien het aantal levendgeborenen nu weer zou toenemen, dan is dit reeds in 1992 merkbaar in de instroom naar de basisschool.

**Tabel 2.3 De ontwikkeling van het aantal leerlingen in verschillende schooltypen en klassen**

| School-<br>soort | aantallen × 1000 |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |  |
|------------------|------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--|
|                  | 1980             | 1981  | 1982  | 1983  | 1984  | 1985  | 1986  | 1987  | 1988  | 1989  | 1990  | 1995  | 2000  |  |
| avo-1            | 173.9            | 172.3 | 177.4 | 176.1 | 171.4 | 164.0 | 152.4 | 142.4 | 138.0 | 134.2 | 131.8 | 130.2 | 130.8 |  |
| avo-2            | 173.8            | 171.8 | 169.0 | 173.7 | 173.9 | 169.7 | 162.6 | 151.5 | 141.4 | 136.6 | 132.6 | 132.1 | 127.6 |  |
| avo-3            | 166.2            | 166.0 | 164.8 | 162.1 | 167.9 | 168.7 | 165.2 | 158.7 | 148.4 | 138.5 | 133.3 | 128.2 | 122.6 |  |
| mavo-4           | 87.6             | 88.1  | 88.7  | 90.5  | 87.3  | 87.8  | 87.5  | 84.8  | 80.3  | 74.2  | 68.1  | 59.7  | 57.5  |  |
| its              | 163.4            | 165.7 | 169.4 | 172.2 | 170.7 | 166.1 | 158.6 | 149.7 | 141.5 | 133.9 | 127.8 | 119.0 | 114.7 |  |
| its              | 34.8             | 35.6  | 36.8  | 37.1  | 37.7  | 37.3  | 36.2  | 34.5  | 32.8  | 31.2  | 29.8  | 28.1  | 27.6  |  |
| lno              | 1.9              | 1.9   | 2.0   | 2.0   | 2.2   | 2.2   | 2.1   | 2.1   | 2.0   | 1.8   | 1.7   | 1.6   | 1.6   |  |
| llo              | 23.9             | 24.3  | 25.4  | 26.7  | 28.9  | 30.4  | 31.0  | 30.7  | 29.5  | 28.3  | 27.4  | 26.4  | 25.4  |  |
| ilo              | 3.7              | 3.7   | 3.8   | 4.4   | 5.2   | 5.8   | 6.2   | 6.2   | 6.0   | 5.7   | 5.5   | 5.2   | 5.1   |  |
| lhno             | 110.5            | 104.3 | 100.2 | 97.1  | 92.5  | 86.4  | 78.4  | 69.5  | 61.5  | 54.2  | 48.9  | 43.4  | 41.8  |  |
| ihno             | 18.3             | 18.1  | 18.1  | 18.4  | 18.7  | 18.4  | 17.6  | 16.5  | 15.1  | 13.8  | 12.8  | 11.5  | 11.4  |  |
| lmo              | 10.8             | 11.1  | 11.3  | 11.8  | 12.9  | 13.7  | 13.9  | 13.8  | 13.4  | 12.9  | 12.5  | 11.8  | 11.3  |  |
| leao             | 38.5             | 37.8  | 37.3  | 35.1  | 33.7  | 31.8  | 29.5  | 27.1  | 24.7  | 22.4  | 20.7  | 18.5  | 17.7  |  |
| havo-4           | 65.4             | 65.0  | 65.8  | 66.8  | 68.8  | 69.9  | 70.8  | 70.4  | 68.4  | 64.8  | 61.1  | 54.1  | 52.2  |  |
| vwo-4            | 33.8             | 33.7  | 34.0  | 34.2  | 35.1  | 37.6  | 38.1  | 37.9  | 37.0  | 35.1  | 33.3  | 31.2  | 30.0  |  |
| havo-5           | 52.8             | 54.1  | 54.3  | 54.8  | 55.5  | 57.0  | 58.1  | 59.0  | 58.9  | 57.5  | 54.8  | 45.6  | 44.6  |  |
| vwo-5            | 37.3             | 39.0  | 39.8  | 41.1  | 42.8  | 44.2  | 47.3  | 48.8  | 49.4  | 49.0  | 47.0  | 40.8  | 39.6  |  |
| vwo-6            | 32.7             | 33.9  | 35.1  | 36.5  | 37.7  | 39.0  | 40.3  | 42.9  | 44.5  | 45.1  | 44.7  | 37.5  | 37.0  |  |
| mto              | 53.8             | 56.8  | 60.6  | 65.6  | 71.3  | 76.5  | 81.4  | 85.7  | 87.9  | 88.4  | 86.5  | 67.2  | 63.5  |  |
| mno              | 1.7              | 1.7   | 1.9   | 2.5   | 3.2   | 3.6   | 3.8   | 3.8   | 3.8   | 3.6   | 3.4   | 2.6   | 2.5   |  |
| mlo              | 12.3             | 13.1  | 13.9  | 15.0  | 17.0  | 18.5  | 19.7  | 20.1  | 20.0  | 19.5  | 18.6  | 14.2  | 13.7  |  |
| mdgo             | 48.2             | 49.8  | 53.9  | 58.7  | 64.6  | 69.9  | 72.8  | 73.5  | 71.7  | 68.4  | 64.0  | 47.8  | 46.4  |  |
| mmo              | 10.2             | 11.4  | 13.3  | 15.5  | 18.6  | 20.9  | 22.8  | 24.0  | 24.6  | 24.5  | 23.8  | 18.3  | 17.6  |  |
| meao             | 21.9             | 25.1  | 28.5  | 33.2  | 39.3  | 44.8  | 49.5  | 52.6  | 54.1  | 54.4  | 53.0  | 40.9  | 39.5  |  |

Bron: H. Gordijn, R. le Clerq, *Prognoses van de ruimtelijke spreiding in het voortgezet onderwijs*; Delft, Planologisch Studiecentrum TNO, 1984.

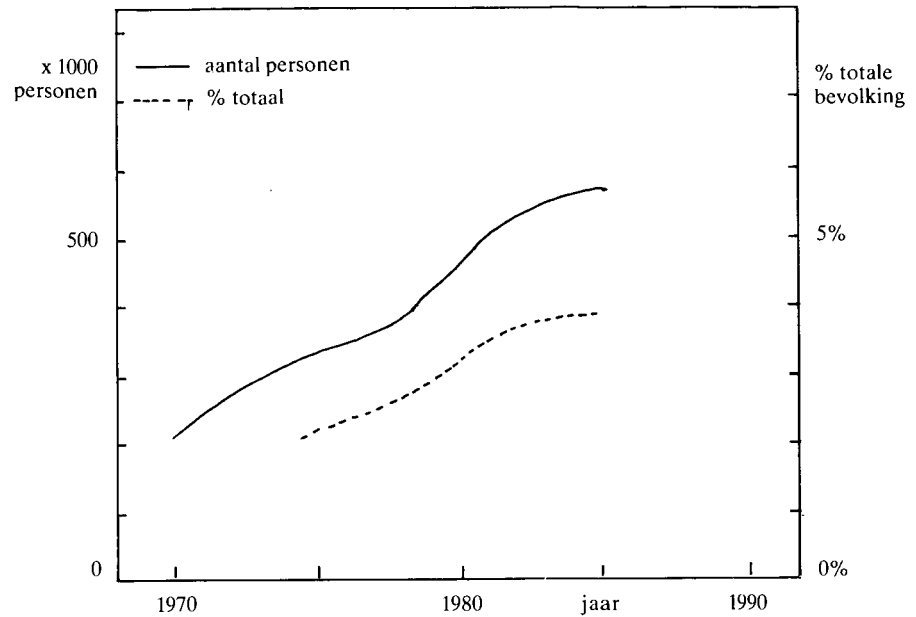
### 2.3.3 Migranten in Nederland

Afzonderlijke aandacht is nodig voor kinderen van migranten. Hun aanwezigheid zou specifieke eisen kunnen stellen aan het onderwijs en het onderwijssysteem.

De migratie naar Nederland is de laatste jaren sterk afgenomen, maar door de specifieke leeftijdsopbouw van de meeste migrantengroepen en hun relatief hoge geboortencijfer is er nog altijd een forse jaarlijkse groei van het aantal leerlingen van niet-Nederlandse herkomst. Deze groei zal zich ook de komende jaren voortzetten, zij het in iets langzamer tempo. Een beeld van de historische ontwikkeling van het totaal aantal vreemdelingen in Nederland wordt gegeven in figuur 2.4.

De migrantenbevolking in Nederland is zeer divers samengesteld. Op 1 januari 1985 verbleven hier 559.000 vreemdelingen, van wie 144.000 afkomstig uit EG-landen. Daarnaast wonen in Nederland een kleine 300.000 personen wier etnische oorsprong ligt in Suriname, in de Nederlandse Antillen en Aruba of op de Molukken, maar die in overgrote meerderheid Nederlands staatsburger zijn. Deze laatste groepen zijn in meerderheid niet opgenomen in figuur 2.4. De meeste leden van alle hier genoemde groepen hebben zich blijvend in Nederland gevestigd. Hun aanwezigheid heeft het multi-cultureel karakter van de Nederlandse samenleving versterkt. Het zal duidelijk zijn dat dit een bijzondere uitdaging vormt voor het onderwijs, dat immers bij uitstek een institutie is waarbinnen cultuuroverdracht en socialisatie gestalte krijgen.

**Figuur 2.4 Het aantal vreemdelingen in Nederland**



Bron: WRR op basis van R. Penninx, "De mythe van verkleurend Nederland"; *Intermediair*, 16 maart 1984, 20e jaargang nr. 11.

Een niet onaanzienlijk aantal van de hier genoemde migranten, zeker die van niet-Westeuropese herkomst, verkeert in maatschappelijk opzicht in een achterstandssituatie. Met het oog hierop heeft de regering in de afgelopen jaren een minderhedenbeleid ontwikkeld. Dit richt zich in het bijzonder op de migranten van mediterrane oorsprong, van wie de Turken (156.000 per 1 januari 1985) en de Marokkanen (111.000) veruit de meest omvangrijke groepen vormen. Ook de reeds genoemde migranten uit Suriname, de Nederlandse Antillen, Aruba en de Molukken verdienen bijzondere aandacht, zij het dat hun Nederlanderschap, en hun doorgaans iets grotere vertrouwdheid met de Nederlandse taal en cultuur, hun in de praktijk in bepaalde opzichten een zekere voorsprong geeft op de meeste mediterrane immigranten.

De relatieve en absolute groei van het aantal migrantenkinderen in het Nederlandse onderwijs is de laatste jaren bepaald spectaculair geweest, zoals blijkt uit tabel 2.4; ook deze tabel heeft uitsluitend betrekking op migrantenkinderen met niet-Nederlandse nationaliteit.

**Tabel 2.4 Niet-Nederlandse leerlingen in het Nederlandse onderwijs, schooljaren 1979/'80-1983/'84 (in % van alle leerlingen per schoolsoort)**

|                               | 1979/'80 | 1980/'81 | 1981/'82 | 1982/'83 | 1983/'84 |
|-------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Kleuteronderwijs              | 4,4      | 5,1      | 5,4      | 5,9      | 6,2      |
| basisonderwijs                | 3,2      | 3,9      | 4,4      | 4,8      | 5,0      |
| algemeen voortgezet onderwijs | 1,1      | 1,4      | 1,7      | 1,8      | 2,1      |
| lbo                           | 2,5      | 3,3      | 4,1      | 4,4      | 4,8      |
| mbo                           | 0,4      | 0,5      | 0,7      | 0,8      | 0,9      |
| hbo + wo                      | 1,4      | 1,5      | 1,5      | 1,6      | 1,6      |

Bron: Philips J. Muus, *Migration, Minorities and Policy in the Netherlands: Recent trends and developments*; Department of Human Geography, University of Amsterdam, Amsterdam, 1985.

De toename van het aandeel der buitenlandse leerlingen heeft zich bij alle onderwijstypen gemanifesteerd. Hun aandeel is het grootst bij het kleuter- en basisonderwijs, en daaruit kan worden afgeleid dat in de nabije toekomst ook met een sterke groei in het voortgezet onderwijs rekening

moet worden gehouden. Verreweg de meeste buitenlandse leerlingen die thans voortgezet onderwijs volgen, vindt men bij het lbo. Met name betreft het hier Turkse en Marokkaanse leerlingen. Leerlingen uit andere landen zijn veel sterker vertegenwoordigd bij hogere vormen van voortgezet onderwijs. Dit zou mede zijn oorzaak kunnen vinden in het feit dat veel van deze kinderen afkomstig zijn uit in sociaal-economisch opzicht meer bevoorrechte milieus.

Niet alleen de spreiding van buitenlandse leerlingen over de diverse niveaus van voortgezet onderwijs is onevenwichtig, ook hun geografische spreiding over het land is zeer ongelijk. Bijna de helft van alle leden van de zogenoemde etnische minderheidsgroepen is woonachtig in de vier grote steden en 70 procent van hen woont in de drie westelijke provincies. Het zal duidelijk zijn dat zich op de scholen in die gebieden de grootste concentratie van problemen voordoet, en dan met name in de oude stadswijken.

#### 2.3.4 *Demografische ontwikkelingen: gevolgen voor de basisvorming*

De daling van het aantal leerlingen zal in eerste instantie weinig invloed hebben op de noodzakelijk geachte inhoud van de basisvorming. De eisen die de maatschappij, de arbeidsmarkt en het vervolgonderwijs stellen, blijven in principe gelijk.

Anders is het gesteld met de voorzieningen voor en de voorzieningsstructuur van het onderwijs. Deze zijn direct gerelateerd aan het aantal leerlingen. De voorziene daling hiervan laat zich daar dan ook vrij snel voelen. Zowel in plattelandsgebieden als in grote stedelijke onderwijskernen kunnen scholen worden opgeheven en wordt druk uitgeoefend om te komen tot fusie en tot integratie. De landelijke cijfers geven de ernst van deze problematiek aan. Het voortgezet onderwijs kent circa 1400 scholen voor algemeen voortgezet onderwijs (mavo, havo, vwo) en circa 1300 scholen voor lager beroepsonderwijs (lto, llo, leao, lmo, lhno). Van deze scholen worden enkele honderden in hun voortbestaan bedreigd. Op dit moment gaat het al om ongeveer 300 scholen en door de verder dalende leerlingenaantallen zullen er, bij de huidige opheffingsnorm, nog eens 400 bijkomen<sup>1</sup>.

De effecten van deze ontwikkeling blijken sterk te verschillen voor plattelandsgebieden en voor dichter bevolkte gebieden. In de grotere onderwijskernen zal ondanks de daling van het aantal scholen, het voorzieningenniveau, vanuit het gezichtspunt van de leerlingen, meestal niet echt in gevaar komen. Op het platteland ligt dat anders. Een enkel voorbeeld kan dit illustreren. Bij de huidige opheffingsnorm verdwijnt in de plattelandsgebieden van Drenthe ruwweg 30 procent van het scholenbestand. Indien de opheffingsnorm wordt verzwaard, bijvoorbeeld van 30 naar 60 leerlingen, dan zou 90 procent van het scholenbestand moeten verdwijnen. Dit kan dus leiden tot een vrijwel volledige "ontscholing"<sup>2</sup>.

Zowel in de grote onderwijskernen als op het platteland kunnen daardoor grote onzekerheid en onrust ontstaan. De concurrentie tussen schooltypen en, binnen één schooltype, tussen scholen zal sterk toenemen. De onzekerheid over de continuering en het verkrijgen van aanstellingen en de vaak ingrijpende veranderingen in de arbeidssituatie die fusies teweeg brengen, kunnen leiden tot grote belasting van docenten.

Fluctuaties in leerlingenaantallen zijn een onontkoombaar gegeven voor het onderwijssysteem. Een daling komt, zeker na een periode van gestadige groei, hard aan. Hieraan is in principe weinig te doen. Voorkomen moet echter worden dat daardoor een toestand van dermate grote onrust en onzekerheid ontstaat, dat het tot stand brengen of het in stand houden van

---

<sup>1</sup> Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Normen voor Automatische Stichting en Opheffing in het voortgezet onderwijs*; technische notitie; 's-Gravenhage, 1983.

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Notitie betreffende een plan van aanpak voor de fusie van scholen voor voortgezet onderwijs (PAF-VO)*; 's-Gravenhage, 1983.

<sup>2</sup> Provinciale Onderwijsraad Drenthe, *h.e.f.-vo in Drenthe: een kwestie van opheffen?*; Assen, 1985.

een basisvorming die in alle opzichten voldoet aan de eisen van deze tijd, ernstig wordt belemmerd.

Ten aanzien van de *migrantenkinderen* is reeds opgemerkt dat velen van hen komen uit gezinnen met een sociaal-economische achterstand. Extra aandacht voor die kinderen, evenals voor Nederlandse kinderen in een soortgelijke positie, is daarom geboden. Bij de migrantenkinderen kan worden uitgegaan van een slechts zeer beperkte remigratie naar het land van herkomst van de ouders. Dit betekent dat de extra aandacht voor deze kinderen zich niet moet manifesteren in de vorm van een (gedeeltelijke) vervanging van de Nederlandse basisvorming door lessen in eigen taal en cultuur. De beste manier om de achterstand te elimineren is deze kinderen minstens gelijke kansen te bieden. Dit kan in de Nederlandse samenleving alleen door hun de volledige Nederlandse basisvorming te geven, waarbij in inhoudelijk opzicht overigens niet voorbij mag worden gegaan aan het feit dat onze samenleving een sterker multi-cultureel karakter heeft gekregen. Eigen cultuur, taal en identiteit moeten dan in de vrije ruimte op school (naast de basisvorming) of elders, dat wil zeggen buiten de school, aandacht krijgen.

Het spreekt voor zich zelf dat vanwege de moeilijke positie van deze kinderen, extra onderwijskundige en didactische ondersteuning van belang kunnen zijn. Het kan hierbij onder meer noodzakelijk zijn de kinderen gedurende een zekere periode in hun eigen taal aan te spreken. De noodzaak daartoe zal zich echter eerder in de eerste jaren van het basisonderwijs voordoen dan bij het voortgezet onderwijs, en zij zal wellicht verminderen naarmate de verblijfsduur van de migranten nog verder toeneemt.

## **2.4 Sociaal-culturele ontwikkelingen**

Sociaal-culturele ontwikkelingen hebben betrekking op veranderingen in de manier waarop mensen samenleven. In deze paragraaf wordt vooral ingegaan op ontwikkelingen die nu gaande zijn. Op grond daarvan kan ook iets over de toekomst worden gezegd, en wel door een schatting van de keuzen die mensen kunnen maken, gegeven de maatschappelijke omstandigheden en de sociale tradities.

### *2.4.1 Veranderingen in de sociale integratie*

De school bereidt de leerling voor op de verschillende maatschappelijke rollen die hij of zij later zal vervullen. De vereiste basisvaardigheden zijn afhankelijk van de instituties die binnen de samenleving belangrijk zijn, en van de rollen die binnen deze maatschappelijke instituties moeten worden vervuld. Een goede voorbereiding van de jonge generatie kan bijdragen aan de toekomstige maatschappelijke samenhang, of met andere woorden: aan de sociale integratie. Achtereenvolgens wordt nu ingegaan op veranderingen in de privésfeer en in de sfeer van de arbeid. De analyse is beperkt tot veranderingen die consequenties kunnen hebben voor de basisvorming.

### **De privésfeer**

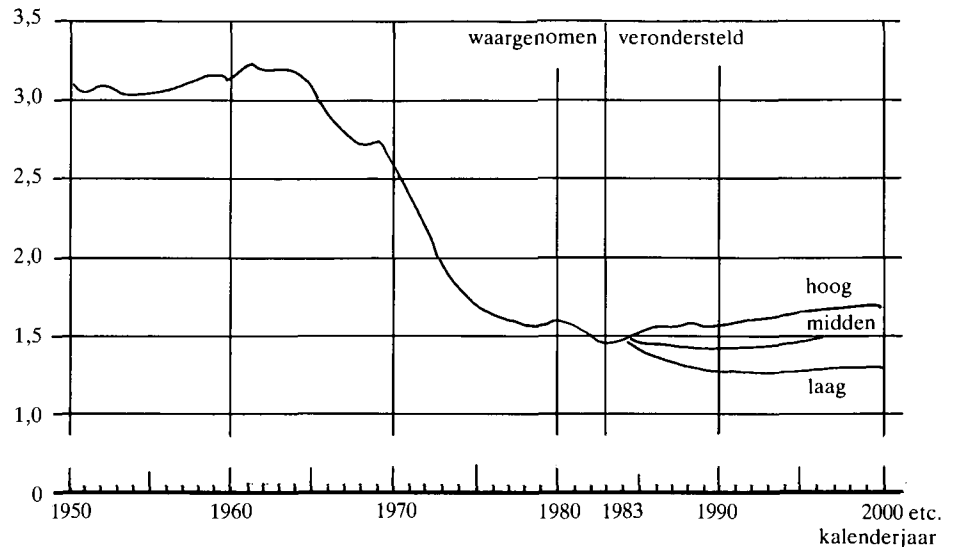
#### *a. Veranderingen in de familiale levensloop*

Een in het oog springende demografische ontwikkeling met sociaal-culturele achtergronden is de gezinsverdunding. Per vrouw, en daarmee ook per gezin, is het gemiddeld aantal kinderen de afgelopen twintig jaar gedaald van ongeveer 3 tot ongeveer 1,5. Een overzicht van de ontwikkeling in de laatste decennia wordt gegeven in figuur 2.5. In deze figuur zijn tevens enkele CBS-prognoses opgenomen.

Deze gezinsverdunding heeft over een langere tijdsperiode bezien gevolgen voor gezinsstructuren en samenlevingsverbanden. Het laatste kind verlaat het gezin over het algemeen veel eerder dan voorheen, dat wil zeggen de gemiddelde leeftijd van de ouders op het moment dat het laatste

kind uit huis gaat, is aanzienlijk lager. Dit effect wordt niet gecompenseerd door een verschuiving in de leeftijd waarop men het laatste kind krijgt. Te zamen met verschijnselen als het verschil in levensverwachting tussen mannen en vrouwen en een sterk toegenomen aantal echtscheidingen (gemiddeld één op de drie huwelijken wordt thans door echtscheiding ontbonden), kan dit leiden tot een toename van het aantal alleenstaanden en tot een verlenging van de tijd dat men alleen staat. Dit laat onverlet dat waarschijnlijk het gezin zijn centrale plaats als samenlevingsverband zal behouden, zij het aangevuld met samenlevingsverbanden waarvoor de term "alternatief" nu reeds achterhaald klinkt.

**Figuur 2.5 Het gemiddeld kindertal per vrouw in Nederland**



Bron: CBS, *Maandstatistiek van de bevolking*; augustus 1985.

De geschetste ontwikkelingen zijn onzeker: het aantal echtscheidingen zou bijvoorbeeld, in elk geval als een zekere inhaalvraag achter de rug is, weer aanzienlijk kunnen afnemen. Toch moet men rekening houden met een verandering in familiale levensloop. De gezinsfase omvat niet meer het gehele laatste gedeelte van de levensloop, maar is daarvan voor veel mensen slechts een relatief kort onderdeel geworden. Velen kunnen voor het inrichten van hun leven niet meer uitgaan van de zekerheden die de rolverdeling binnen het gezin biedt: de man als kostwinner, terwijl de vrouw taken heeft op het gebied van verzorging. Men zal in het leven met meer samenlevingsvormen te maken kunnen krijgen dan vroeger en men kan ook meer op zichzelf zijn aangewezen. Men kan zich afvragen of dit in de basisvorming niet moet leiden tot een sterker accent op aspecten van (zelf)verzorging, in het bijzonder voor jongens, en op de beroepsvoorbereiding ter verwerving van inkomen, ook voor meisjes.

#### b. Veranderingen in de functie van samenlevingsverbanden

Uit onderzoek blijkt dat het subjectieve welzijn van mensen in een moderne westerse maatschappij sterk afhankelijk is van de persoonlijke relaties die men heeft<sup>3</sup>. Als op een gegeven moment het welvaartsniveau hoog ligt, en in de primaire behoeften voorzien kan worden, worden andere zaken belangrijker, waaronder met name deze relaties. Tegenwoordig bestaan in het algemeen ruimere mogelijkheden dan vroeger om aandacht te schenken aan contacten in de privésfeer, en daaraan ook bepaalde eisen te stellen. De functie van samenlevingsverbanden is hierdoor veranderd. De emotionele functie wordt thans sterker beklemtoond dan vroeger, en de

<sup>3</sup> R. Veenhoven, "Interne relaties en gezondheid bepalen het geluk"; *Welzijnsweekblad*, 22 juni 1984, 9e jaargang nr. 25, blz. 9.

functie van onderlinge verzorging vaak minder sterk. Het aspiratieniveau met betrekking tot persoonlijke relaties is blijvend verhoogd. Bovendien is het belang van de kwaliteit van de primaire relaties ook toegenomen ten opzichte van de verzorgingsfunctie onder invloed van het sterk afgenomen kindertal en de emancipatie van de vrouw. Gelijkwaardigheid en wederkerigheid worden voor velen steeds meer bepalend voor de aard van de persoonlijke relaties. De verwachtingen die mensen van elkaar hebben, worden in afnemende mate - zo blijkt uit veel cultuursociologische studies - bepaald door de sociale rollen die zij vervullen.

Deze ontwikkelingen zouden aanleiding kunnen zijn om in het onderwijs speciale aandacht te besteden aan relationele vorming. Ook zijn voorstellen gedaan om in het onderwijs aandacht te geven aan geestelijke gezondheidszorg en voorlichting<sup>4</sup>. Hiervan kan een preventieve werking uitgaan in zoverre er mee voorkomen wordt dat jongeren met te grote en te romantische toekomstverwachtingen de volwassenheid ingaan. Er zou ook gedacht kunnen worden aan een alternatief waarmee het beoogde resultaat op een indirecte manier wordt nagestreefd. Aandacht voor literatuur, toneel en andere elementen uit de culturele traditie (waaronder uiteraard ook moderne cultuuruitingen kunnen vallen) kan jongeren de mogelijkheid bieden hun problemen in het werk van anderen te herkennen en er daardoor beter greep op te krijgen. Het in aanraking brengen van leerlingen met het culturele erfgoed kan hun de middelen bieden voor hun individuele ontplooiing<sup>5</sup>, die ook om andere redenen belangrijk is (zie ook hierna, onder "overige instituties").

## De arbeid

### a. *Het belang van arbeid*

In dit rapport wordt ervan uitgegaan dat het verrichten van betaalde arbeid in fabriek of kantoor zijn maatschappelijke betekenis blijft behouden. Niet alleen voor de samenleving als geheel, maar ook voor de mensen die deze arbeid verrichten. Er zijn geen aanwijzingen dat de jongere generatie hierover anders denkt.

Betaald werk heeft te maken met de sociale identiteit van mensen. De betaling houdt een erkenning in van het nut van de arbeid. Onbetaald werk kan die rol voor de meeste jongeren niet vervullen. Dit werk krijgt vaak pas betekenis als men daarnaast betaald werk verricht. Verder is betaald werk een voorwaarde voor de levensloop die veel jongeren in de privésfeer voor zich zien, en die - naar uit onderzoek blijkt - niet of nauwelijks afwijkt van de levensloop van oudere generaties (zie ook par. 2.4.2). Ook blijkt het hebben van (betaald) werk een belangrijke factor in de gezondheidsbeleving te zijn.

Uit onderzoek van het Sociaal en Cultureel Planbureau blijkt dat het arbeidsethos niet zwakker wordt in de loop van de tijd<sup>6</sup>. Er is geen sprake van dat de jeugd zich in het algemeen afkeert van het onderwijs als voorbereiding op betaalde arbeid<sup>7</sup>. Jongeren onderschrijven de uitspraak dat het werk belangrijker is dan vrije tijd in minder grote getale dan personen van 35 jaar en ouder, maar wanneer het gaat om de vraag welk terrein de meeste voldoening geeft, doen zich geen significante verschillen voor<sup>8</sup>. Uit een onderzoek van het CNV onder christelijke jongeren (schoolverlaters, werkloze en werkende jongeren) blijkt dat betaald werk

<sup>4</sup> A.H. Pelzer en F.M. Gerards, "Preventie in de brugklas. Verslag van een sociale vaardigheidstraining voor brugklasleerlingen"; *Maandblad voor Geestelijke Volksgezondheid*, september 1984, 39e jaargang nr. 9, blz. 930-939.

Rogier Wiercx, "Hoe de omgevingskundige met zich zelf omgaat"; *Welzijnsweekblad*, 15 maart 1985, 10e jaargang nr. 11, blz. 11.

<sup>5</sup> H.C.J. Duijker, "De ideologie der zelfontplooiing"; *Pedagogische Studiën*, 1976, 53e jaargang, blz. 361.

<sup>6</sup> Sociaal en Cultureel Planbureau, *Sociaal en Cultureel Rapport 1984*; Rijswijk, 1984, blz. 277.

<sup>7</sup> *Ibid.*, blz. 280.

<sup>8</sup> Sociaal en Cultureel Planbureau, *Jongeren in de jaren tachtig*; Rijswijk, 1985, blz. 77.



voor bijna iedere ondervraagde voorop staat, ook in geval van werkloosheid en ongeacht de duur van de werkloosheid. In zekere zin passen jongeren, aldus de onderzoekers, hun houding ten aanzien van betaald werk niet aan bij de mogelijkheden van de arbeidsmarkt. De gerichtheid op het verkrijgen of behouden van een betaalde baan blijft voorop staan<sup>9</sup>. Uit een onderzoek van de FNV (onder jonge werkloze FNV-leden, langdurig werkloze jongeren en recente schoolverlaters) blijkt dat de voorkeur van het overgrote deel uitgaat naar een volledige en vaste baan. Alleen bij gebrek daaraan worden tijdelijke of parttime banen acceptabel gevonden<sup>10</sup>.

*b. Verschillen in arbeids- en onderwijsparticipatie van mannen en vrouwen*

De arbeidsparticipatie van vrouwen, vooral van gehuwde vrouwen, is sterk gestegen. Gold het in de jaren vijftig als een belangrijke verworvenheid dat vrouwen niet buitenshuis hoefden te werken, in de jaren zeventig werd meer en meer gesproken van het recht van vrouwen om buitenshuis te werken. In de jaren zestig nam het aanbod van (vrouwen-)arbeid snel toe en de vraag ernaar eveneens. Vaak, maar niet altijd, ging het hierbij om deeltijdwerk met relatief geringe inkomsten, dat naast het huishoudelijk werk werd verricht. Hierbij moet worden aangetekend dat de grotere deelname van vrouwen aan het arbeidsproces in veel gevallen nog nauwelijks heeft geleid tot herverdeling van huishoudelijke taken<sup>11</sup>. Emancipatie buitenshuis werkt niet altijd door tot in de keuken. De deelname van vrouwen aan het arbeidsproces wordt weergegeven in tabel 2.5.

**Tabel 2.5 De beroepsbevolking naar geslacht, 1899-1982 (in procenten van de totale beroepsbevolking)**

| jaar | mannen | vrouwen | totaal |
|------|--------|---------|--------|
| 1899 | 77,5   | 22,5    | 100    |
| 1920 | 76,8   | 23,2    | 100    |
| 1930 | 76,0   | 24,0    | 100    |
| 1947 | 75,6   | 24,4    | 100    |
| 1960 | 77,7   | 22,3    | 100    |
| 1971 | 74,1   | 25,9    | 100    |
| 1980 | 69,2   | 30,8    | 100    |
| 1982 | 67,7   | 32,3    | 100    |

Bron: WRR op basis van Centraal Bureau voor de Statistiek. *85 jaren statistiek in tijdreeksen*: 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1984, blz. 76-77, Centraal Bureau voor de Statistiek, *Statistisch Zakboek 1984*; 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1984, blz. 122.

De toename in het aanbod van arbeid van gehuwde vrouwen hangt samen met factoren als een betere opleiding, de toegenomen mechanisatie in en ten behoeve van het huishouden en het teruglopen van het aantal kinderen per gezin.

Wanneer men het potentiële arbeidsaanbod van gehuwde vrouwen beziet en wanneer men hun arbeidsparticipatie vergelijkt met die in andere landen, wordt het waarschijnlijk dat hier voorlopig nog geen bovengrens is bereikt. Sommige prognoses voor het jaar 2000 komen op een participatiegraad van 55 à 60 procent voor gehuwde vrouwen tussen 25 en 40 jaar. Omdat men meer in deeltijd werkt, zal de participatiegraad uitgedrukt in arbeidsjaren kunnen liggen tussen 30 en 40 procent. Onder druk van een economische teruggang zou dit patroon zich echter significant in neerwaartse richting kunnen wijzigen.

<sup>9</sup> J. Cremers, "Jongeren over werk en werkloosheid. Een eerste inventarisatie"; *Jeugd en Samenleving*, maart 1985, 15e jaargang nr. 3, blz. 180-192.

<sup>10</sup> Ibid.

<sup>11</sup> Sociaal en Cultureel Planbureau, *Een week tijd*; 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1977. Sociaal en Cultureel Planbureau, *Waar blijft de tijd*; 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1983.

Tussen de deelname van jongens en meisjes aan het *algemeen voortgezet onderwijs* bestaan de laatste jaren geen grote verschillen meer. Wel komen aanzienlijke accentverschillen voor in de keuze van vakkenpakketten tussen jongens en meisjes. Een geslachtsspecifieke keuze van beroep of vervolgonderwijs kan mede daarvan het gevolg zijn, of althans mede daarop steunen. In het *lager en middelbaar beroepsonderwijs* bestaan grote verschillen in schoolkeuze tussen jongens en meisjes. Jongens nemen vooral deel aan het lto en meisjes vooral aan het lhno. De afname van deze verschillen in deelname verloopt traag en ook de beroepskeuze van de lbo-leerlingen blijft sterk geslachtsgebonden. In het *wetenschappelijk onderwijs* is sprake van een belangrijke toename van het aantal vrouwen. In absolute aantallen is de instroom van vrouwen in het eerste jaar van het wetenschappelijk onderwijs in de afgelopen tien jaar ongeveer verdubbeld. Het bovenstaande laat zien dat het emancipatiestreven in getalsmatig opzicht niet op alle niveaus dezelfde resultaten oplevert. Vooral op lager niveau blijken bestaande patronen slechts moeilijk en traag te doorbreken.

#### 2.4.2 Veranderingen in de socialisatie

##### a. Opvoeding in het gezin

De opvoeding in het gezin is een noodzakelijke voorwaarde voor de ontwikkeling van basisvaardigheden en voor de ondersteuning van het onderwijs in de school. Volgens sommigen zou het gezin niet meer een "haven in een harteloze wereld" zijn<sup>12</sup>. De opvoedingsfunctie zou verloren gaan. Onderzoek levert echter geen aanwijzingen op dat dit inderdaad het geval is. De veranderde relaties binnen het gezin (grotere nadruk op de emotionele kanten, emancipatie van de vrouw, meer eenoudergezinnen) hoeven niet te leiden tot minder aandacht voor de opvoeding. Uit onderzoek blijkt dat het werken van beide ouders niet leidt tot slechtere onderwijsprestaties. Kinderen uit eenoudergezinnen leveren wel relatief slechtere schoolprestaties<sup>13</sup>. De huidige generatie jongeren heeft een kans van 20 procent om een tijd in een eenoudergezin te leven<sup>14</sup>. Het aantal van deze gezinnen zal in het jaar 2000 vergeleken met nu verdubbeld zijn<sup>15</sup>. Hierbij moet worden aangetekend dat een relatief slechter onderwijsresultaat van kinderen uit eenoudergezinnen niet het gevolg hoeft te zijn van de opvoeding. Dit kan ook het resultaat zijn van de relatief ongunstige materiële omstandigheden waarin deze gezinnen dikwijls verkeren<sup>16</sup>. Dit neemt niet weg dat leerlingen als gevolg van hun gezinsomstandigheden extra aandacht van de leerkrachten kunnen vragen. Bij voorkeur zou deze aandacht gegeven moeten worden in de vorm van een individuele begeleiding. Een formalisering van deze aandacht, in de vorm van een apart vak omgangskunde of relationele vorming, lijkt minder adequaat.

##### b. De betekenis van het gezin in de toekomst

Het is de vraag of de toekomstige ontwikkelingen in de privésfeer het noodzakelijk zullen maken dat de school in de basisvorming opvoedingstaken van het gezin overneemt. Er zijn geen aanwijzingen dat de jongere generatie minder waarde hecht aan het gezin. Gemiddeld genomen blijkt men in Nederland, in vergelijking met twintig jaar geleden aan een goed huwelijksleven relatief minder, maar aan een leuk gezin meer waarde toe te kennen. Jongeren onderscheiden zich in die herwaardering niet van ouderen, hoewel zij - evenals twintig jaar geleden - sommige accenten wat anders plaatsen dan ouderen. Aan een goed huwelijksleven en een leuk

<sup>12</sup> C. Lash, *Haven in a heartless world; The family besieged*; New York, Basic Books, 1979.

<sup>13</sup> R. Bosman, W. Louwes, *Eenoudergezin en schoolprestaties*; Groningen, Rijksuniversiteit, 1982.

<sup>14</sup> J.J. Latten, "Jongeren in eenoudergezinnen"; *Bevolking en Gezin*, 1984, blz. 25-41.

<sup>15</sup> C. Kool, "Echte en onechte eenoudergezinnen, een blik in de toekomst"; *Demos*, september 1985, 1e jaargang nr. 8, blz. 57-59.

<sup>16</sup> J.J. Latten, op. cit., blz. 30.

gezin hecht(t)en 17- tot 24-jarigen toen en nu systematisch iets minder waarde dan de gehele bevolking. Aan het hebben van veel vrienden en kennissen wordt juist wat meer waarde gehecht. Deze accentverschillen zijn echter toe te schrijven aan leeftijdseffecten<sup>17</sup>. Als jongeren ouder worden zullen zij dus waarschijnlijk de opvattingen van ouderen overnemen. Het is dan ook niet te verwachten dat het gezin zijn belangrijke plaats zal verliezen. Het gezinsverband is wel minder stabiel geworden dan voorheen, zodat een aanzienlijk deel van de kinderen in verschillende, elkaar in de tijd opvolgende gezinsverbanden zal opgroeien.

#### 2.4.3 Sociaal-culturele ontwikkelingen: gevolgen voor de basisvorming

Bij de beschrijving van de veranderingen van de familiale levensloop kwam de vraag op of niet meer aandacht moet worden gegeven aan (zelf)verzorgende elementen in de basisvorming. In feite zijn tal van onderdelen van vakken in het huidige onderwijs hierop al gericht of lenen zij zich er toe verder in die richting te worden ontwikkeld. Ook worden vele vaardigheden die hier van belang kunnen zijn, gekenmerkt door een lage *acquisitiebarrière*: zij zijn, als de behoefte zich voordoet, snel buiten de school aan te leren (bijv. koken). Andere vaardigheden die moeilijk snel zijn aan te leren, zullen ook op school moeilijk kunnen worden overgebracht. Samenvattend kan men zeggen dat aandacht voor de verzorgende aspecten in de basisvorming ongetwijfeld zinvol is. Deze aspecten zullen echter, voor zover zij op school moeten en kunnen worden behandeld, grotendeels in bestaande vakken kunnen worden opgenomen. Voor het overige moet worden gesteld dat de basisvorming niet op een voor alle verzorgings situaties toereikende manier aandacht kan geven aan alle vaardigheden voor verzorging. Voor een verdere discussie van deze problematiek wordt verwezen naar hoofdstuk 4 van dit rapport.

Voorts is reeds gewezen op de hoge eisen die in de privésfeer op relationeel gebied worden gesteld. Behalve in de opvoeding binnen het gezin, zou ook in het onderwijs aandacht gegeven kunnen worden aan relationele vorming, zij het op een indirecte manier, namelijk door overdracht van elementen uit de culturele traditie die in dit kader van belang zijn.

Er is geen aanleiding te veronderstellen dat voorbereiding op betaalde arbeid voor de jongere generatie minder relevant is dan vroeger, en dat dit doel van de basisvorming daarom minder aandacht zou hoeven krijgen.

Zoals vermeld, is de arbeidsparticipatie van de vrouw de laatste jaren sterk gestegen. Dit kan, gelet op het werk dat de meeste vrouwen *nu* doen, worden gezien als een bijdrage aan en een uiting van emancipatie van de vrouw. Ten aanzien van emancipatie kan worden gesteld dat het de taak van de basisvorming kan zijn, een bijdrage te leveren aan de eliminatie van oneigenlijke elementen bij de keuze voor een bepaald beroep of voor een bepaalde school. De basisvorming zal er zorg voor moeten dragen dat voor vrouwen een gelijkwaardige deelname aan het arbeidsproces mogelijk wordt gemaakt. Dit betekent dat jongens en meisjes *dezelfde basisvorming* moeten krijgen.

In een maatschappij waarin individuele waarden belangrijker zijn geworden en het gedrag minder dan voorheen bepaald wordt door tradities en instituties, is een goede en voor zoveel mogelijk Nederlands ingezetenen gemeenschappelijke basisvorming een belangrijke voorwaarde voor het zelfstandig functioneren van het individu en voor de sociale integratie.

Er is geen reden te veronderstellen dat de tegenwoordige of toekomstige ontwikkelingen in de privésfeer het noodzakelijk zullen maken dat de school in de basisvorming opvoedingstaken van het gezin overneemt.

<sup>17</sup> Sociaal en Cultureel Planbureau, *Jongeren in de jaren tachtig*; op. cit., blz. 75.

## 2.5 Ontwikkelingen in techniek en technologie

Radicale technische ontwikkelingen die van invloed zijn op de maatschappij kunnen zich vroeg of laat, direct of indirect, doen voelen in de basisvorming. Het is derhalve zinvol op deze plaats enkele relevante technische ontwikkelingen de revue te laten passeren.

De technische ontwikkelingen kunnen als volgt zeer globaal worden samengevat:

- een voortschrijdende introductie van nieuwe en verbeterde systemen voor vergaring, bewerking, opslag en overdracht van informatie;
- nieuwe en verbeterde technieken voor winning, omzetting, bewerking en scheiding van materie;
- nieuwe en verbeterde technieken voor winning, opslag, transport en verbruik van energie.

Het gaat hier om - vooralsnog zeer algemeen aangegeven - basisontwikkelingen, waarop vele ontwikkelingen op technisch, economisch en infrastructureel gebied zijn terug te voeren. Het is hier niet de bedoeling allerlei technische ontwikkelingen ver uit te werken. Voor een discussie rond de basisvorming is dat ook niet nodig. Volstaan zal worden met de bespreking van drie onderwerpen, te weten: algemene maatschappelijke gevolgen van de ontwikkeling van de techniek; informatiemaatschappij: de huiskamer van de toekomst en informatiemaatschappij: de werkomgeving.

### 2.5.1 Algemene maatschappelijke gevolgen van de ontwikkeling van de techniek

Heel algemeen, en enigszins schematiserend, zou men de maatschappelijke gevolgen van de ontwikkeling van de techniek als volgt kunnen karakteriseren:

- de wereld wordt “kleiner“;
- het leven wordt sneller, massaler en complexer.

Door nieuwe informatietechnieken legt de factor afstand bij de overdracht van informatie steeds minder beperkingen op. De technische mogelijkheden voor breedbandig informatietransport, dat wil zeggen overdracht van veel informatie in korte tijd, worden groter terwijl de kosten van dit transport (zouden kunnen) dalen. Het gevolg hiervan is dat de wereld “*kleiner*“ wordt. In zeker opzicht betekent dit ook dat het leven *massaler* wordt. Men komt gemiddeld genomen met veel meer zaken in aanraking. Dit heeft weer tot gevolg dat het leven voor veel mensen *complexer* wordt. Men kan zich minder dan vroeger terugtrekken in een beperkte, overzichtelijke omgeving.

Op vele gebieden is sprake van een sterke toename van kennis, vooral op gebieden die aan de techniek en de bèta-wetenschappen gelieerd zijn. Nadere analyse geeft aan dat deze kennistoename vooral is ontstaan in de tussengebieden van verschillende vakken en disciplines. Daar heeft zich een omvangrijke en intensieve kruisbestuiving voltrokken. Verwacht kan worden dat dit proces ook in de toekomst van groot belang blijft.

Het leven gaat in bepaalde opzichten ook *sneller*. Specialisaties in de werkomgeving wijzigen zich sneller dan vroeger, zoals bijvoorbeeld blijkt bij de toepassing van de informatica. Doordat men in het leven ook met meer zaken en meer sociale rollen te maken krijgt, ziet en voelt men ook veranderingen die vroeger ongemerkt voorbij trokken.

De moderne maatschappij, sterk gestuurd door technische ontwikkelingen als de zojuist geschetste, levert een beeld op van complexiteit, variatie en pluriformiteit. Dat maakt het nodig dat iedere burger beschikt over een pakket van “instrumenten“ dat hem of haar in staat stelt sociale, culturele, economische en technische situaties te begrijpen, te analyseren en te hanteren. Tot die “instrumenten“ horen vaardigheid in communicatie, kritisch denken, kennis van de natuur, kennis van de “man-made environment“ en kennis van het samen leven. Zoals later zal blijken vereist dit niet

alleen kennis van techniek, maar ook wordt een groter beroep gedaan op andere basisvaardigheden.

De meest tot de verbeelding sprekende technische ontwikkeling van de afgelopen jaren voltrekt zich op informatiegebied. Twee aspecten daarvan worden hierna meer in detail beproven.

### 2.5.2 *Informatiemaatschappij: de huiskamer van de toekomst*

Vele menselijke activiteiten hebben te maken met de verwerking, bewerking en uitwisseling van informatie. In dit licht is een constatering dat de samenleving hard op weg is een "informatiemaatschappij" te worden, niet verwonderlijk. De wijze waarop informatie wordt bewerkt, opgeslagen en overgedragen ondergaat significante technische veranderingen. Veel veranderingen op informatiegebied worden gedragen door micro-elektronica, geheugens, satellieten, glasvezels en meer perifere informatie-apparatuur. Zo is er een samengaan van computer en telecommunicatiesystemen. Informatie-overdrachtsystemen en informatiebewerkingssystemen krijgen een zekere mate van "intelligentie".

In het aanbod en de presentatie van informatie in de *huiskamer* kunnen zich, naast volumevergroting, belangrijke verschuivingen voordoen. Vele diensten krijgen een elektronisch alternatief. Er zal een verdergaande introductie plaatsvinden van consumentengoederen op informatiegebied (video-recorders, micro-computers, 8 mm video, digitale HiFi, compact disc, beeldplaat, High Definition TV). Interessante mogelijkheden doen zich voor bij (tele-)informatiediensten gebaseerd op tekst en grafische voorstellingen. Deze diensten en technieken maken nieuwe of verbeterde vormen mogelijk van informatiebewerking (denk aan administratieve handelingen en tekstverwerking met "intelligente" typemachines/huiscomputers), en van "information retrieval" uit geheugens thuis of databases op afstand. Verder kunnen ook zaken als kopen op afstand en financiële transacties een extra dimensie krijgen. Computersystemen en andere informatiesystemen thuis en op afstand bieden interessante mogelijkheden voor educatieve diensten, zowel in distributieve als in interactieve vorm.

Bij de hier geschetste ontwikkelingen is het zinvol een aantal kanttekeningen te maken. Onverlet het voorgaande dient men ten aanzien van nieuwe informatiediensten in de huiskameromgeving geen overdreven verwachtingen te koesteren. De ervaring leert dat vooral nieuwe interactieve telecommunicatiediensten die tot in de huiskamer doorlopen, relatief traag tot stand komen.

Het aanbod van informatie zal in de gemiddelde huiskamer toenemen. Het aandeel van redundante (d.w.z. in de gegeven context overbodige) informatie heeft echter, mede onder invloed van de technische ontwikkeling, ook de neiging te groeien. Toenemende informatiestromen kunnen in dat geval leiden tot een minder effectieve informatie-overdracht of tot grotere differentiatie in effectieve informatie-overdracht.

De toepassing van micro-elektronica zal zich in de toekomst voor de meeste mensen in de huiskameromgeving en elders vooral op twee manieren manifesteren. In de eerste plaats ingepast in systemen die op andere diensten zijn gericht dan informatieverwerking, zoals warmteregeling, wasmachines, naaimachines enzovoort. Het gaat dan meestal om systemen die met behulp van micro-elektronica in betrouwbaarheid en bedieningsgemak geoptimaliseerd zijn. Daarnaast in informatiesystemen in eigenlijke zin, met ergonomisch zo veel mogelijk vervolmaakte toegangsmogelijkheden en presentatiewijzen. In beide gevallen gaat het om voorgeprogrammeerde systemen, zij het waar nodig met verwisselbare modulaire programmering. De gebruiker moet met deze apparatuur kunnen omgaan, maar van hemzelf wordt in principe geen of vrijwel geen programmering verwacht.

Het is nog onduidelijk in hoeverre de huiscomputer op ruime schaal zal worden aangeschaft, en in hoeverre hij ook daadwerkelijk, boven het

niveau van enkele triviale handelingen, wordt gebruikt. In ieder geval komt er steeds betere en minder dure standaardprogrammatuur met algemene of meer specifieke toepassingen op de markt. Gezien deze tendens zal het over het geheel genomen steeds minder zinvol worden eigen programmatuur te ontwerpen, anders dan als hobby.

In principe zullen door de introductie van informatiesystemen meer mogelijkheden voor vorming van bepaalde basisvaardigheden buiten de school ontstaan. De toegang tot de technische informatiemiddelen en tot de informatie zal echter niet voor iedereen gelijk zijn, terwijl zelfs een gelijke toegang nog niet hoeft te leiden tot gelijke overdracht van kennis en vaardigheden. Reeds bestaande verschillen in kennis en vaardigheden kunnen daarmee worden vergroot, hetgeen overigens niet onvermijdelijk is met een toenemende informatie-overdracht over de hele linie.

### 2.5.3 *Informatiemaatschappij: de werkomgeving*

Informatietechnieken zijn van grote invloed op het economisch productiesysteem. Er wordt reeds lang gemechaniseerd en geautomatiseerd, maar door de komst van relatief goedkope computersystemen met een gunstige verhouding tussen prestatie en prijs en van bijkomende randapparatuur zijn de mogelijkheden voor economisch zinvol automatiseren op vele gebieden aanzienlijk toegenomen.

Globaal kan onderscheid worden gemaakt tussen kantoorautomatisering, waaronder administratieve automatisering, en industriële automatisering. Het onderscheid tussen deze vormen is natuurlijk niet scherp, terwijl verder bij automatisering van een economisch productieproces veelal meerdere vormen gelijktijdig worden toegepast. Zo gaat het bij automatisering van industriële productie voor een deel om processen die slechts een afgeleide zijn van het eigenlijke technische productieproces. Te denken valt onder meer aan ontwerp, productieplanning en -besturing, orderafhandeling (inkoop/verkoop), financiële administratie, voorraadbeheer en serviceverlening. In vele industriële bedrijven werkt slechts een minderheid van de werknemers in de eigenlijke technische productie.

*Administratieve processen* zijn door de geformaliseerde procesvoering en de opdeling in verschillende fasen uitermate geschikt voor vèrgaande automatisering. In de meeste kantoren zijn, veelal in een groter informatiesysteem geïntegreerde, werkstations met beeldscherm en toetsenbord dan ook een gewone zaak geworden. Veel activiteiten kunnen in de periferie, dat wil zeggen aan de werkstations, autonoom worden verricht, hetgeen overigens, soms onverwacht, niet heeft geleid tot minder, maar juist tot meer behoefte aan centrale data-opslag en verwerkingscapaciteit. Deze gang van zaken leidt vaak tot het vervallen van diverse (tussen)functies, tot verschuivingen in functie-inhouden en tot samenvoeging van tussenafdelingen. Nieuwe organisatievormen worden hierdoor in principe mogelijk, maar de implementatie daarvan is veelal een zaak van vallen en opstaan en verloopt daarom over het algemeen traag. Administratieve automatisering en bepaalde onderdelen van kantoorautomatisering zijn reeds ver gevorderd, vooral in de "lagere" echelons. In enkele gevallen komt daar reeds het moment van de verminderende meeropbrengst in zicht. In de "hogere" echelons vormen de complexiteit van de activiteiten en soms ook de mentaliteit een belemmering voor een snelle introductie van informatietechnieken.

Een gebied waarop zich momenteel belangrijke bewegingen voordoen is dat van de *industriële automatisering*. De problemen die zich daar voordoen, zijn ingewikkeld en strekken zich soms uit tot het veld van de "kunstmatige intelligentie". Ook in de industriële omgeving ziet men beeldschermen, of beter gezegd computersystemen, als paddestoelen uit de grond schieten. Dit was al langere tijd het geval in de procesindustrie, maar nu komen ook andere industrieën aan de beurt. Dit geldt voor zowel grote als kleine bedrijven. Belangrijke zaken zijn hier "computer-aided design" (CAD), "computer-aided manufacturing" (CAM), "computer-aided testing" (CAT)

en “computer-aided logistics“ (CAL). CAD geeft vaak een aanzienlijke tijdswinst in ontwerpproessen, wat uiteraard de concurrentiepositie van het bedrijf ten goede komt. Bij CAM zijn numeriek bestuurd machines al conventioneel te noemen. Het gaat nu, naast allerlei geavanceerde vormen van procescontrole, meer om de ontwikkeling van machines die, vrij geprogrammeerd in vele vrijheidsgraden kunnen bewegen, zoals robots. Flexibeler produktiewijzen komen in zicht, zeker als aan machines als robots een zeker aanpassingsvermogen kan worden meegegeven. Flexibiliteit is echter ook een organisatorische kwestie; in de organisatie van het produktieproces liggen belangrijke mogelijkheden om, in combinatie met nieuwe technische middelen, de flexibiliteit en de kwaliteit van de produktie te verhogen. Evenals bij andere vormen van automatisering kunnen bij industriële automatisering produktietechnische tussenstappen en de daarbij behorende functies door integratie verschuiven of vervallen.

Samenvattend kan men stellen dat computersystemen en computergestuurde processen niet meer zijn weg te denken bij moderne economische bedrijvigheid. Voor vele werknemers betekent dit het werken met “intelligente“ beeldscherm-werkstations. Net als in de huiskamer wordt echter ook daar geen eigen programmering gevraagd. Wel vergt dit inzicht in de gebruiksmogelijkheden en vaardigheid in het bedienen van de desbetreffende apparaten.

#### 2.5.4 *Technologische ontwikkelingen: gevolgen voor de basisvorming*

##### **Een groter beroep op bestaande kennis en vaardigheden**

De constatering dat bepaalde maatschappelijke ontwikkelingen hun weerslag zouden moeten hebben op het onderwijs, mondt vaak uit in voorstellen voor nieuwe vakken of nieuwe thema's. Kijkende naar de technische ontwikkelingen komt men echter tot de conclusie dat deze niet zozeer volstrekt nieuwe vaardigheden of kennis vereisen maar veeleer een *groter beroep* doen op bestaande kennis en vaardigheden. Deze stelling zal aan de hand van een enkel voorbeeld worden geadstrueerd. Om misverstanden te voorkomen: de stelling heeft uitsluitend betrekking op de basisvorming.

In het voorgaande is gesteld dat de wijze waarop informatie wordt bewerkt, opgeslagen en overgedragen op vele gebieden significante veranderingen ondergaat. Sommige van deze veranderingen zijn zo ingrijpend, formaliserend en reducerend, dat eerder sprake kan zijn van verlies aan informatie dan van winst.

De belangrijkste veranderingen zijn:

- in de wijze van presentatie van informatie kunnen belangrijke verschuivingen optreden;
- het aandeel van overbodige (redundante) informatie heeft de neiging te groeien onder invloed van de ontwikkeling der techniek;
- er zal op sommige gebieden, meer dan vroeger, een zekere loskoppeling plaatsvinden van informatie en toepassing;
- de huidige toepassing van technische middelen kan tot formalisering en reductie van veel informatie leiden. Mede daardoor kan de geboden informatie sneller verouderen.

Uit deze opsomming kan men afleiden dat het van groot belang wordt, het vermogen te hebben of te krijgen om overbodige informatie van bruikbare informatie te scheiden en gereduceerde informatie te restaureren. Gelet op het feit dat informatie afhankelijk is van de context en haar waarde veelal pas krijgt bij toepassing, zal het (leren) toepassen van informatie van groot belang worden. Het leren toepassen zal, daar waar de informatie zelf snel veroudert, wel eens net zo belangrijk kunnen worden als de informatie zelf. Nu zijn zaken als het scheiden van overbodige en bruikbare informatie, het kunnen gebruiken van informatie en het herstellen van verminkte informatie, altijd al belangrijk geweest. Er zal door de technische

ontwikkeling alleen een groter beroep op deze vaardigheden worden gedaan.

Andere voorbeelden zijn vaardigheden die samenhangen met flexibiliteit en het vermogen om te kunnen leren. Ook daar geeft een nadere analyse aan dat het om vaardigheden gaat die ook vroeger van belang waren.

Een verdere ondersteuning van deze opvatting kan worden gevonden in de discussie rond informatiekunde. Een centrale vraag hierbij is: kan, gezien het feit dat vrijwel overal computersystemen worden of zullen worden toegepast, het zelf kunnen programmeren niet worden gerekend tot de basisvaardigheden? In hoeverre moet kinderen in de basisvorming geleerd worden te programmeren? Deze vragen zullen in paragraaf 2.5.4.3 worden behandeld. Eerst komt echter nog de vraag aan de orde in hoeverre de vorming van een technische "elite" door de ontwikkeling van de techniek noodzakelijker is geworden dan voorheen en of daaruit consequenties te trekken zijn voor de basisvorming.

### **De noodzaak van het vormen van een technische elite**

De technische en economische ontwikkelingen (zie par. 2.6) geven aan dat het van belang is hoogwaardige specialisten in techniek te hebben. Het gaat hierbij niet alleen om academisch geschoolden met "high-tech"-specialisaties maar ook om minder geschoolde vakmensen met een gedegen beroepsopleiding. In hoeverre is nu voor deze mensen vroegtijdige specialisatie nodig en in hoeverre zou hiermee in een algemene basisvorming rekening kunnen worden gehouden? Deze vraag is van belang omdat immers een lange basisvorming, waarin iedereen in principe hetzelfde onderwijs krijgt en waarin beroepsspecialisatie wordt uitgesteld, tot belemmeringen en tijdverlies zou kunnen leiden bij technisch hoogwaardige specialisatie.

In de "high-tech"-gebieden kan grosso modo worden geconstateerd dat specialisaties steeds sneller verschuiven, vaak smaller worden en sterk in aantal toenemen. Gegeven de beperkte mogelijkheden en de inherente traagheid van de verwerking daarvan in de basisvorming, kan met dergelijke snelle verschuivingen in het algemeen moeilijk rekening worden gehouden. Hetzelfde blijkt soms zelfs voor beroepsopleidingen te gelden. Ook deze kunnen de snelle veranderingen niet altijd meer volgen. Zij worden zo teruggeworpen op het bijbrengen van basisvaardigheden. Specialisatie en specifieke beroepsopleiding verschuiven op vele gebieden steeds dichter naar de toepassing, dat wil zeggen naar de bedrijven. Het opkomen van aanvullende opleidingen in bedrijven moet daarom niet altijd worden gezien als het gevolg van een te kort schieten van de basis- en de beroepsopleiding; het is veeleer de "natuurlijke" gang van zaken. Deze overheveling van de eindspecialisatie betekent niet dat de scholen minder te doen krijgen. Ten eerste wordt de kwaliteit van het daar gegeven onderwijs van groter belang, ten tweede blijft het bijbrengen van kennis van (technische) basisprincipes nodig. Voor het bijbrengen van inzicht en praktische vaardigheid kan een apart vak "kennis van techniek" dienstig zijn.

Snelle veranderingen in specialisatie doen zich uiteraard niet in alle beroepen voor. In enkele beroepen ziet men door automatisering zelfs een tegenovergestelde tendens. Specifieke taken worden door, waar nodig voorgeprogrammeerde, werktuigen overgenomen. Dit betekent niet dat vakkennis meteen wordt uitgestoten, maar wel dat steeds minder mensen zich direct met de produktie zullen bezighouden. Dit geeft soms een algemener karakter aan de taakhoud. Onverlet bovenvermelde ontwikkelingen zullen er tal van activiteiten, vooral in de arbeidsintensieve economische sectoren, zijn waar de verschuivingen minder dramatisch zijn, en waar een vroegtijdige specialisatie zinvol kan zijn. Bij de bepaling van de inhoud van de basisvorming zal hiermee rekening moeten worden gehouden (zie ook par. 2.6.5). In het algemeen kan echter worden gesteld dat de vorming van een technische elite en een lange duur van de basisvor-



ming zeker niet altijd met elkaar strijdig zijn, mits althans deze basisvorming aan de eerder gestelde eis tot kwaliteitsverhoging voldoet. Naast de snelle verandering van specialisaties, kunnen overigens ook de gebrektheid van selectieprocedures en onzekerheid ten aanzien van eigen voorkeuren en vermogens als argumenten worden genoemd voor uitstel van specialisatie.

### Een nieuw vak informatiekunde in de basisvorming?

In discussies over het leren omgaan met computersystemen vallen vaak termen als informatica, informatiekunde, burgerinformatica, informatieleer en computerkunde. Het is op deze plaats zinvol het begrip informatica enigszins af te bakenen. *Informatica* betreft het methodisch gebruik van computers in informatiesystemen. Hoewel de grenzen niet scherp te

**Tabel 2.6 Informatica: een overzicht van deelgebieden**

| Deelgebied                  | Houdt in kennis van:  | Grenst aan kennis van:  |
|-----------------------------|---|---|
| Kerninformatica             | Algoritmiek<br>Basisalgoritmen<br>Gegevensstructuren<br>Programmeren<br>Programmeertalen<br>Programma-transformaties<br>Bedrijfssystemen<br>Data-base-systemen<br>Netwerken<br>Beveiliging  | Abstracte informatica<br><br>Technische informatica<br>Toegepaste informatica<br>Methodologische informatica<br>Logica<br>Wiskunde<br>Systeemleer   |
| Technische informatica      | Data representatie<br>Computerarchitectuur<br>Invoer/uitvoerapparatuur<br>Geheugenapparatuur<br>Interfaces<br>Datacommunicatie<br>Computernetwerken<br>Bedrijfssystemen<br>Beveiliging  | Systeemleer<br>Elektronica<br>Digitale systemen<br>Informatietechniek<br>Besturingstechnologie<br>Communicatietechniek<br>Kerninformatica<br>Toegepaste informatica   |
| Toegepaste informatica      | Systeemprogrammatuur<br>Interactiemethoden<br>Gebruikerstalen<br>Programmageneratoren<br>Programmapakketten<br>Procedure managementsystemen<br>Organisatie rekencentrum<br>Meta-systemen<br>Architectuur en structuur van informatiesystemen<br>Beveiliging<br>Objectsystemen<br>Testmethoden       | Kerninformatica<br>Methodologische informatica<br>Technische informatica<br>Objectgebieden<br>Kunstmatige intelligentie<br>Bedrijfskunde<br>Bestuurskunde<br>Taalgebruik                                      |
| Methodologische informatica | Informatie en organisatie<br>Informatieverwerving<br>Informatie-analyse<br>Systeemspecificatie<br>Logisch ontwerp<br>Systeemontwerp<br>Systeemontwikkeling<br>Management van programmeren<br>Systeeminvoering<br>Systeembeheer<br>Management van informatie-systemen<br>Beveiliging<br>Documentatie | Kerninformatica<br>Toegepaste informatica<br>Technische informatie<br>Bedrijfskunde<br>Bestuurskunde<br>Management science<br>Operations research<br>Taalgebruik<br>Project management<br>Sociale vaardigheid |

Bron: *Over informatica-onderwijs, een verkenning*; Rapport van de Verkenningcommissie Informatica-opleidingen in Nederland (VIN), 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1981.

trekken zijn, beweegt informatica zich vooral op systeemniveau. Technische computerarchitectuur en -constructie vallen dus voor een groot deel buiten de gebruikelijke definitie. Een verdere indeling van informatica - naar kerninformatica, technische informatica, toegepaste informatica en methodologische informatica - wordt hieronder in tabel 2.6 gegeven.

Met *informatiekunde* wordt wel aangeduid het kennisdeel van de informatica dat in de toekomst tot de algemene ontwikkeling zou moeten behoren. Op zich zelf zegt dit natuurlijk nog niet veel. Een verdere aanscherping kan worden gevonden in de volgende vaardigheden, ontleend aan Davidse<sup>18</sup>:

- enige vaardigheid in het algoritmisch denken;
- enig inzicht in een kwantitatieve benadering van de werkelijkheid;
- informatie-bewustheid, waarbij gedacht kan worden aan aspecten van zekerheid en onzekerheid, numerieke en niet-numerieke voorstellingswijzen, ordeningsprincipes, redundantie en relevantie;
- enige kijk op de wijze waarop informatie gecodeerd wordt en hoe verschillende informatiedragers zich tot elkaar verhouden, in het bijzonder beeldinformatie;
- enig zicht op de technologische implementatie en de verschijningsvormen van informatie;
- de ontwikkeling van "ergonomisch besef": de vaardigheid om met de dingen om te gaan op grond van enig inzicht in de werking ervan.

In het rapport *Over informatica-onderwijs; een verkenning* wordt hieraan nog toegevoegd<sup>19</sup>:

- inzicht in de invloed van informatie op de sociale structuur en de cultuur van de samenleving.

Over de waarde van deze punten behoeft weinig verschil van mening te bestaan, mits zij kunnen worden geconcretiseerd in zaken die passen in de leefwereld van de kinderen. Pas dan kunnen zich relevante verschillen in inzicht voordoen. Waar het hierom echter gaat is het volgende: ook in bovenstaande lijst van belangrijke vaardigheden komen weinig vaardigheden voor die vroeger niet ook al van belang waren, zij het dat zij nu een groter gewicht krijgen. Ook dit ondersteunt de eerder geformuleerde stelling dat niet zozeer een uitbreiding van de basisvorming met nieuwe thema's nodig is, als wel een meer gedegen aandacht voor kennis en vaardigheden die ook nu al aan de orde komen.

In hoeverre is het voor iedereen nodig te kunnen programmeren, al was het maar in een eenvoudige computertaal met toepassing op eenvoudige problemen? Is hier aantoonbaar sprake van een basisvaardigheid? In par. 2.5.1 en 2.5.2 zagen wij reeds dat zowel in het dagelijks leven als in de werkomgeving over het algemeen geen programmeerkennis vereist is. Ook zonder deze kennis of vaardigheid zal men gebruik kunnen maken van de toekomstige producten op informatiegebied. Rest de mogelijkheid dat het vroegtijdig leren programmeren een belangrijke zaak kan zijn voor latere (beroeps-)activiteiten in de informatica. In dat verband moet worden opgemerkt dat zich in het werk rond computersystemen grote verschuivingen voordoen. Programmatuur-op-maat wordt vaak vervangen door standaardprogrammatuur. Het zelf programmeren verschuift naar het beoordelen en het tot werking brengen van aangeboden programma's. Er zijn duidelijk aantoonbare tendensen naar een relatieve afname van de benodigde hoeveelheid mensenwerk in het programmeerproces. Dat geldt vooral voor administratieve en kantoortoepassingen. Praktische kennis op dit terrein heeft de neiging zeer snel te verouderen.

Men kan uit dit alles concluderen dat de aan Davidse ontleende vaardigheden stellig van belang zijn en blijven. De stelling dat, in het licht

<sup>18</sup> J. Davidse, *Leren voor een leven met micro-elektronica, chips werk*; verslag congres gehouden aan de THT, 6/7 sept. 1979, Bureau Pers en Voorlichting THT.

<sup>19</sup> *Over informatica-onderwijs, een verkenning*; Rapport van de Verkenningcommissie Informatica-opleidingen in Nederland (VIN), 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1981.

van de technische en maatschappelijke ontwikkelingen, het zelf kunnen programmeren een onontbeerlijke basisvaardigheid is, is in zijn algemeenheid onvoldoende onderbouwd. Voor een latere beroepsopleiding in de informatica biedt kennismaking met eenvoudig programmeren in de basisvorming verwaarloosbare voordelen. Verder dient te worden bedacht dat men met een beetje programmeerkennis nog geen computeralfabeet is, al zullen de desbetreffende personen daar zelf vaak anders over denken.

### **Het gebruik van computersystemen op school**

In het bovenstaande is gesproken over de informatica-aspecten van de computer. Zelf programmeren is geen onontbeerlijke basisvaardigheid en een apart vak informatiekunde, dat ten doel heeft de leerlingen zelf te leren programmeren, is niet zonder meer noodzakelijk. Een andere zaak is het kunnen omgaan met de computer.

Zoals reeds meermalen is gesteld, zullen velen later met voorgeprogrammeerde informatie- en computersystemen in aanraking komen. Dit vraagt enige vaardigheid in het gebruik van deze systemen. Computer- en aanverwante informatiesystemen blijken, indien terughoudend en zorgvuldig toegepast, de overdracht van kennis en vaardigheden op school te kunnen ondersteunen. Deze twee zaken - het opbouwen van een zekere vaardigheid in het gebruik van informatiesystemen en ondersteuning van de basisvorming - kunnen goed met elkaar worden gecombineerd.

Computergebruik in het onderwijs kan men onderverdelen in vier categorieën<sup>20</sup>:

- leren over de computer;
- leren met behulp van de computer;
- leren door middel van de computer;
- de computer als werktuig voor de school.

Zeker in de basisvorming dient sprake te zijn van een glijdende overgang tussen leren over, met en door de computer. Deze laatste twee vormen vat men veelal samen met de term computer-ondersteund onderwijs (COO). Er zijn verschillende COO-vormen te onderscheiden. Ze verschillen voornamelijk in de manier waarop de interactie tussen leerling en computer plaatsvindt en in de omvang en de organisatie van de vakspecifieke inhoud die in de computer is opgeslagen. Bij "drill and practice"-programma's en "tutorial"-programma's heeft het computerprogramma het initiatief en reageert de leerling daarop. Het merendeel van het COO-materiaal dat tot nu toe is ontwikkeld, valt onder deze vormen. Bij dialoog-programma's, simulatie-programma's en probleemoplossende programma's is het de leerling die eerst actie onderneemt en de computer die daarop reageert. In plaats van computergestuurd onderwijs krijgt men dan leerlinggestuurd onderwijs.

De computer kan niet alleen gebruikt worden als hoog interactief medium, maar ook als werktuig in de klas: als elektronisch schoolbord, ten behoeve van communicatie tussen leerlingen en databestanden, bij het verwerken van gegevens en teksten, als vervanging of ondersteuning van andere apparaten en werktuigen in het kader van muziek- en tekenonderwijs, en bij procesbesturing. Ook kan de computer een belangrijke rol spelen in het kader van computerbeheerd onderwijs, in het bijzonder als hulpmiddel bij het bewaken van de vorderingen van leerlingen, en bij de organisatie en het beheer van de leerlingenadministratie. De studiebegeleiding en -adviesing kunnen daardoor efficiënter en effectiever worden.

Het gebruik van informatie- en computersystemen in de basisvorming kan in principe positief worden beoordeeld, al moet men op zijn hoede blijven voor overdreven verwachtingen en onjuiste toepassingen. Mits zorgvuldig gebruikt, kunnen zij op onderdelen de kwaliteit van de basisvorming aanmerkelijk verhogen.

<sup>20</sup> J. Moonen, *Toepassingen van computersystemen in het onderwijs*; Voorstudie WRR, nog niet gepubliceerd.

## 2.6 Economische ontwikkelingen

Een analyse van toekomstige economische ontwikkelingen die van betekenis kunnen zijn voor het onderwijs en met name voor de inhoud van de basisvorming, zal vooral gericht moeten zijn op de samenhang tussen onderwijs en arbeidsmarkt. In dit kader zullen de volgende onderwerpen worden besproken: verschuiving en groei in de Nederlandse economie, de kwantitatieve ontwikkeling van arbeidsaanbod en werkloosheid, de kwalitatieve ontwikkeling van de werkgelegenheid (de aard en kwaliteit van het werk) en de vrije-tijdsmaatschappij. Daarna volgt een samenvattende slotbeschouwing, waarin uitvoerig aandacht wordt gegeven aan de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt.

### 2.6.1 *Verschuiving en groei in de Nederlandse economie*

In de afgelopen decennia zijn structurele ontwikkelingen zichtbaar geworden die ook in de toekomst hoogstwaarschijnlijk voor een belangrijk deel de economische ontwikkelingen zullen bepalen. In de eerste plaats heeft zich in het sectorpatroon van de werkgelegenheid een belangrijke verschuiving voorgedaan ten nadele van landbouw en industrie en ten gunste van aanvankelijk de tertiaire en later vooral de quataire sector. Het aandeel van de totale dienstensector in de werkgelegenheid ligt inmiddels op 65 procent. De werkgelegenheid nam vooral toe in bedrijfstakken met een lage groei van de arbeidsproductiviteit. Het beeld van de werkgelegenheids groei binnen de dienstensector is genuanceerd. De internationale diensten vertonen sterke overeenkomsten met de industrie. Zij zijn relatief kapitaalintensief en de arbeidsproductiviteit ligt er op een hoog peil, vergelijkbaar met menige industriële bedrijfstak. Ook hier gold dat de groei van de produktie niet heeft geleid tot een netto toename van de werkgelegenheid. De zakelijke dienstverlening is een echte groeisector. Ze omvat diensten die oorspronkelijk door de industriële bedrijven zelf werden vervuld (o.a. marketing), en bovendien werden talloze nieuwe diensten geschapen die veelal complementair zijn aan de industriële produktie. De computer-serviceverlenende bedrijven zijn hiervan een goed voorbeeld. De handel, die in de jaren vijftig en zestig een belangrijk deel van de werkgelegenheids groei in bedrijven voor zijn rekening nam, vertoont nu een lichte daling van de werkgelegenheid. In de jaren zeventig is het vooral de quataire sector geweest die compensatie heeft geboden voor het verlies van werkgelegenheid elders (een netto groei van 358.000 arbeidsplaatsen)<sup>21</sup>.

Behalve deze trends uit het recente verleden, spelen ook verwachtingen omtrent economische groei een belangrijke rol bij het bepalen van de ontwikkeling van de werkgelegenheid. Economische groei hangt af van de ontwikkeling van de binnenlandse en buitenlandse vraag en van de mate waarin ondernemers in staat en bereid zijn produktiecapaciteit te creëren om aan die vraag te voldoen. De onzekerheden over de conjuncturele en structurele ontwikkeling van de economie zijn echter zo groot dat het onmogelijk is hier een meest waarschijnlijke ontwikkeling te schetsen van de economische groei en daarmee van het verloop van de werkgelegenheid. Ontwikkelingen in de jaren zeventig tonen aan dat het internationale industriële vestigingspatroon voor een ingrijpende herziening staat. Een

---

<sup>21</sup> WRR, *Waarborgen voor zekerheid, een nieuw stelsel van sociale zekerheid in hoofdlijnen*; Rapporten aan de Regering nr. 26, WRR, 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1985, paragraaf 8.1, Economische ontwikkeling en werkgelegenheid.

voortgaande industriële arbeidsverdeling vraagt van geïndustrialiseerde landen een herstructurering van hun economie <sup>22</sup>.

Alle voorstellen die tot nu toe zijn gedaan houden een herstructurering in, gericht op kennisintensieve en tot op zekere hoogte kapitaalintensieve activiteiten. Dit wil zeggen dat de researchsector en de productie van goederen en diensten met een omvangrijke researchcomponent in hun aanloopfase prioriteit krijgen. Uit onderzoek blijkt dat herindustrialisatie een sterk beroep zal doen op hoogopgeleide vakspecialisten met een technische oriëntatie. Zelfs bij hoge groeicijfers voor de productie van de industrie kan de groei van de werkgelegenheid tegenvallen. Belangrijke bedrijfstakken als de metaal- en elektrotechnische industrie en de chemie, verwachten een hoge stijging van de arbeidsproductiviteit <sup>23</sup>. De ontwikkeling van de arbeidsproductiviteit wordt bepaald door de wijze waarop de productieprocessen worden ingericht. Hierbij zijn kapitaalintensiteit en de aard van de technologische vooruitgang van belang. Op het punt van de technische mogelijkheden zal de informatietechnologie een steeds belangrijker plaats innemen. Stimulerende factoren zijn, naast het niveau van de economische activiteit, de verlaging van de produktiekosten, een betere beheersing van het productieproces en van de toename van de flexibiliteit en een verbetering van de kwaliteit van produkten en diensten.

Een mogelijk gevolg van voortgaande toepassing van informatietechnologie is het verlies aan werkgelegenheid. De meningen hierover zijn echter zeer verdeeld <sup>24</sup>. Enerzijds bestaat de opvatting dat zich een nieuwe industriële revolutie voltrekt, die zal leiden tot een grote economische expansie en een grote vraag naar arbeid. Anderzijds worden werkloosheidscijfers gepresenteerd van 10 à 20 procent van de beroepsbevolking. Naast een direct effect dat inderdaad vaak een vermindering van het productiepersoneel zal betekenen, spelen ook indirecte effecten een rol, die positief kunnen uitwerken op de werkgelegenheid. In de eerste plaats kan kostenverlaging leiden tot hogere reële inkomens, die op hun beurt de binnenlandse vraag zullen stimuleren. In de tweede plaats kan de concurrentiepositie op de binnenlandse en buitenlandse markt worden verbeterd, zowel op basis van prijs- als van niet-prijs-elementen. In de derde plaats leidt de toepassing van nieuwe elektronica tot een stijgende vraag naar investeringsgoederen. Ten slotte zullen dynamische effecten optreden, zoals de multiplier-effecten als gevolg van een stijging van investeringen en van de uitvoer.

De ontwikkeling van de dienstensector hangt in sterke mate af van de industriële sector. Niet alleen door de complementariteit van deze beide sectoren, maar ook vanwege de bijdrage die industrie en complementaire diensten kunnen geven aan het herstel van de groei van het beschikbaar inkomen. Aangenomen mag worden dat dit kan leiden tot een groei van de particuliere consumptie. Structurele verschuivingen in het consumptiepatroon ten gunste van duurzame consumptiegoederen en diensten en ten koste van niet-duurzame consumptiegoederen beïnvloeden de ontwikkeling

---

<sup>22</sup> WRR, *Plaats en toekomst van de Nederlandse industrie*; Rapporten aan de Regering nr. 18, WRR, 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1980.

Bureau d'Informations et de Prévisions Economiques (B.I.P.E.), *L'économie de la France à l'horizon 2000*; Economica, Paris, 1984.

De Nationale Investeringsbank N.V., *International Conference on the competitive position of European industries*; 's-Gravenhage, 1985.

<sup>23</sup> W. Benink, *Lange-termijn vooruitzichten voor de elektrotechnische industrie*; serie Werkdocumenten nr. W9, WRR, 's-Gravenhage, 1985.

R.C.L. Bakker, B. Minne, H.C.A. Noordman, *Een analyse van de Nederlandse metaalindustrie*; Occasional paper nr. 33, 's-Gravenhage, Centraal Planbureau, 1984.

Centraal Planbureau, *Centraal Economisch Plan 1984*; 's-Gravenhage, 1984, hoofdstuk 6.2. K. Vijlbrief, *De chemische industrie*; interne notitie WRR (nog niet gepubliceerd).

<sup>24</sup> R.W. Riche, D.E. Hecker, J.K. Burgan, "High Technology to-day and tomorrow, a small slice of the employment pie"; *Monthly Labor Review*, november 1983, blz. 50-58.

R. Lawrence, *The employment effects of the new information technologies, an optimistic view*; Paper prepared for a conference of the German Federal Government in cooperation with the OECD Berlin, 1984.

van verschillende diensten. Duidelijke voorbeelden zijn een stijgend aandeel van de uitgaven aan ontwikkeling en ontspanning, mede door de toegenomen vrije tijd, en aan medische verzorging. Deze laatste stijging is mede het gevolg van de voortgaande veroudering van de bevolking als geheel.

Eén sector is nog buiten beschouwing gebleven en dat is de quartaire sector. Indien herstel van de marktsector bijdraagt tot het door velen gewenste herstel van het evenwicht in de collectieve sector, kan de werkgelegenheid in de quartaire sector worden vergroot als daaraan behoefte blijkt te zijn. Een factor die van belang is bij de ontwikkeling van de werkgelegenheid in de dienstensector is het verschil in groei van de arbeidsproductiviteit tussen de arbeidsintensieve diensten en de industrie. Indien namelijk de loonontwikkeling in de dienstensector min of meer in de pas gaat lopen met de loonontwikkeling elders, zal dit in de prijsstijging van de diensten tot uitdrukking komen. Dit kan in de vraag zowel een substitutie oproepen van diensten door goederen alsook een verschuiving naar de informele sector, terwijl verder binnen de dienstensector een besparing op de loonkosten zal worden nagestreefd<sup>25</sup>. In de Verenigde Staten heeft in de afgelopen tien jaar de sterke verruiming op de arbeidsmarkt geleid tot een reële verlaging van het loonniveau vooral in de dienstensector. Dit zorgde onder meer voor een opbloei van de eenvoudige dienstverlening in de horeca, schoonmaakbedrijven, bewakingsdiensten enzovoort. Ook in de werkgelegenheidsscenario's van het Amerikaanse Bureau of Labor Statistics speelt de dienstensector een belangrijke rol. Driekwart van de verwachte groei van de werkgelegenheid wordt hier gevonden<sup>26</sup>.

#### 2.6.2 *De kwantitatieve ontwikkeling van het arbeidsaanbod en de werkloosheid*

Een in het oog springende ontwikkeling is de groei van de potentiële beroepsbevolking als gevolg van demografische factoren en veranderde deelnemingspercentages. Kon de toename van het arbeidsaanbod in de jaren zeventig voor een belangrijk deel worden afgeremd door de groeiende deelname aan het onderwijs en de stijging van het aantal arbeidsongeschikten, na 1980 liep het effect van deze beide trends goeddeels ten einde. Voor de komende vijftien jaar dient rekening te worden gehouden met een trendmatige groei van het arbeidsaanbod van circa een miljoen personen<sup>27</sup>. Achter dit totaal gaat een ontwikkeling schuil waarbij de jaarlijkse groei steeds minder wordt, totdat deze na 2005 ten einde loopt. Aangenomen wordt dat de deelnemingspercentages van de gehuwde vrouwen blijven stijgen tot naar schatting 47 procent in het jaar 2000. Dit gebeurt eveneens bij niet-gehuwde vrouwen, zij het in een langzamer tempo. De participatiegraad van mannen blijft min of meer stabiel (80%). Structureel wordt de beroepsdeelneming van vrouwen beïnvloed door de stijging van het opleidingsniveau, het dalend kindertal per gezin en de emancipatie. Daarnaast speelden in de afgelopen jaren ook conjuncturele effecten een rol die uitgaan van de inkomensontwikkeling en de situatie op de arbeidsmarkt. Een belangrijke factor bij het groeiend aanbod van gehuwde vrouwen op de arbeidsmarkt is de toenemende belangstelling voor deeltijdbanen. Deeltijdarbeid is in de afgelopen 25 jaar uitgegroeid tot een belangrijk verschijnsel op de arbeidsmarkt. Deeltijdbanen concentreren zich in de dienstensectoren en worden vooral vervuld door vrouwen. Zij nemen ruim driekwart van het totale aantal deeltijdbanen voor hun

<sup>25</sup> J.I. Gurschiny, I.D. Miles, *Service employment trends and prospects, an interim report*; series Fast no 4, Brussel, Commission of the European Communities, Science and Technology Policy, 1982.

<sup>26</sup> V.A. Personick, 'The job outlook through 1995, industry output and employment projections'; *Monthly Labor review*, november 1983, blz. 25-36.

<sup>27</sup> W.J.M.L. Wong, *Herziening van de vooruitberekening van het trendmatige arbeidsaanbod van 1980-2010*; Centraal Planbureau, 's-Gravenhage, oktober 1984.

dat door verdere automatisering en mechanisering een groot deel van de eenvoudige handarbeid binnen industriële en administratieve functies kon verdwijnen. Daarnaast speelde de verwachte sterke groei van de dienstensector, die naar verhouding een hoger niveau van vereiste kwalificaties kent, een rol. Het beeld dat echter uit vele nationale en internationale studies die nadien verricht zijn, naar voren komt is veel minder duidelijk. Case-studies van bedrijven en van bedrijfstakken wijzen soms op een zekere degradatie van arbeid: het relatieve aandeel van lagere functies neemt toe; de functievereisten worden lager terwijl ook een zekere polarisatie optreedt: het relatieve aandeel van het middenniveau neemt af. Op hogere niveaus wordt het werk ingewikkelder en op lagere niveaus eenvoudiger<sup>32</sup>.

Als verklaring voor deze ontwikkeling wordt onder meer gewezen op het feit dat het management bij de vernieuwing van de produktietechnologie uit bleef gaan van een op Tayloristische leest geschoeid organisatiedenken. Verwonderlijk is dit overigens niet omdat de voorspelbare machine, haar regelbaarheid en het veelal hogere tempo mogelijkheden en stimulansen schiepen om deze vorm van organisatiedenken intensief toe te passen. De hierbij kenmerkende arbeidsdeling, specialisatie, standaardisering en bureaucratisering richtten zich in het begin vooral op de werkzaamheden op de werkvloer van de industriële produktie, maar zij breidden zich later ook uit in de richting van kantoorfuncties. De inperking van handelings- en beslissingsvrijheid op de werkplek leidde tot routine-arbeid. De arbeid werd voor velen strakker, simpeler en eenzijdiger. De functionele specialisatie leidde tot een toenemend belang van het indirecte werk. De werkvoorbereiding, planning, bewaking en onderhoud werden steeds vaker door stafafdelingen uitgevoerd. Naast een behoefte aan goed geschoolde specialisten bracht dit ook een uitbreiding van lagere ondersteunende technische en administratieve functies met zich mee. Elementen van bureaucratisering, routine-arbeid en polarisering kwamen in de produktieorganisatie naar voren.

De kwalitatieve achteruitgang van de taakinhoud, de beperking van de individuele autonomie en wegvallende samenwerkingsverbanden kunnen leiden tot demotivatie en slijtage van vakkennis en ervaring. Daar tegenover stellen de voortgaande integratie en automatisering van het produktieproces en de grotere storingsgevoeligheid daarvan ook nieuwe eisen aan het produktiepersoneel. Vakmanschap, bestand zijn tegen stress en het hebben van inzicht in en overzicht van het produktieproces blijken nodig om bij storing goed te kunnen optreden. Bij de ontwikkeling van de inhoud van het werk is dus sprake van een discrepantie. Enerzijds wordt de rol van de menselijke arbeid zoveel mogelijk teruggedrongen terwijl anderzijds in storingssituaties daaraan juist hoge eisen worden gesteld.

In het licht van het bovenstaande is ook een ander punt van belang. Lange tijd zijn de techniek en de technische ontwikkeling als de voornaamste determinanten beschouwd van de inrichting van de arbeidsorganisatie. Dit technologisch determinisme wordt de laatste tijd echter in toenemende mate bekritiseerd. Weliswaar leggen de technische mogelijkheden die een organisatie toepast globaal de te verrichten arbeidstaken vast, doch deze taken kunnen op diverse manieren in deeltaken worden uitgesplitst. Er bestaat dus een organisatorische speelruimte. De Sitter concludeert zelfs dat geen enkele techniek een zelfstandige en onvermijdelijke invloed heeft op de kwaliteit van de arbeid<sup>33</sup>. Ook een andere recente Nederlandse studie concludeert dat er bij de nieuw(st)e vormen van automatisering in de industrie uit technologisch oogpunt geen "one best way" voor de inrichting van de arbeidsorganisatie is. Hij onderscheidt twee strategieën: in het ene

<sup>32</sup> L.U. de Sitter, *Op weg naar nieuwe fabrieken en kantoren*; Deventer, Kluwer, 1981.  
F. Huygen, B.J.P. Riesewijk, G.J.M. Conen, *De kwalitatieve structuur van de werkgelegenheid in Nederland*; Nationaal programma Arbeidsmarkt, onderzoek nr. 17, 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1983.

<sup>33</sup> De Sitter, op. cit., blz. 75.

geval wordt het programmeren en instellen van de machines overgelaten aan specialisten, in het andere laat men de bediener van de machine zoveel mogelijk de programmering verrichten <sup>34</sup>. De laatste vorm van de "werkvloerprogramming" wordt slechts zelden in de praktijk gebracht; in de Bondsrepubliek Duitsland bijvoorbeeld geldt zij voor maar 10 procent van de bedieners van de computer-gestuurde machines. Ten aanzien van de relatie mens-machine staat men in feite op een tweesprong. De toepassing van de informatietechnologie biedt zowel de mogelijkheid voort te gaan op de weg van Taylor als in de richting van een meer ambachtelijk gebruik van kapitaalgoederen. Helder wordt deze tweesprong verwoord in een rapport van de Stichting Toekomstbeeld der Techniek <sup>35</sup>:

"Met flexibele productie-automatisering kan een andere weg worden ingeslagen dan de bestaande weg van "scientific management". Het gaat hierbij niet alleen om een andere organisatievorm, maar ook om andersoortige produktiemiddelen, namelijk om een keuze tussen produktiemiddelen die geprogrammeerd gedrag afdwingen (machines) en produktiemiddelen die een verlengstuk van vakbekwaamheid zijn (gereedschappen). Dit onderscheid is niet beperkt tot de werkvloer, maar is van toepassing op alle denkbare functies en op elk niveau van automatisering. De technische mogelijkheden voor de ontwikkeling van moderne en productieve gereedschappen zijn aanwezig en er is ruimte voor een ombuiging in die richting".

Deze ontwikkeling biedt duidelijk mogelijkheden voor functieverrijking van veel arbeidsplaatsen. Toch zou het onjuist zijn om de nu beschikbaar komende produktietechnologieën uitsluitend te bezien in relatie tot de humanisering van de arbeid. In feite is er meer aan de hand en zou een herwaardering plaats kunnen vinden van de factor arbeid binnen de arbeidsorganisatie <sup>36</sup>. De belangrijkste reden voor deze verandering is gelegen in de gewijzigde markteisen van industriële producten en in de ontwikkeling van produktietechnische mogelijkheden die hierop inspringen. Industriële producten kenmerken zich door een steeds kortere economische levensduur en een toenemende diversiteit. De noodzaak om snel op nieuwe marktontwikkelingen in te spelen, stelt hoge eisen aan efficiency, kwaliteit en flexibiliteit van de onderneming. Nieuwe produktietechnologieën, zoals computer-gestuurde machines, industriële robots en flexibele productie-automatisering, zijn in potentie in staat aan deze eisen tegemoet te komen. Het volgende overzicht, ontleend aan een studie van Bolwijn en Kumpe, laat zien dat de wijze waarop flexibiliteit moet worden nagestreefd gedeeltelijk in conflict is met een productie-organisatie die gericht is op efficiency <sup>37</sup>.

|               | Efficiency      | Flexibiliteit |
|---------------|-----------------|---------------|
| schaalgrootte | groot           | klein         |
| werkverdeling | uitgebreid      | redelijk      |
| organisatie   | functioneel     | produkt       |
| productie     | batch/massa     | stroom        |
| machine       | bezettingsgraad | doorlooptijd  |
| werknemer     | individualisme  | teamwork      |
| management    | dirigerend      | participerend |

<sup>34</sup> J.M. Dekkers en G. Slagmolen, *Flexibele automatisering: kansen op beter werk*; COB/SER, 's-Gravenhage, 1984.

<sup>35</sup> Stichting Toekomstbeeld der Techniek, *Automatisering in bedrijven vertrekpunten voor beleid*; Delft, Delftse Universitaire Pers, 1983, blz. 18.

<sup>36</sup> T. Huppés, *Een nieuw ambachtelijk elan*; Leiden/Antwerpen, H.E. Stenfert Kroese, 1985. R. Bilderbeek, P. Kalff, "Programmeerbare automatisering"; *Tijdschrift voor politieke economie*, 8e jaargang nr. 4, 1985.

M. van Klaveren, "Technologische keuze: de noodzaak van nuancering"; *Tijdschrift voor politieke economie*, 8e jaargang nr. 2, 1984.

T. Kumpe, P.T. Bolwijn, *Technologie en organisatie, Computer aided technologieën; naar een meer efficiënte en meer flexibele industrie*; Eindhoven, NV Philips Gloeilampenfabrieken, 1984.

<sup>37</sup> P.T. Bolwijn en T. Kumpe, *De moeizame start van flexibele productie-automatisering*; Eindhoven, N.V. Philips gloeilampenfabrieken, 1985.



Dergelijke conflicten kunnen alleen worden opgelost als de arbeidsorganisatie anders wordt ingericht. De sociale en organisatorische veranderingen die hiervoor nodig zijn, kunnen een doorbreking inhouden van het op Tayloristische leest geschoeide organisatiedenken. Ook de studie *De medewerkers van straks* van het bureau Berenschot geeft een goed overzicht van de ontwikkelingen die hierbij een rol spelen<sup>38</sup>. Zo zal het onderscheid tussen direct en indirect produktieve medewerkers vervagen. Steeds minder mensen zullen zich direct met de produktie bezighouden en steeds meer mensen met de beheersing en daarmee de logistiek van het produktieproces, een ontwikkeling die mutatis mutandis ook geldt voor niet-produktiebedrijven. Deze ontwikkeling heeft betrekking op de planning van de werkvoorbereiding en op de kwaliteitsbeheersing. Daarnaast zullen steeds meer mensen nodig zijn voor het ontwerpen van nieuwe en het verbeteren van bestaande produkten en produktieprocessen en voor automatisering en research. Het werk van de direct in het produktieproces functionerende medewerkers zal steeds meer bestaan uit het uitoefenen van toezicht op grotendeels geautomatiseerde processen en steeds minder uit het zelf uitvoeren van bewerkingen. De toepassing van nieuwe technieken noopt ook tot functieverbreiding.

Deze ontwikkelingen zullen ertoe leiden dat aan de scholing van het personeel andere en hogere eisen worden gesteld. Vooral de vraag naar hoger opgeleide vakspecialisten op gebieden als informatica, elektrotechniek, werktuigbouwkunde, chemische techniek en biotechnologie zal kunnen aantrekken. Van het management wordt niet alleen meer kennis van de informatica verwacht, maar ook een andere stijl van ondernemen, gekenmerkt door delegatie van verantwoordelijkheden. In de directe relatie tussen mens en machine is steeds minder plaats voor machinebedienden. Vaklieden afkomstig uit het mbo, het lbo en het leerlingenstelsel zullen "procesmanager" worden. Daarnaast zal automatisering ook een beroep doen op algemene eigenschappen als accuratesse, flexibiliteit en verantwoordelijkheidsgevoel. De bovengeschetste ontwikkeling doet zich vooral voor in de grote onderneming. Ook voor het midden- en kleinbedrijf is echter een algemene trend te signaleren<sup>39</sup>. In kleinschalige ondernemingen bestaat vooral op toepassingsniveau een behoefte aan breed vaktechnisch geschoold personeel. Daarnaast zijn om bij een geringe arbeidsdeling te kunnen functioneren, naast vaktechnische ook niet-vaktechnische beroepskwalificaties nodig, zoals improvisatievermogen, flexibiliteit, zelfstandigheid en cliëntgericht denken en handelen. Om als ondernemer te kunnen functioneren dient men te beschikken over voldoende produktie-ondersteunende kennis en managementtechnieken.

De veroudering van de bestaande beroepskwalificaties en het ontstaan van nieuwe zullen het nodig maken de beroepsbevolking voortdurend te (her)scholen. Ook op latere leeftijd zal de behoefte aan scholing blijven bestaan. Dit vraagt van de ondernemingen grote aandacht voor interne scholing. Het belang van beroepsgerichte volwasseneneducatie wordt nog eens onderstreept als men zich realiseert dat rond de komende eeuwwisseling de beroepsbevolking in de leeftijdscategorie tussen de 15 en 24 jaar bijna een derde beneden het huidige niveau zal liggen. Een conclusie die hieruit voor het onderwijs te trekken valt, is dat de toekomstige werknemer zich flexibel moet kunnen opstellen. Het onderwijs moet "leren om te leren". Beroepsonderwijs moet aanknopingspunten geven voor meer dan één functie. Het gemiddelde opleidingsniveau zal ook moeten stijgen.

<sup>38</sup> Bureau Berenschot BV, *De medewerkers van straks*; Den Haag, Verbond van Nederlandse Ondernemingen, april 1985.

<sup>39</sup> A. W. Maas, J. C. Toppen, *Arbeidsmarkt en vakbewaamheid, in ambacht en kleine nijverheid*; 's-Gravenhage/Tilburg, Economisch Instituut voor het Midden- en kleinbedrijf/IVA, Instituut voor sociaal-wetenschappelijk onderzoek, augustus 1983.

#### 2.6.4 Naar een vrije-tijdsmaatschappij?

In de afgelopen decennia is een aanzienlijke arbeidsduurverkorting gerealiseerd. De stijging van de arbeidsproductiviteit werd niet alleen omgezet in een loonstijging maar werd ook gebruikt voor het scheppen van meer vrije tijd. Deze arbeidsduurverkorting, die geleidelijk plaatsvond, kreeg niet alleen gestalte in de vorm van een kortere werkweek maar ook in een uitbreiding van het aantal vakantiedagen. Daarnaast groeide deeltijdarbeid uit tot een belangrijk verschijnsel. Eén op de vijf arbeidsplaatsen wordt nu door een deeltijdwerker vervuld, tegenover ruwweg één op de vijfentwintig in 1960<sup>40</sup>. Deze keuze voor meer vrije tijd heeft in zekere zin een positieve bijdrage geleverd aan de groei van de werkgelegenheid. In de jaren zeventig treedt een nieuw verschijnsel op: een belangrijk deel van de beroepsbevolking komt onvrijwillig buiten het arbeidsproces te staan. De eerder genoemde sterke stijging van de geregistreeerde werkloosheid, de explosieve groei van het aantal arbeidsongeschikten - met daarin een aanzienlijke verborgen werkloosheid - en ten slotte de niet-geregistreeerde werkloosheid geven de ernst van de situatie aan.

Tegen deze achtergrond, en uitgaande van de verwachting dat in de toekomst het arbeidsaanbod fors zal toenemen, is het begrijpelijk dat een maatschappelijke drang is ontstaan om verder te gaan met de herverdeling van betaalde arbeid. Albeda spreekt in dat verband van een toekomstige samenleving die gekenmerkt zal worden door relatieve demobilisering en dus door meer *vrije tijd*. Dit gaat evenwel gepaard met een hoge participatiegraad van de beroepsbevolking, die mogelijk is door kortere arbeidstijden en veel deeltijdarbeid<sup>41</sup>.

Wat kan deze toename van vrije tijd betekenen voor de inhoud van de basisvorming? Moeten leerlingen tevens voorbereid worden op een zinvolle besteding van de vrije tijd? Bij de beantwoording van deze vragen moet men ermee rekening houden dat het aantal jongeren de komende decennia aanmerkelijk zal afnemen. Bovendien zal bij een herstel van de economische groei de vraag naar jongeren vermoedelijk groot zijn, en wel vanwege hun opleidingsniveau, flexibiliteit en mobiliteit en hun relatief lage loonniveau. Deze ontwikkelingen te zamen zouden wel eens kunnen betekenen dat degenen die in de komende tijd aan de basisvorming beginnen, niet te maken zullen krijgen met extra vrije tijd. Veel zal daarbij echter afhangen van de algehele ontwikkeling van de werkgelegenheid. Bij een blijvende sterke discrepantie tussen vraag en aanbod kunnen herverdelingsmaatregelen zich ook uitstrekken tot schoolverlaters die tot de arbeidsmarkt toetreden. Waarschijnlijker is echter dat de ruimte voor vrije tijd eerder in latere fasen van de beroepsloopbaan zal ontstaan, dat wil zeggen voor categorieën van de bevolking die de basisvorming reeds lang achter de rug hebben. Als dit juist is, betekent dit dat de kinderen van nu niet extra moeten worden voorbereid op meer vrije tijd.

Onverlet het voorgaande, blijft de vraag of de basisvorming rekening moet houden met een toename van de mogelijkheden tot participatie in onze cultuur als gevolg van meer vrije tijd. Is het noodzakelijk om daarvoor al in de basisvorming een fundament te leggen? Deze vraag zal in de hoofdstukken 3 en 4 behandeld worden.

#### 2.6.5 De aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt

In deze paragraaf zullen enkele aspecten van de problematiek van de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt worden belicht. Centraal daarbij staat de vraag of en hoe een in kwaliteit verhoogde en eventueel in tijdsduur verlengde basisvorming nadien kan leiden tot betere kansen op de arbeidsmarkt. Deze vraag is vooral van belang voor de zwakkere leerlingen,

<sup>40</sup> WRR, op. cit., 1985, paragraaf 7.5, recente ontwikkelingen op de arbeidsmarkt.

<sup>41</sup> W. Albeda en A.P. van Veen, "Onderwijs en Economie: een Gordiaanse knoop"; *Maandschrift Economie*, maart 1985, 49e jaargang, blz. 110.

die nu veelal naar het lbo gaan en daar vanaf het derde leerjaar met de beroepsvoorbereiding beginnen. Deze leerlingen hebben, afhankelijk van de gekozen beroepsrichting, vaak een zwakke positie op de arbeidsmarkt wanneer ze van school komen en meteen willen gaan werken. Dat vergt speciale aandacht voor het traject basisvorming-beroepsgericht onderwijs dat ook voor hen moet leiden tot een beroepskwalificatie die perspectieven biedt. Een vergelijkbaar zwakke positie hebben veelal ook de mavo-schoolverlaters en a fortiori degenen die de eerste fase van het voortgezet onderwijs verlaten zonder enig diploma. Daarom wordt hierna een korte beschrijving gegeven van de leertrajecten die momenteel openstaan voor de groep van voortijdige en laag gekwalificeerde schoolverlaters. Hieraan vooraf gaan een analyse van de functies die onderwijs volgens verschillende theorieën kan hebben in de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt en een schets van recente ontwikkelingen in het lbo.

### **Functies van onderwijs: scholing of selectie?**

Voor mensen die werken, vormt het behaalde opleidingsniveau een belangrijk persoonlijk kenmerk. Met een bepaald opleidingsniveau wordt een niveau van bekwaamheden, houdingen en vaardigheden in verband gebracht, die kunnen worden aangewend in het productieproces. In economische termen kan opleiding derhalve worden opgevat als een investeringsgoed. Deze benadering staat bekend als de "human capital" theorie<sup>42</sup>. Indien wij ons beperken tot de bijdrage die het onderwijs levert aan de vorming van "human capital", dan is de centrale stelling dat mensen een opleiding zien als een investering die in de toekomst door extra inkomen kan worden terugverdiend. In deze zin kunnen mensen beschouwd worden als dragers van investeringsgoederen. De "human capital" theorie is in feite gebaseerd op drie veronderstellingen: mensen worden produktiever naarmate zij meer opleiding hebben gevolgd, de beloning voor hun arbeid wordt bepaald door hun produktiviteit en men kiest voor onderwijs op grond van een kosten-batenoverweging.

In deze economische benadering van het onderwijs wordt in de eerste plaats een duidelijke relatie gelegd tussen economische groei en de hoeveelheid en kwaliteit van het onderwijs dat de beroepsbevolking heeft genoten. Het hoge en ook stijgende opleidingsniveau van de beroepsbevolking kan een belangrijke bijdrage leveren aan instandhouding en verbetering van het concurrentievermogen van de Nederlandse economie. Ook in de huidige discussie over de herstructurering van de Nederlandse economie wordt aan onderwijs en scholing een belangrijke plaats toegekend. In de tweede plaats kan de "human capital" theorie worden ingepast in de micro-economische theorie van het keuzegedrag van individuen. Indien men uitgaat van rationeel handelende individuen die over voldoende informatie beschikken, zal de vraag naar onderwijs afhankelijk zijn van de verhouding tussen de toekomstige (extra) opbrengsten en de (extra) kosten van een dergelijke investering.

Bij de verklarende waarde van de "human capital" theorie voor de relatie tussen onderwijs en arbeidsmarkt kunnen echter kanttekeningen worden geplaatst. Niet alleen is het de vraag of elk individu in staat is de genoemde calculatie te maken, maar belangrijker is nog dat het gevolgde onderwijs blijkens onderzoek nauw samenhangt met het sociale milieu waaruit men afkomstig is. Die bevinding is moeilijk te verenigen met de gedachte van een autonoom handelend en rationeel kiezend individu. Voorts kan men zich afvragen hoe vanzelfsprekend de relatie is tussen het beschikken over een diploma en het beschikken over bepaalde vaardigheden<sup>43</sup>. Aanhangers van de "screening" of "credentials" theorie zijn van mening dat het onderwijs

<sup>42</sup> J. Ritzen, *Wat is onderwijs ons waard, een sociaal economische benadering*; Groningen, Wolters-Noordhoff, 1983.

<sup>43</sup> A. Glebeek, "Jeugdwerkloosheid en het onderwijs"; *Jeugd en Samenleving*, mei/juni 1983, 13e jaargang nr. 5/6.

niet zozeer de individuele bekwaamheid vergroot, maar dat het onthult welke individuen van zichzelf het meest bekwaam zijn. Daarbij vormt het bereiken van een bepaald opleidingsniveau tevens een indicatie voor eigenschappen als doorzettingsvermogen, aanpassingsvermogen en leervermogen. Voor de arbeidsmarkt fungeert het onderwijs als leverancier van deze informatie over persoonlijke geschiktheidskenmerken, die een indicatie vormen voor de kans van slagen in een bepaalde functie ("credentials"). Eén stap verder en het diploma gaat ook een rol spelen als middel om de toegang tot de meeste banen te reguleren. Aan het diploma worden status en rechten ontleend en het vormt voor de meeste beroepen een noodzakelijk toegangsbewijs.

De verschillende theorieën leggen wisselende accenten bij de rol die het onderwijs kan spelen ter bepaling van de positie van de verschillende opleidingsgroepen op de arbeidsmarkt. In feite gaat het erom of men aan het onderwijs primair een scholingsfunctie dan wel een selectiefunctie toedenkt. Dit is van groot belang omdat de effectiviteit van veel onderwijsmaatregelen er door wordt bepaald. Zo kan men de beroepskansen van schoolverlaters van het laagste onderwijsniveau misschien verbeteren door hun beroepsspecifieke vaardigheden bij te brengen. Dit heeft echter alleen zin als die vaardigheden op de arbeidsmarkt ook als zodanig worden gewaardeerd en dat is lang niet altijd het geval. De vraag dringt zich dan ook op, hoe de positie van schoolverlaters op het laagste niveau verbeterd kan worden, gegeven de rol die de sociale achtergrond daarbij speelt, de gelaagde structuur van het onderwijs en het selectiegedrag van ondernemingen, die soms veel nadruk leggen op algemene vaardigheden. Anders gezegd: hoe doorbreekt men het stigma van het restonderwijs en hoe zet men de stap naar gekwalificeerd onderwijs?

Als uit de huidige jeugdwerkloosheid één zaak duidelijk naar voren komt, is het wel dat voor de mavo/lbo-schoolverlaters het niveau van aankomend vakmanschap een eerste vereiste is<sup>44</sup>. Dit uitgangspunt, dat ook door het bedrijfsleven wordt gedragen, houdt in dat aan de beroepsvoorbereidende functie van het volledig dagonderwijs groot belang wordt gehecht. Wel dient daarna, hetzij in het leerlingstelsel hetzij in het kort mbo, de kwalificatie aankomend vakmanschap verworven te worden. Deze eis van aankomend vakmanschap is een noodzakelijke voorwaarde voor een goede positie op de arbeidsmarkt. Daarom zal in de volgende paragraaf aan dit aspect aandacht worden besteed.

### **Schoolverlaters uit de eerste fase van het voortgezet onderwijs<sup>45</sup>**

Tot de eerste fase van het voortgezet onderwijs rekenen wij het lbo en de lagere trap van het algemeen voortgezet onderwijs (mavo en de eerste drie jaren van het havo/vwo). De deelnamecijfers over de afgelopen vijftien jaar laten zien dat het avo sterk is gegroeid. In 1970 ging 40 procent van de

---

<sup>44</sup> Het Open Overleg, *Op weg naar een gezamenlijke verantwoordelijkheid*; Eindrapport van het Open Overleg over de voorstellen van de Commissie Wagner inzake het beroepsonderwijs, 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1984.

<sup>45</sup> Voor een analyse van de schoolverlaters uit de eerste fase van het vervolgonderwijs en het leertraject Algemene vorming-beroepsvoorbereiding-aankomend vakmanschap is gebruik gemaakt van de volgende preadviezen:

R. Bronneman-Helmers, *Preadvies inzake de relatie algemene basisvorming en beroepsopleiding*; 6 oktober 1985, Voorburg;

A. C. Glebbeek, Th. Mensen, *LBO in de basisvorming*; 18 oktober 1985, Groningen;

J. Geurts, *Aankomend vakmanschap via tussenstelsel, een beschouwing over de vormgeving van initiële beroepsopleidingsmogelijkheden voor schoolverlaters van lbo en mavo*; oktober 1985, Nijmegen;

F. Meijers, *Preadvies over het leertraject Algemene basisvorming-aankomend vakmanschap*; oktober 1985, Nijmegen;

E. van Imhoff, *De inrichting van de eerste fase van het voortgezet onderwijs en de opleiding tot aankomend vakmanschap*; oktober 1985, Rotterdam.

Deze preadviezen worden gebundeld en als werkdocument van de WRR uitgebracht.

jongens en 39 procent van de meisjes na het lager onderwijs naar het lbo. In 1982 waren deze percentages gedaald tot 35 respectievelijk 25 procent. Bij de jongens stabiliseert het deelnamepatroon zich sedert 1975. Het aantal jongeren dat na de mavo geen volledig dagonderwijs meer volgt, is sedert 1970 sterk teruggelopen. De mavo is in steeds mindere mate eindonderwijs. Hoewel deze tendens ook bij het lbo valt waar te nemen, heeft dit toch meer de functie behouden van eindopleiding binnen het volledig dagonderwijs. Van de gediplomeerde lbo-schoolverlaters meldt circa 60 procent zich direct op de arbeidsmarkt aan. Jaarlijks verlaten zo'n 100.000 jongeren, onder wie iets meer jongens dan meisjes, de eerste fase van het voortgezet onderwijs zonder daarna nog volledig dagonderwijs te volgen. Ongeveer driekwart is afkomstig van het lbo en een kwart van de mavo. Ongeveer een derde van deze groep heeft in de eerste fase van het voortgezet onderwijs geen diploma behaald.

Het lbo heeft in de jaren zeventig een ingrijpende kwalitatieve verandering ondergaan. Het aandeel van de algemeen vormende vakken werd vergroot ten koste van het aandeel van de beroepsgerichte vakken. Belangrijke overwegingen hierbij waren: de bevordering van de doorstroming naar andere onderwijsvormen, een vergroting van de weerbaarheid in de samenleving en de noodzaak van een grotere functiemobiliteit van de jeugdige werknemer.

Met name door grotere ondernemingen, die veelal over een eigen opleidingscapaciteit beschikken, werd de gedachte verwoord dat de leerling niet moet worden opgeleid voor één vak, maar via een bredere basisopleiding in staat moet worden gesteld in zijn of haar arbeidsleven van beroep te veranderen. De eigenlijke beroepskwalificatie moet in deze gedachtengang in het bedrijfsleven zelf haar beslag krijgen. De "veralgemeinering" van het lbo was evenwel amper een feit of de docenten lieten massaal weten dat algemeen vormend onderwijs rampzalig is voor de "werkers met de handen"<sup>46</sup>. Het lbo-curriculum, met name in de eerste leerjaren, is in feite een uitgedund avo-curriculum zonder veel eigen karakter. De leerlingen worden - op een lager niveau dan in het avo - geconfronteerd met een leerplan dat hun niet sterk aanspreekt en zij treffen weinig onderdelen waarop zij zich positief zouden kunnen onderscheiden. De groep jongeren waarom het hier gaat, is in het algemeen sterk gericht op de wereld van het beroep. Dit blijkt niet alleen uit de kenmerken van voortijdige schoolverlaters, maar ook uit onderzoek naar de motieven die bij gediplomeerden van lbo en mavo bepalend zijn voor hun keuze voor vervolgonderwijs<sup>47</sup>. Het huidige lbo is eigenlijk vlees noch vis. Het is algemeen zonder de status van een algemeen vormend schooltype te genieten; het is beroepsgericht zonder een daadwerkelijke beroepsopleiding te zijn. En hoewel van ondernemerszijde een bredere algemene vorming noodzakelijk werd geacht, trok men al spoedig de conclusie dat het leerplan toch te weinig was afgestemd op de beroepsvoorbereidende rol die het lbo eigenlijk zou moeten vervullen. De uitdrukking, "Ach meneer, ze kunnen tegenwoordig geen hamer meer vasthouden", is in dit verband veelzeggend<sup>48</sup>.

Het hoge percentage voortijdig schoolverlaters en de motivatieproblemen bij veel leerlingen vloeien niet alleen voort uit de incongruentie tussen het opleidingsaanbod en de wensen die de leerlingen koesteren ten aanzien van het onderwijs. Het lbo heeft ook nog in sterke mate het imago heeft gekregen van "restonderwijs". De negatieve schoolkeuzemotieven, de eenzijdige samenstelling qua milieu, de ontwikkeling van de instroom en de

<sup>46</sup> F. Meyers, *Van ambachtschool tot lts*; Nijmegen, Sun, 1983, blz. 225 e.v.

<sup>47</sup> E. van Imhoff, H.A.M. Kuyper, M.M.C.M. Haen en J.J.M. Ritzen, *Het school- en beroepsloopbaanonderzoek KMBO-BBO*; SVO reeks nr. 84, Lisse, Swets en Zeitlinger, 1985. H.A.M. Kuyper, *School of werk: plannen en keuze van mavo- en lbo-eindexamenkandidaten*; Nijmegen, Katholieke Universiteit, 1985.

<sup>48</sup> *Ach meneer, ze kunnen tegenwoordig geen hamer meer vasthouden*; onder redactie van W.J.C. Schouten, SMO Ball nr. 2, Scheveningen, Stichting Maatschappij en Onderneming, 1977.

adviespraktijk in het lager onderwijs maken duidelijk dat dit schooltype in belangrijke mate wordt bezocht door leerlingen voor wie vrijwel geen andere mogelijkheden openstaan. Een dergelijke cumulatie van ongunstige aanvangsvoorwaarden zorgt voor een zeer moeilijke onderwijssituatie.

De herstructurering van het lbo is gepaard gegaan met een verlenging van de cursusduur van drie naar vier jaar en met een differentiatie naar niveau. In zijn huidige opzet kent het lbo voor elk vak afzonderlijk drie kwalificatieniveaus: A, B en C. Een belangrijke reden voor deze vergaande differentiatie naar kwalificatieniveau is het streven om aan elke schoolverlater een erkend diploma te verschaffen. Differentiatie naar niveau heeft echter wel geleid tot problemen bij de overgang naar vervolgopleidingen zoals het leerlingwezen en het mbo. Het in de discussie rond het kort mbo veel genoemde "gat in de Mammoetwet" moet grotendeels hieraan worden toegeschreven. Veel vervolgopleidingen zijn geneigd hun toelatingseisen te verhogen, zeker in situaties waarin het aanbod van leerlingen de opleidingscapaciteit overschrijdt. De minimale eis om tot het mbo toegelaten te worden, ligt voor lbo-gediplomeerden op twee vakken op C-niveau (waaronder Nederlands) en vier vakken op B-niveau. De toelatingseisen voor het middelbaar dienstverlenings- en gezondheidsonderwijs (mdgo) werpen een zo hoge drempel op voor leerlingen die het lhno verlaten dat het mdgo, anders dan het vroegere mhno, geen vanzelfsprekend voorland voor hen is<sup>49</sup>. Om tegemoet te komen aan de aansluitingsproblemen bestaat thans de mogelijkheid van een extra vierde leerjaar, waarin profielverbetering kan plaatsvinden. Een niet onaanzienlijk deel van de lbo-gediplomeerden maakt hiervan gebruik.

### **Het leerlingwezen**

Jongeren van het lbo en mavo hebben geen beroepsopleiding achter de rug als zij op de arbeidsmarkt komen. Om een initiële beroepskwalificatie te verwerven (aankomend vakmanschap) zijn zij aangewezen op part-time opleidingen. De meest gevolgde part-time beroepsopleiding is het beroepsbegeleidend onderwijs (bbo). Indien dit part-time beroeps onderwijs op school samengaat met een praktijkopleiding in het bedrijf of in een andere werkorganisatie, dan is sprake van een opleiding in het kader van het leerlingwezen. Met een opleiding in het leerlingwezen wordt als het ware een overgangperiode tussen school en werk gecreëerd. Het leerlingwezen vormt een aantrekkelijke leerweg voor de minder tot leren gemotiveerde en meer op werken georiënteerde schoolverlaters uit het lbo en mavo.

Na de Tweede Wereldoorlog heeft het leerlingwezen een stormachtige ontwikkeling doorgemaakt. Deze werd mede gestimuleerd door de snel toenemende vraag naar geschoolde arbeidskrachten. De concurrentiestrijd om het schaarse aanbod van nieuwe toetreders in de jaren vijftig en zestig maakte het mogelijk dat in cao's werd vastgelegd dat een leerovereenkomst gekoppeld moest worden aan een arbeidsovereenkomst voor onbepaalde duur en dat de beloning overeen zou moeten komen met die voor arbeid voor een gewone werkweek. Van 1973 dateren de eerste pleidooien van werkgeverszijde voor een loskoppeling van de leer- en arbeidsovereenkomst. Het aanbod van leer- en arbeidsplaatsen vanuit het bedrijfsleven daalde in de jaren zeventig sterk als gevolg van de economische recessie. Dankzij subsidiemaatregelen van de overheid kon het aantal leerlingen in de tweede helft van de jaren zeventig weer iets toenemen, maar vooral na 1980 is een scherpe daling opgetreden van de opleidingscapaciteit van het leerlingwezen.

Voor de grote groep leerlingen van lbo en mavo die jaarlijks het volledig dagonderwijs verlaat, heeft deze enorme teruggang ernstige gevolgen

<sup>49</sup> Adviesraad voor de tweede fase van het voortgezet onderwijs, *De LHNO-leerlingen in het volle-tijd-beroeps onderwijs*; advies nr. 4, Zeist, februari 1985.

gehad. Terwijl de jeugdwerkloosheid toenam, werd voor hen de mogelijkheid om een vakopleiding te volgen steeds geringer. Dit is een ernstige ontwikkeling omdat de perspectieven van deze categorie schoolverlaters in belangrijke mate worden bepaald door het al dan niet bezitten van een eerste beroepskwalificatie.

De afbrokkeling van het leerlingwezen heeft verschillende oorzaken. De bereidheid van bedrijven om praktijkopleidingsplaatsen te creëren wordt in overheersende mate bepaald door de verwachte behoefte aan toekomstige vaklieden. Indien de afzetmogelijkheden voor een bedrijf teruglopen, zal dit ook in de opleidingscapaciteit tot uitdrukking komen. Daarbij speelt nog een ander aspect een belangrijke rol. In vele gevallen verplichten cao's de werkgever die de opleiding verschaft ertoe, de leerling ook na het beëindigen van de opleiding in dienst te houden. Een dergelijke verplichting verhoogt het risico dat de werkgever bij het aanbieden van een opleidingsplaats loopt, en wel in twee opzichten. Ten eerste kan bij toekomstige negatieve ontwikkelingen de bedrijfsvoering niet effectief worden aangepast, bijvoorbeeld vanwege ingewikkelde ontslagprocedures. Voorts geldt met name voor jongeren, dat het op het moment van indiensttreding nog onduidelijk is wat hun werkelijke produktieve vaardigheden zijn.

De opleidingskosten, onder meer gerelateerd aan de loonkosten alsmede aan de produktiviteit van de leerlingen, vormen een andere factor die het aanbod van leer- en arbeidsplaatsen bepaalt. Omdat, als gevolg van cao-afspraken en minimumloonwetgeving, een bedrijf in een slechter wordende economische situatie het aanvangsloon niet kan verminderen, komt de post "directe opleidingskosten" onder druk te staan. In feite kan dit tot een daling van het aantal leer- en arbeidsplaatsen leiden. Naast afzetverwachtingen en enkele financieel-economische aspecten spelen ook enkele meer structurele aspecten een rol. Door verschuivingen in de sectorstructuur is de werkgelegenheid in bepaalde bedrijfstakken met een sterke opleidingstraditie teruggelopen. Veranderingen, als gevolg van automatisering, in de inrichting van het productieproces hebben ertoe geleid dat thans veelal lagere eisen gesteld worden aan het productiepersoneel. Ten slotte stelt het ruime arbeidsaanbod de bedrijven in de gelegenheid meer dan voorheen uit te kijken naar arbeidskrachten met een mbo-opleiding.

### **Het tweesparenbeleid**

Voor de uitbreiding van de beroepsopleidingsmogelijkheden voor schoolverlaters van lbo en mavo is een tweesparenbeleid ontwikkeld. In het volledig dagonderwijs hebben schoolverlaters van lbo en mavo door het kort middelbaar beroepsonderwijs (kort mbo) meer mogelijkheden gekregen om een initiële beroepskwalificatie te verwerven. Dit nieuwe type beroepsonderwijs is vorm gegeven in samenwerkingsverbanden van scholen voor lbo, mbo, bbo en vormingsinstituten. Het mbo is in 1979 gestart met 17 proefprojecten en ruim 1200 leerlingen. In het schooljaar 1982/83 waren er 26 proefprojecten met een kleine 7.500 leerlingen. Het aantal proefprojecten is in het schooljaar 1983/84 uitgebreid tot 50. De bedoeling is dat het kort mbo als tweejarige opleiding in 1986 circa 30.000 leerlingen heeft. Het kort mbo leidt op tot een eindniveau dat vergelijkbaar zou moeten zijn met dat van het (primaire) leerlingwezen, namelijk het niveau van aankomend vakman. In tegenstelling tot het leerlingwezen is het kort mbo volledig dagonderwijs. De praktijkcomponent bestaat uit binnenschoolse praktica en buitenschoolse stages. Bij de start heeft het kort mbo tot taak gekregen zich met name te richten op de minst gekwalificeerde, veelal voortijdige, schoolverlaters van lbo en mavo. Het kort mbo is dan ook drempelloos in die zin dat de enige vooropleidingseis is dat men 16 jaar of ouder is, of tenminste tien jaar volledig dagonderwijs heeft gevolgd. Via zogenaamde oriëntatie- en schakelprogramma's wordt de opgelopen

achterstand weggenomen, waarna de deelnemers in aanmerking komen voor vervolgopleidingen.

Niet alleen via het kort mbo maar ook via het leerlingwezen wordt gepoogd de beroepsopleidingsmogelijkheden voor schoolverlaters van lbo en mavo fors uit te breiden. Als uitvloeisel van het "open overleg" over de voorstellen inzake het beroepsonderwijs van de commissie Wagner is door overheid, bedrijfsleven en onderwijsorganisaties afgesproken om op korte termijn te streven naar een jaarlijkse instroom in het primaire leerlingwezen van zo'n 50.000 jongeren. Dit zou een verdubbeling betekenen van de instroom van het schooljaar 1982-1983.

#### 2.6.6 *Economische ontwikkelingen: gevolgen voor de basisvorming*

In het voorgaande zijn enkele belangrijke economische ontwikkelingen geschetst: verschuiving en groei in de Nederlandse economie, de kwantitatieve ontwikkeling van arbeidsaanbod en werkloosheid, de kwalitatieve ontwikkeling van de werkgelegenheid en de herverdeling van arbeid. De relevantie van deze ontwikkelingen voor de basisvorming kan als volgt worden samengevat. Op grond van te verwachten economische ontwikkelingen behoeven aan de inhoud van de basisvorming geen wezenlijk nieuwe eisen te worden gesteld. Wel zal vaak een groter beroep gedaan worden op kennis en vaardigheden die ook nu al in het onderwijs aandacht krijgen, zij het dat dit op dit moment niet voor alle leerlingen in gelijke mate geldt.

Bijzondere aandacht vergt in dit verband de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt, met name voor de groep leerlingen die nu met ontoereikende beroepskwalificaties van school komt. Het onderwijs moet ook deze leerlingen niet alleen een basisvorming garanderen, maar tevens een adequate toerusting voor de arbeidsmarkt.

Voor lbo- en mavo-schoolverlaters die tot de arbeidsmarkt toetreden, geldt dat de beroepskwalificatie "aankomend vakmanschap" perspectieven op de arbeidsmarkt kan openen. Een goede afstemming van de leerweg algemene basisvorming-beroepsvoorbereiding-initiële beroepskwalificatie is dan ook een eerste vereiste. Binnen deze leerweg zijn momenteel de volgende knelpunten aanwezig:

- a. Binnen de structuur van het voortgezet onderwijs heeft het lbo de positie ingenomen van "restonderwijs". Het leerplan van het lbo is onvoldoende afgestemd op de sterke gerichtheid op de wereld van het beroep die kenmerkend is voor de jongeren die dit schooltype volgen. Beide aspecten zijn in hoge mate verantwoordelijk voor een slechte motivatie bij veel leerlingen en een hoog percentage voortijdige schoolverlaters.
- b. Het grote tekort aan praktijkopleidingsplaatsen ontnemt de lbo- en mavo-schoolverlaters de mogelijkheid om een vakopleiding te volgen. Niveaudifferentiaties op het lbo hebben de aansluitingsproblemen met het vervolgonderwijs vergroot. De beroepsvoorbereidende taak van het lbo is onvoldoende afgestemd op de eisen die het leerlingwezen zou willen stellen. Men is te weinig praktisch-technisch geschoold. Dit geldt zeker voor de mavo-schoolverlaters die in een technische richting verder willen gaan. Het lager algemeen opleidingsniveau dat op het lbo wordt gegeven, plaatst de schoolverlaters in een ongunstige positie op de arbeidsmarkt voor die beroepen waarvoor kwaliteiten doorslaggevend zijn, die op algemene vorming berusten.

In hoofdstuk 6 wordt ingegaan op mogelijkheden ter verbetering van de kansen van de leerlingen om wie het hier gaat. Vooruitlopend daarop, verbinden we aan de gegeven analyses de volgende conclusies ten aanzien van het leertraject algemene basisvorming - aankomend vakmanschap:

- een algemeen streefniveau voor de basisvorming moet in principe ook gelden voor de lbo-schoolverlater;
- uit het oogpunt van motivatie en om onderwijskundige redenen is het noodzakelijk de beroepsvoorbereiding al binnen de algemene basisvorming te laten plaatsvinden;



- gezien het grote belang dat wordt gehecht aan de beschikbaarheid en kwaliteit van praktijkleersituaties voor een volwaardige beroepsopleiding, zou de verwerving van de initiële beroepskwalificatie onder de gezamenlijke verantwoordelijkheid van onderwijs en bedrijfsleven moeten plaatsvinden;
- het blijft noodzakelijk een onderwijsvoorziening te bezitten die de onvoldoende gekwalificeerde leerlingen alsnog in de gelegenheid stelt via oriëntatie- en schakelprogramma's het vereiste kwalificatieniveau voor vervolgopleidingen te behalen.

## 2.7 Buitenschoolse vorming

Het schoolse onderwijs is uiteraard niet het enige, naast de opvoeding in het gezin, waardoor kinderen basisvaardigheden ontwikkelen. De sociale activiteiten waaraan kinderen buiten de school meedoen, zijn hiervoor ook belangrijk. Door veranderingen in de buitenschoolse vorming zou de school ontslagen kunnen worden van onderwijstaken, omdat deze buiten de school worden uitgevoerd. Dit zou kunnen betekenen dat bepaalde vakken, of onderdelen van vakken die nodig zijn voor de ontwikkeling van basisvaardigheden, niet meer op het lesrooster hoeven voor te komen. Voorts zouden prestaties op school, door meer of minder ondersteuning in leersituaties buiten de school, in positieve of negatieve zin kunnen worden beïnvloed. Dit zou weer consequenties kunnen hebben voor het niveau dat aan het einde van de basisvorming kan worden bereikt. Ten slotte is het mogelijk dat nieuwe eisen aan het onderwijsaanbod van de school worden gesteld, omdat kinderen buiten de school niet meer de kennis opdoen die zij daar voorheen wel verwierven.

Hierna wordt ingegaan op buitenschoolse vorming door de media. Deze kunnen niet alleen een rol spelen buiten de school, maar ook binnen de school, als leermiddel. Daarom zullen ook enige opmerkingen worden gewijd aan de mogelijke bijdrage van de media aan een vergroting van de effectiviteit van de vorming op school.

### 2.7.1 *Media: radio, televisie, krant, boeken en bibliotheek*

Radio, televisie, kranten en boeken spelen reeds lang een grote rol bij de overdracht van informatie, uiteraard ook buiten de school. De vraag die hier aan de orde is, is welke gevolgen ontwikkelingen in deze vormen van informatie-overdracht kunnen hebben voor de curricula, en dan met name voor het curriculum van de basisvorming.

Het gemiddelde ontwikkelingspeil van de Nederlandse bevolking, ook dat van kinderen in de leeftijdsklasse van 4-16 jaar, is de laatste decennia op tal van gebieden gestegen, mede dank zij de genoemde media. Het onderwijs heeft daarvan profijt gehad. Bij de behandeling van sommige onderwerpen op school kon bij reeds aanwezige voorkennis worden aangesloten en kon in principe met een zelfde inspanning op school een hoger peil worden bereikt. Toch hebben de curricula onder invloed van de media geen spectaculaire verandering ondergaan. Dit is ongetwijfeld het gevolg van het feit dat de informatie-overdracht buiten de school veelal ongestructureerd is en niet iedereen gelijkelijk bereikt. Hoe staat het nu met de te verwachten ontwikkelingen op dit gebied? Zou het bovenstaande beeld daardoor anders worden?

Eén van de ontwikkelingen die nogal in de belangstelling staan, is de toename van de (technische) informatiemogelijkheden. Zoals reeds in paragraaf 2.5 werd gesteld, komt er steeds meer geavanceerde gegevensverwerkende informatie- en communicatieapparatuur beschikbaar. In de massamedia worden deze nieuwe technieken toegepast om informatie op afroep (teletekst) en grotere keuzemogelijkheden (abonneetelevisie, satellietomroep) te realiseren. In het bibliotheekwezen wordt op beperkte schaal geëxperimenteerd met een uitbreiding van het bestaande aanbod

- boeken, tijdschriften, kranten - met audiovisueel materiaal (videobanden) en datatransmissie (databanken).

Het aanbod van televisieprogramma's zal verder toenemen, in de informatieve, maar vooral in de verstrooiende sfeer. Nu reeds nemen de massamedia (met name de televisie) een belangrijke plaats in in de tijdsbesteding van jeugdigen. De toename van het aanbod zal, zo wordt verwacht, deze tendens verder versterken. Ook het gebruik dat men van het informatie-aanbod maakt, is van belang. De wijze waarop men geleerd heeft informatie te selecteren en te gebruiken kan in de samenleving ongelijkheden scheppen of bestaande verschillen in bedrevenheid en kennis verder accentueren. Het leren omgaan met verschillende (vooral elektronische) informatiebronnen en met uiteenlopende soorten informatie is, zoals reeds eerder gesteld, voor de basisvorming van belang.

Op verzoek van de Raad zijn, in het kader van dit rapport, twee deelstudies verricht waarin is ingegaan op de rol en de betekenis van de media en de bibliotheken<sup>50</sup>. Het nu volgende is gebaseerd op de uitkomsten van deze studies.

## Radio

Jongeren maken vooral van de radio gebruik voor het beluisteren van popmuziek. Het zal duidelijk zijn dat dit geen betekenis heeft voor de basisvorming. De *schoolradio* is nauwelijks gericht op het voortgezet onderwijs. Slechts op een kwart van de basisscholen wordt wel eens van het schoolradio-aanbod gebruik gemaakt. Per schoolradioserie beweegt het deelnamepercentage zich gemiddeld rond de 1 procent.

## Televisie

### a. *Buitenschoolse vorming*

Kleuters kijken gemiddeld drie kwartier per dag naar de televisie. Naarmate kinderen ouder worden neemt de aan televisiekijken bestede tijd geleidelijk toe. In de leeftijd van 12 tot 14 jaar kijken kinderen gemiddeld anderhalf uur per dag. Vermoedelijk is dit een sterke onderschatting; in ieder geval is dit cijfer laag in vergelijking met landen als Australië, Japan en de Verenigde Staten, zij het dat het televisie-aanbod daar groter is. In laatstgenoemde landen kijken kinderen ongeveer 3 uur per dag naar de televisie. In Nederland kan voor de naaste toekomst ook een dergelijk cijfer worden verwacht, zeker als er meer satelliet-programma's komen. De jonge kijkers die nu in Nederland Sky Channel kunnen ontvangen, kijken veel meer televisie dan anderen, namelijk gemiddeld 145 minuten per dag. Bij deze kijktijden is nog geen rekening gehouden met het groeiende videorecorderbezit. De door jongeren meest bekeken programmacategorie is televisiedrama, daarna volgt amusement en op de derde plaats komen informatie en sport (slechts tien minuten). Dat kinderen door de televisie op een passieve manier informatie zouden gaan opnemen, onrustig worden, zich moeilijker kunnen concentreren, minder boeken gaan lezen en op school minder presteren, is niet aangetoond. De meest reële vrees lijkt dat sommige kinderen door de televisie onvoldoende aan nachtrust toekomen.

Via de televisie kan een kind op een breed terrein inzichten opdoen die ook op school op enigerlei wijze aan de orde komen. Maar onbekend is hoeveel de kinderen daarvan leren. De kennis die schoolgaande kinderen volgens onderwijzers van de televisie opsteken, heeft vooral betrekking op onderwerpen die tot de algemene ontwikkeling gerekend kunnen worden. Het is opvallend dat kinderen vooral over de natuur (planten en dieren) het nodige van de televisie leren.

<sup>50</sup> T.H.A. van der Voort, M. Beishuizen, *Massamedia en basisvorming*; Voorstudies en achtergronden nr. V49, WRR, 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1985.

G.M. van Trier, H.A.M. Frissen, *Bibliotheken en basisvorming*; serie "Werkdocumenten Basisvorming in het onderwijs" nr. WB15, WRR, 's-Gravenhage, 1985.

De enkele onderzoeken uitgevoerd naar de effecten van educatieve programma's voor de jeugd, maken duidelijk dat het leerrendement doorgaans gering is, en mede afhangt van de belangstelling die de ouders voor de betreffende programma's aan de dag leggen. Het laatste werpt enige twijfels op bij de gedachte dat de televisie de kenniskloof tussen de sociale milieus zou verkleinen, want ouders in gunstiger sociaal-economische omstandigheden kijken vaker met de kinderen mee en praten ook vaker met hen over televisieprogramma's.

Hoewel de televisie mogelijk de horizon van kinderen verwijdt en ook tot kennisvermeerdering leidt, leidt zij nergens tot een rechtstreekse ontlasting van de school. Een aantal zaken kan een docent, terugvallend op ervaringen uit het kind reeds bij de televisie heeft opgedaan, wellicht gemakkelijker uitleggen. Maar er is geen kennisterrein dat uit het leerplan geschrapt kan worden omdat het al voldoende door de televisie is behandeld.

#### b. *Schooltelevisie*

93 procent van de basisscholen en 88 procent van de scholen voor voortgezet onderwijs beschikken over één of meer televisietoestellen. Bij het voortgezet onderwijs beschikt een bijna even groot percentage scholen over één of meer videorecorders, want daar is men alleen in staat schooltelevisie te volgen als men over video-apparatuur beschikt. Het videobezit op basisscholen neemt de laatste tijd snel toe; thans heeft reeds 55 procent video. Van de basisscholen en de scholen voor algemeen voortgezet onderwijs maakt ongeveer 80 procent van het schooltelevisie-aanbod gebruik. Gemiddeld worden per school jaarlijks ongeveer zes series gevolgd. Bij het lager beroepsonderwijs, een sector die van de schooltelevisie weinig bijzondere aandacht krijgt, is de deelname aanzienlijk lager. Slechts de helft van de lbo-scholen maakt gebruik van schooltelevisie en gemiddeld worden per school jaarlijks ongeveer drie series gevolgd.

Er zijn op basis van onderzoek niet zonder meer vakken aan te wijzen waarvoor de televisie zich in het bijzonder leent. De docenten zelf wijzen vooral vakken als aardrijkskunde, biologie, natuurkunde en maatschappijleer als geschikte vakken aan. Hoewel de televisie in beginsel effectief informatie kan overdragen, is onbekend of het schooltelevisie-aanbod dat ook werkelijk doet. Vermoedelijk is binnen de school slechts een bescheiden rol voor de schooltelevisie weggelegd. De schooltelevisie kan een nuttige functie vervullen bij de introductie van nieuwe verplichte onderdelen van het curriculum en bij de verspreiding van nieuwe didactische inzichten. Bij het voortgezet onderwijs voorzien met name de zogeheten eindexamenprojecten (series over thema's waarover leerlingen examen af moeten leggen) in een behoefte. De verwachting is dat de zogeheten "nieuwe media", bijvoorbeeld de videorecorder, dit beeld niet noemenswaardig zullen veranderen.

#### **De krant**

Hoewel de meeste kinderen in de beginjaren van het voortgezet onderwijs wel eens de krant inzien, heeft de kennis die zij daaruit opdoen betrekkelijk weinig verband met het curriculum. Kinderen stellen zich op de hoogte van berichten over misdaden, inbraken, diefstal, nieuws uit de eigen woonplaats, verkeersongelukken en van strips. Minder dan de helft van de kinderen die wel eens de krant lezen neemt wel eens kennis van wat in het buitenland gebeurt; minder dan een kwart leest over het politieke nieuws uit Den Haag. Bij de laatstgenoemde categorieën zijn kinderen uit de lagere sociale milieus ondervertegenwoordigd.

#### **Boeken en de bibliotheek**

Boeken spelen bij de overdracht van kennis een belangrijke rol, zowel binnen als buiten de school. Deze vorm van kennisoverdracht is echter zeer afhankelijk van het kind. Naast "boekenwormen" zijn er ook kinderen die

nauwelijks een boek, soms ook geen schoolboek, inkijken. Bibliotheken buiten de school blijken hun activiteiten voor de jeugd veelal af te stemmen op het binnen de school geboden onderwijs. Bibliotheekvoorzieningen worden vooral gebruikt voor thematisch en projectonderwijs. Voorts kunnen zij een rol spelen bij de vergroting van de mogelijkheden voor differentiatie van het onderwijsaanbod en bij de begeleiding van leerlingen (bijv. voor hun oriëntatie op studie- en beroepskeuze).

Naar het voorkomen en het gebruik van bibliotheken, en naar de resultaten voor het onderwijs van bibliotheekvoorzieningen, is in Nederland weinig onderzoek gedaan. Wel is bekend dat de schoolbibliotheken in het Nederlandse voortgezet onderwijs gemiddeld van mindere kwaliteit zijn dan die in landen als de Verenigde Staten en Australië en in de Scandinavische landen. Door ondersteuning vanuit het openbare bibliotheekwerk zijn in Nederland de bibliotheekvoorzieningen beter ontwikkeld in het basisonderwijs dan in het voortgezet onderwijs.

### 2.7.2 *Buitenschoolse vorming: gevolgen voor de basisvorming*

In het voorgaande is in het kort gekeken naar veranderingen in de mogelijkheden voor buitenschoolse vorming. Buiten de school vindt veel overdracht van kennis en vaardigheden plaats, maar veelal gebeurt dit ongestructureerd en op een wijze die sterk afhankelijk is van het kind. Voor zover zich veranderingen voordoen, kan worden geconcludeerd dat deze de basisvorming op school niet direct ontlasten. De school zal dan ook nog lange tijd haar centrale plaats bij de basisvorming behouden. Buitenschoolse overdracht van kennis en vaardigheden en basisvorming op school zijn veeleer *complementair* dan concurrerend.

## 2.8 **Slotbeschouwing: maatschappelijke ontwikkelingen en basisvorming**

### 2.8.1 *Kwaliteitsverhoging van de basisvorming*

De algemene conclusie die kan worden getrokken uit de voorgaande beschouwingen over de invloed van de maatschappelijke ontwikkelingen op de basisvorming is dat, bij ongewijzigde uitgangspunten voor de basisvorming, voor de komende decennia niet zozeer totaal nieuwe kennis of vaardigheden nodig zijn, maar dat wel een groter beroep zal worden gedaan op bestaande vaardigheden. Zaken als flexibiliteit, het vermogen om te leren en het vermogen om informatie te selecteren en toe te passen, waren al belangrijk en worden nog belangrijker. Om aan de eisen die daaruit voortvloeien tegemoet te komen, is het noodzakelijk de *kwaliteit* van de basisvorming te verhogen.

De vraag is nu wat men expliciet onder een dergelijke kwaliteitsverhoging moet verstaan. Wat betekent bijvoorbeeld meer flexibiliteit en wat houdt het vermogen om te leren in? Hoe kan flexibiliteit het best worden verkregen: door van (bijna) alles een beetje te weten of door van weinig veel te weten? Er kan weinig twijfel over bestaan dat het "leren leren" een belangrijke taak is en blijft van de school. Maar geldt dit ook voor het overdragen van meer inhoudelijk gerichte kennis, zeker als die toch al weer verouderd is bij het verlaten van de school? De volgende overwegingen zijn van belang voor het antwoord op deze vragen:

- de kennis en vaardigheden die men nu tracht over te brengen in de basisvorming, blijken, waar het de kern van deze vorming betreft, niet of slechts zeer langzaam te verouderen;
- men leert niet "leren" door van veel gebieden vrijwel niets te leren;
- kennis en ervaring met enige diepgang en op zorgvuldig gekozen gebieden kunnen een brede uitstraling hebben.

Het lijkt derhalve zinvol, een kwaliteitsverhoging van de basisvorming niet zozeer te zoeken in verbreding maar veeleer in een verdieping op zorgvuldig gekozen gebieden. Aan de keuze van die gebieden wordt aandacht geschonken in hoofdstuk 4 van dit rapport.

Bij het streven naar verbetering van de kwaliteit van de basisvorming zijn drie aangrijpingspunten van belang:

- de *inhoud* van de basisvorming: het curriculum met de bijbehorende eindtermen;
- de *structuur* van de basisvorming: differentiatie en groeperingsvormen;
- de *onderwijskundige en didactische vormgeving* van de basisvorming.

Zonder het grote belang van inhoud en structuur te miskennen, verdient ook de onderwijskundige en didactische vormgeving de nodige aandacht. Steeds vaker wordt de vraag gesteld: leren de kinderen wel wat wij denken dat ze leren? Een nieuwe, iets meer op de leefwereld van de leerlingen gerichte aanpak, lijkt op sommige gebieden noodzakelijk om te komen tot een werkelijk algemene en gemeenschappelijke basisvorming van goede kwaliteit. Hieruit volgt onder meer dat goede leraren en leermiddelen van cruciaal belang zijn voor het onderwijs.

### 2.8.2 *Verlenging van de algemene basisvorming*

Het is waarschijnlijk dat een verhoging van de kwaliteit van de basisvorming moet leiden tot enige verlenging van de duur ervan. Voor verlenging pleiten ook andere argumenten, zoals de onvolmaaktheid van selectieprocedures voor verdere specialisatie en de onzekerheid bij veel leerlingen over hun eigen voorkeuren en vermogens; door uitstel van selectie tot op een hogere leeftijd kan die onzekerheid wellicht worden gereduceerd. Elders in de tekst is erop gewezen dat het geven van gespecialiseerde opleidingen steeds meer verschuift naar de bedrijven, althans naar plaatsen waar die specialisatie werkelijk van pas komt, terwijl anderzijds de taakinhoud van sommige beroepen steeds algemener wordt.

Uitstel van specialisatie en verlenging van de algemene basisvorming bieden echter niet altijd en voor iedereen uitsluitend voordelen. Ten eerste zal rekening moeten worden gehouden met een, wellicht verrassend grote, groep leerlingen die een in kwaliteit verhoogde basisvorming niet meer kunnen volgen. Er zouden voorzieningen moeten komen om de omvang van deze groep zo veel mogelijk te beperken. Ten tweede zal niet iedereen in onzekerheid verkeren omtrent eigen voorkeuren en vermogens. Er zullen leerlingen zijn die hetzij op grond van vroeg ontwikkelde interesses, hetzij ter verbetering van de eigen concurrentiepositie op de arbeidsmarkt, willen kiezen voor een vroegtijdige specialisatie. Voor hen kan een sterk verlengde algemene basisvorming nadelig zijn.

Bij deze afweging moeten enkele kanttekeningen worden gemaakt. Het streven naar kwaliteitsverhoging van de basisvorming behoeft niet te betekenen dat alle onderdelen daarvan in gelijke mate verbetering behoeven. In het licht van de in dit hoofdstuk geschetste maatschappelijke ontwikkelingen kan men concluderen dat bij kwaliteitsverhoging de nadruk vooral zal moeten liggen op vaardigheden en kennis die ook in het latere beroepsleven zinvol zijn. Verlenging van de basisvorming zou daarom zeker niet alleen een “veralgemenisering” van beroepsopleidingen moeten inhouden maar ook een zekere “professionalisering” van nu bestaande algemene opleidingen. Hieraan kan nog worden toegevoegd dat veranderingen in de onderwijskundige vormgeving (meer context- en toepassingsgericht onderwijs) de basisvorming interessanter zal maken voor de meeste leerlingen, onder wie stellig ook de zwakkere. Toch nemen deze kanttekeningen niet weg dat ten aanzien van verlenging geen rigide standpunt dient te worden ingenomen. Een tweevoudige oplossing lijkt op haar plaats: in principe dient de basisvorming voor allen te worden verlengd, doch daarnaast zou er een alternatieve weg moeten zijn naar beroepsopleidingen voor leerlingen met interesses in die richting.

### 3. DOELEINDEN VAN BASISVORMING EN KEUZECRITERIA

#### 3.1 Het streven naar algemene basisvorming

Drie tendenties hebben tijdens de langdurige en afwisselende ontstaansgeschiedenis van het Nederlandse onderwijssysteem een beslissende rol gespeeld<sup>1</sup>.

Ten eerste is ons huidige onderwijssysteem tot ontwikkeling gekomen binnen een politiek en maatschappelijk systeem dat, als gevolg van de grote verscheidenheid aan groeperingen, waarborgen heeft verschaft voor levensbeschouwelijke en ideologische rechtsgelijkheid. Dit betekent dat het recht op eigen onderwijs aan die groeperingen werd toegekend op basis van hun levens- en/of wereldbeschouwing. Deze zogenaamde pacificatie van het onderwijs wordt sinds 1917 als uitgangspunt voor ons onderwijsbestel erkend<sup>2</sup>.

Ten tweede valt een gestaag toenemende invloed waar te nemen van de centrale overheid op het onderwijs. Deze stelde voortdurend meer eisen aan de deugdelijkheid van het onderwijs. Hierdoor werd mede vorm gegeven aan de rechtsgelijkheid en de rechtszekerheid van de reeds genoemde groeperingen.

Ten derde is een langdurig streven te onderkennen om het uit de 19e eeuw afkomstige schoolbestel, dat verschillende typen scholen voor verschillende maatschappelijke groepen kende, te veranderen. Het ging hierbij om een maatschappelijk emancipatieproces, waarbij niet meer bij voorbaat de sociale gelaagdheid in de maatschappij weerspiegeld werd in aparte scholen voor de goeude stand, de burgerij en de armen.

Deze drie tendenties samen hebben in Nederland gezorgd voor een groei naar onderwijsintegratie binnen een klimaat van levensbeschouwelijke en sociaal-politieke verscheidenheid. Het streven naar algemene basisvorming dient in dit sociaal-politieke kader beschouwd te worden.

##### 3.1.1 Historische achtergronden van algemene basisvorming

De ontwikkeling van algemene, voor ieder kind bedoelde vorming, kan vanuit twee invalshoeken beschreven worden: de nadruk kan liggen op de ontwikkeling van de *leerling* of op het belang van de *leerstof*. De "Reformpädagogik"-stromingen benaderen de vorming veelal vanuit de aandacht voor de leerling, het traditionele onderwijs vanuit de leerstof. Hierdoor kan gemakkelijk een tegenstelling ontstaan tussen op vernieuwing gerichte scholen en traditionele scholen, tussen progressief en conservatief onderwijs, of zelfs tussen "praatscholen" en "prestatiescholen". Het probleem van algemene vorming voor ieder kan oplosbaar worden indien beide

<sup>1</sup> De beschrijving van deze tendenties is ontleend aan J.A. van Kemenade (red.), *Onderwijs: Bestel en Beleid*; Groningen, Wolters-Noordhoff, 1981, met name blz. 34-41 en 602-608. Zie eveneens:

Ph.J. Idenburg, *Schets van het Nederlandse Schoolwezen*; Groningen, Wolters-Noordhoff, 1964.

Ph.J. Idenburg, *Theorie van het onderwijsbeleid*; Groningen, Wolters-Noordhoff, 1971.

<sup>2</sup> Deze, op het gebied van het onderwijsbeleid toegepaste visie is met name ontleend aan de politicologische studie van A. Lijphart, *Verzuiling, pacificatie en kentering in de Nederlandse politiek*; Amsterdam, De Bussy, 1968. Eveneens:

P.W.C. Akkermans, *Onderwijs als constitutioneel probleem*; Alphen aan den Rijn, Samson, 1980.

invalshoeken met elkaar in harmonie worden gebracht. De notie "aan allen alles leren" is een uitdrukking van dit streven naar harmonie <sup>3</sup>.

De onderwijskundige Hans heeft in zijn *Comparative Education* gewezen op de invloed die wereldbeschouwelijke en religieuze factoren hebben gehad op de totstandkoming van de algemene basisvorming in de westerse cultuur <sup>4</sup>. Met name vanuit de reformatorische traditie werd met veel elan het volksonderwijs op gang gebracht. In de overtuiging dat elke gelovige gelijk is voor God, werd in deze traditie gestreefd naar eenwording van het onderwijs. Het meest pregnant komt dit tot uiting in het onderwijskundig denken en de onderwijsplannen van de Tsjechische reformator en onderwijsvernieuwer Comenius (1592-1670). Mede op grond van zijn uitgangspunt "aan allen alles leren" ontwikkelde hij een op eenheid gebaseerd onderwijssysteem, dat ook dienovereenkomstig was gestructureerd. Dat uitgangspunt werd didactisch in zijn *Didactica Magna* geoperationaliseerd. Het streven naar eenwording kunnen we ook aantreffen in de Schots-calvinistische traditie, vooral door toedoen van John Knox. Verdreven uit West-Europa legden de "Pilgrim Fathers" in de "Nieuwe Wereld" (Amerika) de fundering voor het huidige horizontale onderwijssysteem aldaar <sup>5</sup>.

Aan het einde van de achttiende eeuw werd het streven naar eenheid in de vormgeving van het onderwijs met kracht voortgezet vanuit de jonge, militante liberale traditie. Grote bekendheid verwierf het Franse onderwijsplan van Condorcet <sup>6</sup>. In het begin van de negentiende eeuw werd in de Duitse onderwijstraditie - in de vorm van het toenmalige denken over "Bildung" - de eenwording bepleit door onder anderen de "jonge" Von Humboldt, Niethammer en Jachmann. Zij vatten "Bildung" op in de brede zin van het woord: "bedoeld voor ieder" <sup>7</sup>. Dit onderwijsdenken heeft in het begin van de negentiende eeuw Nederland zeker niet onberoerd gelaten <sup>8</sup>.

Toen rond het midden van die eeuw, onder meer in Duitsland en Nederland, het onderwijssysteem categoriaal werd opgezet, ondergingen de begrippen "Allgemeinbildung", respectievelijk "Bildung" een versmalling van betekenis. Zij werden nu begrepen als de algemene vorming zoals die in bepaalde typen voortgezet onderwijs (vooral het gymnasium) werd nagestreefd. De onderwijssocioloog Baethge heeft gesteld dat door deze evolutie, alsmede door de aanpassing van het toenmalige denken over onderwijs en opvoeding aan deze ontwikkeling, het beroepsonderwijs uitgesloten werd van het denken over "Bildung". Algemene basisvorming was nu, structureel gezien, een onmogelijkheid geworden. Het categoriale systeem (met zijn scherpe scheiding tussen algemeen vormend en beroepsonderwijs) baseerde zich immers in theorie op het onderwijskundige tegendeel, namelijk op de tweedeling tussen "Bildung" (algemene vorming) en "Ausbildung" (beroepsonderwijs). Het is dit onderscheid dat ten grondslag ligt aan het categoriaal opgezette onderwijssysteem, zoals dit in de vorige eeuw tot stand kwam <sup>9</sup>.

In de twintigste eeuw werd het streven naar eenwording door de radicale liberalen en door de arbeidersbeweging gedragen. In het begrip "volksuniversiteit" en in de grote populariteit van de "Wereldbibliotheek",

<sup>3</sup> Zie o.a.: F. Hofman, *Geschichte der Allgemeinbildung*; Berlin, 1969;

H.J. Heydorn, "Zum Bildungsproblem in der gegenwertigen Situation"; *Zum Bildungsbegriff der Gegenwart*, Frankfurt a.M., 1967, blz. 7-63;

H.J. Heydorn, "Ungleichheit für Alle"; *Das Argument*, 1969, Heft 5/6, nr. 54;

A. Rang, "Historische und gesellschaftliche Aspekte der Gesamtschule"; *Zeitschrift für Pädagogik*, 1968, 14e jaargang nr. 1, blz. 1-20.

<sup>4</sup> N. Hans, *Comparative Education*; Londen, Routledge and Kegan, 1964, 6e druk.

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> J.F. Vos, "Verheffing van allen"; *Jeugd en Samenleving*, 1972, 2e jaargang nr. 5/6, blz. 353-378.

<sup>7</sup> *Ibid.*; A. Rang, op. cit.

<sup>8</sup> J.F. Vos, "Onderwijspolitiek in Nederland: democratie versus restauratie"; *Tijdschrift voor Opvoedkunde*, 1973/74, 19e jaargang nr. 3, blz. 188-210.

<sup>9</sup> M. Baethge, *Ausbildung und Herrschaft*; Frankfurt a.M., 1970.

opgekomen en gestimuleerd vanuit socialistische opvoedingsidealen, kwam het streven naar "aan allen alles leren" naar voren. Hieraan dient onmiddellijk te worden toegevoegd dat de zich doorzettende industrialisatie met de grotere vraag naar beter geschoolde arbeiders, die in elk geval konden lezen, rekenen en schrijven, mede een belangrijke rol gespeeld heeft.

Wat Nederland betreft, werd dit streven in 1900 vastgelegd door de invoering van de leerplicht en in 1920 via de Wet op het Lager Onderwijs. De uniforme school voor lager onderwijs is onderwijskundig een belangrijke verworvenheid. Te weinig wordt onderkend dat ook dit lager onderwijs als volksonderwijs zich oorspronkelijk heeft ontwikkeld vanuit een gedifferentieerd systeem. Hiervan getuigen onder meer de vele namen die men voor de lagere scholen uit de vorige eeuw in de literatuur tegenkomt: armenscholen, schoolgeldscholen, herhalingscholen, kopscholen, nummerscholen, raamscholen, werkscholen, leerscholen <sup>10</sup>.

"Externe differentiatie in het lager onderwijs, gebaseerd op het principe 'elk kind zijn/haar eigen onderwijs' ging vanzelfsprekend ook samen met gescheiden doelstellingen voor de verschillende scholen. Voor de nummerscholen bleef bestrijding van het pauperisme het belangrijkste onderwijsdoel met het daarbij horende accent op primair lees-, schrijf- en rekenonderwijs en zingen (...). In andere scholen daarentegen werd het lager onderwijs (...) beschouwd als eerste trap voor verder onderwijs. Alleen de duurdere schoolgeldscholen leidden op voor middelbaar en hoger onderwijs. Deze verschillen in doelstelling bleven tot ver in de twintigste eeuw nog algemeen, zoals dit tot uiting kwam in het al of niet voeren van het predikaat 'opleidingschool' "<sup>11</sup>.

De realisering van deze min of meer uniforme lagere school was voor de maatschappelijke, politieke en culturele emancipatie van de diverse groeperingen in Nederland van grote betekenis. Daarmee werd aan kinderen uit zeer verschillende wereldbeschouwelijke en levensbeschouwelijke groepen - ongeacht religie, ras, stand of sekse - het recht op een gemeenschappelijke basisvorming toegekend. Hoewel dit principe in de dagelijkse praktijk nog wel verschillend werd en wordt uitgevoerd, is het als principe aanvaard. De Wet op het basisonderwijs, die in augustus 1985 operationeel is geworden, is in feite het logische sluitstuk van deze historische ontwikkeling naar algemene basisvorming.

Vervolgens heeft het streven naar algemene basisvorming zich gericht op het niveau van het voortgezet onderwijs. De eerste aanzetten hiertoe zijn na 1918 te vinden in diverse Westeuropese landen. Na de Tweede Wereldoorlog werden in verschillende landen categoriale systemen omgezet in geïntegreerde systemen. In deze systemen werd de algemene basisvorming uitgebreid tot de 15- à 16-jarige leeftijd. Verschillende motieven lagen hieraan ten grondslag, zoals het uitstel van vroegtijdige selectie op 11- à 12-jarige leeftijd, de vermindering van ongelijkheid van kansen, vergroting van culturele participatie en de eisen van de industrie. In deze ontwikkeling wordt algemene basisvorming een verplicht algemeen vormend en beroepsoriënterend onderwijs tot 15 à 16 jaar. Ze wordt beschouwd als grondslag voor een verantwoorde keuze van de vervolgopleiding. Men krijgt een zodanig kennisniveau van algemene aard dat een grotere flexibiliteit op de arbeidsmarkt gewaarborgd wordt. Ook krijgt een optimale ontwikkeling van ieders talenten - waaronder die van hoogbegaafden - meer aandacht. Dit streven naar verhoging van het algemene onderwijspeil heeft in Zweden, Engeland, Frankrijk en in mindere mate in België en Duitsland, geresulteerd in een geïntegreerd stelsel van voortgezet onderwijs in de eerste fase. In Nederland heeft deze ontwikkeling echter

<sup>10</sup> J.F. Vos, P. de Koning, S. Blom, *Onderwijs op de tweesprong; over de inrichting van basisvorming in de eerste fase van het voortgezet onderwijs*; Voorstudies en achtergronden nr. V45, WRR, 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1985, blz. 16-17.

<sup>11</sup> Ibid., blz. 17.



niet tot een geïntegreerd stelsel geleid, maar tot de invoering van een- of tweejarige brugklassen op verschillende schooltypen.

### 3.1.2 *De algemene basisvorming: "promotion de tous"*

De algemene basisvorming is internationaal gezien zeker niet alleen maar bedoeld om de ongelijkheid van kansen in het onderwijs te bestrijden. Idenburgs conceptie van "optimale ontwikkeling der talenten" geeft beter aan waarom het hierbij is gegaan<sup>12</sup>. Van meet af aan werd aangenomen dat het onderwijs via algemene basisvorming ook kon bijdragen aan de verwachte industriële ontwikkeling. In de Bondsrepubliek Duitsland werd als eerste motief voor de invoering van de "Gesamtschule" genoemd: het inhalen van een maatschappelijke en industriële "Modernitätsrückstand"<sup>13</sup>. De onderwijshervormingen in Oost-Europa werden vooral gemotiveerd door de hoge eisen die de wetenschappelijk-technologische revolutie aan de werknemers en werkneemsters in de toekomst zou gaan stellen. De polytechnische scholen zijn daar de belangrijkste vorm van algemene basisvorming. In de Verenigde Staten is hetzelfde beeld te zien<sup>14</sup>.

De discussie die zich in Nederland aan het eind van de jaren vijftig en het begin van de jaren zestig ontspon over de noodzaak van een grondige, hoogwaardige en verplichte algemene basisvorming, kan dan ook niet worden afgedaan als politiek gekleurd hobbyisme van een aantal onderwijskundigen, ondernemers, vakbondsleiders en politici. Van Gelder sprak destijds van een maatschappelijke noodzaak. De integratie zou - zo zag het er toen naar uit - ook bij het voortgezet onderwijs op redelijk korte termijn haar beslag krijgen. Het streven naar algemene basisvorming voor iedereen kan dus gezien worden als een doorbréken van het eeuwenoude "Bildungsmonopol" en tegelijkertijd als een symptoom van economische en technologische moderniseringsprocessen. Het ging niet om het vervangen van de vroeger voor een zeer beperkte groep toegankelijke "hogere cultuur" door een zeer brede, populistische cultuur, maar om het toegankelijk maken van die hogere cultuur voor ieder lid van de samenleving: de gedachte van de "promotion de tous".

Dat dit streven naar verheffing van allen, in de vorm van een hoogwaardige algemene basisvorming, in Nederland toch niet volledig werd gerealiseerd en zelfs is gestagneerd, maakt de maatschappelijke noodzaak ervan niet minder urgent.

## 3.2 **De huidige situatie inzake de basisvorming**

### 3.2.1 *De fragmentering van het onderwijsbestel*

De huidige situatie rond de introductie van algemene basisvorming in Nederland kan gekenmerkt worden als onzeker en onduidelijk. De onzekerheid en onduidelijkheid worden nog versterkt door een proces van fragmentering in het onderwijs. Dit bemoeilijkt het streven naar integratie, terwijl onduidelijkheid en fragmentering integratie juist meer wenselijk lijken te maken dan ooit.

Enkele factoren hebben tot het ontstaan van de huidige situatie bijgedragen:

<sup>12</sup> Ph.J. Idenburg, op. cit., 1971, blz. 199-207 (o.a.).

<sup>13</sup> H. Stubenrauch, *Die Gesamtschule im Widerspruch des Systems*; München, 1972, 2e druk.

<sup>14</sup> Zie o.a. W. Kienitz u.a., *Einheitlichkeit und Differenzierung im Bildungswesen; Ein Internationaler Vergleich*; Berlin, Pahl-Rugenstein, 1973, 2e druk (de 1e druk verscheen in 1971); C. Lasch, *The culture of narcissism*; New York, 1979, m.n. hoofdstuk VI;

J. Zajda, *Education in the USSR*; Oxford, Pergamon, 1980;

J. Wirsup, "The social challenge"; *Educational leadership*, 1981, 38e jaargang nr. 5, blz. 360-367;

National Science Foundation, "How the US compares with other countries"; *ibid.*, blz. 318-370.

- de invoering van de zogeheten keuzepakketten op grond van de Mammoetwet;
- de onderwijskundige en ideologisch-maatschappelijke polarisatie rond de integratie van het voortgezet onderwijs in de jaren na de invoering van de Mammoetwet;
- het op centraal niveau loslaten van de eenheidsgedachte als integrerend moment in de vormgeving van het onderwijs in Nederland;
- het leggen van de verantwoordelijkheid voor de onderwijskundige vormgeving en de inhoud van het curriculum bij de school zelf.

De fragmentering van het onderwijsbestel kan ernstige gevolgen hebben voor de kwaliteit van het onderwijs. Kenmerkend voor deze fragmentering is enerzijds het gevaar dat al hetgeen inhoudelijk aan eenheid en algemeenheid was bereikt (door middel van centrale regelgeving, inspectie) verloren dreigt te gaan. Anderzijds dreigt de inhoudelijke samenhang van het onderwijssysteem (de plaats en functies van de verschillende schooltypen) hiermee te verdwijnen<sup>15</sup>. Deze fragmentering is in het *Sociaal en Cultureel Rapport 1984* duidelijk verwoord aan de hand van het begrip differentiatie:

“In het Sociaal en Cultureel Rapport 1982 werd reeds de tendens gesignaleerd tot steeds verdergaande differentiatie binnen schoolsoorten, naar vak, niveau en tempo. Waar geen duidelijke eindtermen of inhoudseisen aanwezig zijn ontstaan grote verschillen tussen scholen onderling. Een gevolg hiervan is dat de aansluiting tussen de schoolsoorten (longitudinale samenhang) steeds meer onder druk komt te staan. De oplossing van aansluitingsproblemen wordt voor een belangrijk deel aan de scholen overgelaten. Waar scholen kampen met dalende leerlingaantallen zal als reactie een verlaging van de toelatingsnorm voor de hand liggen, terwijl ‘sterkere’ sectoren hun eisen zullen verscherpen. Waar aansluitingsproblemen vanuit de overheid worden bestreden door het introduceren van een nieuwe schoolsoort blijken de problemen op den duur te verschuiven. Zo zijn door invoering van het kort-mbo de toelatingseisen van het mdo hoger komen te liggen“<sup>16</sup>.

Volgens het Sociaal en Cultureel Planbureau kan dit, mede onder invloed van te verwachten demografische en economische ontwikkelingen leiden tot een tweedeling van het onderwijsbestel: enerzijds lbo/mavo; anderzijds havo/vwo. Daarmee, zo meent het SCP, zou de kans op invoering van een algemene basisvorming in het voortgezet onderwijs sterk zijn verkleind, terwijl de mogelijkheden hiertoe ook op het niveau van het basisonderwijs ondermijnd lijken.

De hier beschreven fragmentering is stellig mede een gevolg van het gevoerde onderwijsbeleid, ook al was dit als constructief bedoeld. De nieuwe Wet op het basisonderwijs bijvoorbeeld kan, inhoudelijk gezien, bepaald niet als sterk richtinggevend worden gekarakteriseerd. De inhoud van het basisonderwijs wordt slechts zeer globaal omschreven, opdat “de scholen de leerinhouden vanuit hun eigen onderwijskundige visie bepalen” kunnen<sup>17</sup>. Een dergelijke opvatting was ook kenmerkend voor het sociaal-democratische en confessionele denken over onderwijs. Men denke bijvoorbeeld aan de door de Innovatiecommissie Middenschool (ICM) gevoerde innovatiestrategie ten aanzien van (de inhoudelijke omschrijving van) het geïntegreerd voortgezet onderwijs en de lopende middenschoolexperimenten. Een vergelijkbare gang van zaken (geen duidelijke inhoudelijke richtlijnen voor het onderwijs) kan ook worden geconstateerd ten aanzien van de totstandkoming van de lerarenopleiding voor het basisonderwijs, de zogeheten Pabo. Zulke ontwikkelingen hebben het streven naar algemene basisvorming bepaald niet bevorderd.

<sup>15</sup> Zie Ph.J. Idenburg, op. cit., 1964, voor de beschrijving van de functie van de centrale regelgeving in het toenmalige Nederlandse onderwijssysteem.

<sup>16</sup> Sociaal en Cultureel Planbureau. *Sociaal en Cultureel Rapport 1984*; 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1984, hoofdstuk Educatie, blz. 175, 176.

<sup>17</sup> Artikel 10 van de Memorie van Toelichting; Tweede Kamer, zitting 1976-1977, 14 428, nr. 3, blz. 42.

Evenzeer geldt dit voor het nationale beleid dat vanaf het midden van de jaren zeventig werd gevoerd ten aanzien van de integratie van het voortgezet onderwijs. Hoewel enerzijds het streven naar eenheid hierbij werd benadrukt, werd anderzijds toch van een zodanige inhoudelijke onderwijskundige conceptie uitgegaan dat terecht voor een verdergaande inhoudelijke differentiatie kon worden gevreesd<sup>18</sup>. Bovendien is het vertrouwen van de nationale overheid in de vernieuwingsstrategie van de zogenoemde relatief autonome school, weinig gefundeerd gebleken. Scholen moesten zelf, zo was de gedachtengang, de globale richtlijnen die van overheidswege werden gegeven voor de inrichting van het onderwijs, concretiseren in een eigen schoolwerkplan. Dat heeft de scholen, op primair en secundair niveau, voor veel meer problemen geplaatst dan ze aankonden. Het *Sociaal en Cultureel Rapport 1984* constateert dan ook dat slechts delen van het schoolwerkplan in de praktijk werden ontwikkeld, terwijl de "vernieuwende werking die ervan uitgaat gering is"<sup>19</sup>.

Samenvattend kan worden gesteld dat het nationale beleid de fragmentatie van het onderwijs eerder heeft bevorderd dan afgeremd. Mogelijk is hiertoe bijgedragen door de ideologische confrontaties rond de integratie van het voortgezet onderwijs, zoals deze sinds de jaren zeventig kunnen worden gesignaleerd. Gezien de politieke en maatschappelijke verankering van ons onderwijs (verzuiling) ligt het bovendien voor de hand dat velen een dergelijke integratie als een potentiële bedreiging ervaren van de, ook levensbeschouwelijke, identiteit van de eigen (categoriale) school. Waarschijnlijk hierom hebben de vakorganisaties steeds de verscheidenheid in het Nederlandse onderwijsbestel geaccentueerd, en wel door op ruime schaal te pleiten voor rechten en onderwijskundige mogelijkheden voor de individuele scholen. Het besef lijkt verloren te zijn gegaan dat het onderwijs sinds de pacificatie van 1917 ook zou hebben kunnen evolueren naar meer eenheid in een context van politieke, levensbeschouwelijke en culturele verscheidenheid.

Behalve het onderwijsbeleid in engere zin kan ook een aantal andere tendenties worden opgesomd - zij het niet volledig en zeker niet in onderlinge samenhang - die het proces van fragmentering hebben versneld en de eenwording hebben geremd. Bezuinigingen hebben onder andere geleid tot vergroting van de klasse-omvang, tot de vergrijzing van het personeel, tot de onmogelijkheid voor veel docenten die dat wensen om van baan of school te veranderen en tot het ontbreken van een carrièreperspectief. Het docentencorps is bovendien vermoeid geraakt door de opeenvolging van beleidsnota's en vernieuwingsstrategieën. Voorts hebben vergrijzing en gebrek aan doorstroming sommige docenten minder geneigd en gemotiveerd gemaakt tot het veranderen van het onderwijs. Velen hebben het gevoel dat hun taak is verzwwaard en verlaten voortijdig het onderwijs. De daling van het aantal leerlingen dwingt scholen tot fusies. Aangezien, met name in het voortgezet onderwijs, geen geaccepteerd onderwijskundig model van algemene basisvorming voorhanden is dat bij die fusies als een richtinggevende leidraad kan dienen, valt een zekere mate aan onderwijskundige willekeur niet uit te sluiten. In dit verband kan worden gewezen op de afkalving en functiewijziging van het lbo en op het ontstaan van scholengemeenschappen van zeer verschillende samenstelling.

### 3.2.2 *Een trendbreuk: individuele ontplooiing als nieuw onderwijsdoel in de jaren zeventig*

De ontwikkeling naar meer eenheid zoals die zich tot de jaren zeventig in het Nederlandse onderwijsbestel heeft voltrokken, werd destijds ook in veel onderwijsliteratuur als een vanzelfsprekendheid beschouwd. Onderwijsvernieuwers daarentegen uitten wel kritiek op de uniforme, prestatiegerichte,

<sup>18</sup> J.F. Vos, *De middenschool in de jaren '80*; Amsterdam, Vrije Universiteit, 1982, 4e druk. Zie eveneens noot 14.

<sup>19</sup> Sociaal en Cultureel Planbureau, op cit., blz. 159.

“schoolse school. Deze kritiek richtte zich echter niet zozeer op het streven naar meer eenheid in de eindtermen, dat wil zeggen op de wenselijkheid van een algemene basisvorming. Zij betrof veeleer de eenzijdigheid van het onderwijs: de eenzijdige nadruk op intellectuele vorming en de eenzijdige gerichtheid op de doorstroming naar een bepaald schooltype. De kritiek was daardoor vooral gericht op het streven naar eenvormigheid in de leersituaties, waarin te weinig rekening werd gehouden met het individuele kind. Een voorbeeld daarvan vormt het schoolse en verspillende leerstof- jaarklassensysteem, met als gevolgen het zittenblijven en ruime hoeveelheden huiswerk<sup>20</sup>. Er werd aangedrongen op vernieuwing van de inhoud van de leerstof, welke haar beslag zou moeten krijgen in het kader van de algemene basisvorming.

Deze ontwikkeling naar eenwording in de vorm van een basisvorming voor iedereen, onderging vooral in Nederland een trendbreuk in de vroege jaren zeventig. Deze trendbreuk kan worden omschreven als een overgang van het streven naar eenheid (in ideologische verscheidenheid en met aandacht voor de individuele leefwereld van het kind) naar *individualisering* als zodanig. Hierbij kwam de nadruk te liggen op een individuele leerweg van de leerling als een doel op zich zelf. In feite werd hierdoor gebroken met het streven naar eenheid met behoud van ideologische en didactische verscheidenheid, dat sinds de pacificatie zo kenmerkend was voor het onderwijs in Nederland. Deze trendbreuk was strijdig met de inzichten omtrent de algemene basisvorming die toentertijd in de onderwijswetenschap aanwezig waren. De onderwijskundigen waren het er destijds min of meer over eens dat het streven naar basisvorming en het bestaande categoriale onderwijssysteem elkaar uitsloten. Tot dit inzicht was ten zeerste bijgedragen door tal van gedegen publikaties van de Deutscher Bildungsrat<sup>21</sup>. Gewezen kan worden op het werk van Klafki en Roth, en op talrijke vergelijkende landenstudies<sup>22</sup>. Op basis hiervan stelde onder anderen Van Gelder in 1972, in aansluiting bij Bühl en Kienitz, dat de discussie voor of tegen een categoriaal systeem internationaal onderwijskundig bezien als achterhaald kon worden beschouwd<sup>23</sup>. Het was echter vrijwel onbekend hoe de structuur, de inhoud en het niveau van de basisvorming op het niveau van het voortgezet onderwijs eruit zouden moeten zien. Onderzoek, ook vergelijkend van aard, werd op dit gebied bepleit.

Wel was duidelijk - ook in Nederlandstalige publikaties kwam dit naar voren - dat de legitimering van deze integratie op secundair niveau toentertijd niet gezocht werd in de individualisering van het onderwijs als een doel op zich zelf (individuele zelfontplooiing), maar in het aloude onderwijsideaal van de “promotion de tous”<sup>24</sup>. Belangrijke motieven hierbij waren het uitstel van vroegtijdige selectie; de vermindering van ongelijkheid van kansen, het verhinderen van het verloren gaan van

<sup>20</sup> K. Doornbos, *Opstaan tegen het zittenblijven*; 's-Gravenhage, 1969.

<sup>21</sup> Zie o.a.: Deutscher Bildungsrat, *Gutachten und Studien der Bildungskommission, no. 55; Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem; Eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit*; Stuttgart, 1976.

*Bericht 75; Entwicklungen im Bildungswesen*; Stuttgart, 1975.

*Dimensionen der Schulleistung*; Teil I, Stuttgart, 1974.

<sup>22</sup> H. Roth, *Begabung und Lernen*; Stuttgart, Klett, 1969.

W. Klafki, A. Rang, H. Röhrs, *Integrierte Gesamtschule und Comprehensive School*; Braunschweig, Westermann, 1970.

H. Thomas, “Probleme der Differenzierung in Gesamtschulen im internationalen Vergleich”; in: Deutscher Bildungsrat, *Lernziele der Gesamtschule*; Stuttgart, Klett, blz. 91-120.

S.B. Robinsohn, H. Thomas, *Differenzierung im Sekundarschulwesen*; Stuttgart, 1969.

Eveneens waren de door, onder leiding van S.B. Robinsohn, het Max Planck Gesellschaft, uitgevoerde vergelijkend-onderwijskundige studies van grote waarde (“Schule im gesellschaftlichen Prozess”, I, II).

<sup>23</sup> Zie de bijdrage van L. van Gelder aan de zogenaamde Resonansbijeenkomst, 's-Gravenhage, 1972.

<sup>24</sup> Van belang op dit gebied is de studie van B.G. Ris, *Plaats en functie van het huidig lager technisch onderwijs*; 's-Hertogenbosch, Katholiek Pedagogisch Centrum, sectie technisch onderwijs, 1971. Met name uit deze studie komt naar voren hoe realistisch en maatschappij-georiënteerd over de integratie van het voortgezet onderwijs werd gedacht.

talenten, en vooral het vergroten van de bijdrage van het onderwijs aan de modernisering van de samenleving. Met name in de Westduitse pedagogiek werd de angst voor een onbedachtzame verbreding van het vormingsaanbod (het "Amerikaanse model") uitvoerig verwoord. Gevreesd werd niet slechts voor een eenzijdig technocratische en een tijdsgebonden, pragmatische vernieuwing, maar evenzeer voor een nivellering van onderwijs en cultuur, die het gevolg zou zijn van een dergelijke, op "supermarktdenken" gebaseerde vormgeving van algemene basisvorming<sup>25</sup>.

In een vergelijking van de didactische vormgeving van middenscoles in westerse landen, waaronder de Verenigde Staten, heeft Kienitz duidelijk gemaakt hoezeer - in naam van een progressieve, op emancipatie van het kind gerichte pedagogiek - de ongelijkheid van kansen in het onderwijs opnieuw en op een moeilijk te herkennen wijze werd bestendigd<sup>26</sup>. Met name voor de Amerikaanse high school is kenmerkend dat het aanbod van een rijke verscheidenheid aan vakgebieden gekoppeld wordt aan een sterke nadruk op de zelfontplooiing van de leerling: emancipatie door individuele zelfontplooiing. In een dergelijke opzet wordt aan een gemeenschappelijke afsluiting van het onderwijs weinig belang toegekend. Deze wordt zelfs strijdig geacht met de gedachte van de zelfontplooiing. De verdienste van de studie van Kienitz is dat hij helder heeft laten zien hoezeer in de alledaagse onderwijspraktijk een dergelijke interpretatie van het emancipatiebegrip het tegendeel van de bedoelde zelfontplooiing bewerkstelligt. Leerlingen uit kansarme milieus blijken, onder de paraplu van een quasi-progressieve pedagogiek, vooral pakketten te kiezen waardoor hun achterstand opnieuw werd bevestigd.

Vos geeft in zijn oratie *De middenschool in de jaren tachtig* de betekenis aan van de studie van Kienitz. Deze heeft overtuigend duidelijk weten te maken hoezeer de nadruk op emancipatie door individuele zelfontplooiing, een negatieve uitwerking heeft op de gelijkheid van kansen. Bovendien heeft Kienitz aangetoond hoe noodzakelijk het is, in het onderzoek naar en het denken over de inhoudelijke vormgeving van de middenschool, het probleem van de gemeenschappelijke eindtermen expliciet aan de orde te stellen. Ten slotte wijst Vos erop dat dank zij Kienitz de onhoudbaarheid aan het licht is gekomen van de opvatting dat een autonome en vrije ontwikkeling van het kind zou leiden tot emancipatie<sup>27</sup>. Het probleem van de relatie tussen de gemeenschappelijke eindtermen ("Einheitlichkeit") en de hierbij aansluitende didactische differentiatie ("Differenzierung") is door Kienitz op een overtuigende wijze blootgelegd.

In het voetspoor van Kienitz stelde ook Van Gelder in een bijeenkomst in 1972 de relatie aan de orde tussen didactische differentiatie, de nadruk op individuele verschillen in de afwijzing van het klassikale onderwijs, en gemeenschappelijke eindtermen. Van Gelder: "Wij staan daarom nu voor een beslissing, die van historisch belang is voor de verdere ontwikkeling van ons onderwijs. De keuze is: of het op traditionele wijze invullen van nieuwe structuren of het ontwikkelen van nieuwe modellen voor interne vormgeving, gebaseerd op doelstellingen ontleend aan nieuwe maatschappelijke en onderwijskundige inzichten"<sup>28</sup>. Van Gelder nam afstand van de in de "Reformpädagogik" gangbare benaderingswijze, waarin de nadruk ligt op individuele verschillen als grondslag voor de interne vormgeving van het onderwijs. "...Het blijkt dat het differentiatieprobleem een keuzeprobleem is, namelijk een keuze tussen of de versterking van de individuele verschillen op basis van bestaande sociale structuren of een algemene niveauverhoging, gericht op de optimale ontwikkeling van alle jongeren"<sup>29</sup>. Deze benaderingswijze, waarin rekening houdend met individuele

<sup>25</sup> Zie o.a. H.J. Heydorn, *Ueber den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*; Frankfurt a.M., 1972, eveneens: H.J. Heydorn, op. cit., 1967.

<sup>26</sup> W. Kienitz u.a., op. cit.

<sup>27</sup> J.F. Vos, *De middenschool in de jaren '80*; op. cit.

<sup>28</sup> L. van Gelder, zoals geciteerd in J.F. Vos, *De middenschool in de jaren '80*; op. cit.

<sup>29</sup> Ibid.

verschillen, een zo hoog mogelijk niveau voor elke leerling wordt nagestreefd (de "promotion de tous") treffen we aan in Frankrijk en in de Oosteuropese landen.

Ondanks deze geluiden en gedachten kreeg, voornamelijk onder maatschappelijke druk, in Nederland de reeds genoemde trendbreuk toch haar beslag. In 1971 publiceerde Matthijssen zijn *Klasse-onderwijs*, waarin hij het "zelfbeschikkingsmodel" als uitgangspunt neemt voor de vernieuwing van het onderwijs<sup>30</sup>. In Duitsland noemt Stubenrauch ook het motief van de "Selbstbestimmung", dat naar zijn mening zelfs op gespannen voet staat met het leveren van objectief controleerbare prestaties<sup>31</sup>. In deze periode wordt derhalve naast en tegenover de gedachte van de algemene basisvorming als middel tot verhoging van het onderwijsniveau, een individualistisch georiënteerd emancipatiebegrip gangbaar. Men denke in dit verband slechts aan de herleving van de belangstelling, ook in de publieke opinie, voor de oude "Reformpädagogik" en voor projectonderwijs, Jenaplanonderwijs, anti-autoritaire onderwijsvormen, de school-is-dood-beweging en dergelijke.

De introductie op beleidsniveau van de middenschoolgedachte door minister Van Kemenade, in diens Contourennota van 1975, sloot niet aan bij de onderwijskundige inzichten omtrent de problematiek van "Einheitlichkeit" en "Differenzierung". Zijn plan lokte een discussie uit over het onderwijs, die een breedheid en felheid had die ons land sinds de pacificatie niet gekend had. Toen in 1977 de herziene versie van de nota verscheen, was de discussie rondom dit schooltype volslagen gepolariseerd, mede vanwege de ideologisch-politieke presentatie ervan. In de Contourennota's werd het model van middenschool gekozen dat door Kienitz c.s. juist scherp was gekritiseerd. Kenmerkend voor dit model is dat gestreefd wordt naar gelijke kansen en emancipatie door de nadruk te leggen op de "vrijheid van ontplooiing". In een dergelijke middenschool treffen we een sterk gedifferentieerd aanbod aan van onderwijsprogramma's, die ook nog verschillen in richting en niveau. Kenmerkend is bovendien dat aan gemeenschappelijke eindtermen vaak weinig waarde wordt gehecht. Deze worden zelfs in de onderwijspraktijk, soms op emotionele wijze, in naam van zelfontplooiing afgewezen. Vos constateert dan ook dat in dit model "het fundamentele vraagstuk aangaande de samenhang tussen de - communale - eindtermen en de didactische differentiatie niet als vraagstuk wordt onderkend"<sup>32</sup>. Vos: "We betreden in zo'n middenschool de wereld van de afsluitende profielen of dossioma's, van de individuele studiepakketten en niet-objectieve afsluitingen, van ingewikkelde systemen van leerlingbegeleiding, van het niet-realistische principe van de zogenaamde gelijkwaardigheid van leerinhouden. Emancipatie en kritisch denken wordt niet nagestreefd door het streven naar een zo hoog mogelijk onderwijsniveau voor elke leerling, maar door de nadruk te leggen op het recht van vrije ontplooiing van deze leerling"<sup>33</sup>. Door Duyker is deze "ideologie der zelfontplooiing" scherp bekritiseerd<sup>34</sup>. Van Kemenade zelf reageerde op deze kritiek door te stellen dat zelfontplooiing zeker *niet* als de centrale gedachte in de Contourennota aangetroffen kan worden<sup>35</sup>. Vos heeft de gevolgen van deze ontwikkelingen in het denken over de integratie van het voortgezet onderwijs als volgt samengevat: "Het is in dit proces dat het aloude onderwijsideaal van de "verheffing van allen", het streven naar een zo hoog mogelijk ontwikkelingsniveau voor elke leerling, dit in naam van

<sup>30</sup> M.A.J.M. Matthijssen, *Klasse-onderwijs; sociologie van het onderwijs*; Deventer, Van Loghum Slaterus, 1971.

<sup>31</sup> H. Stubenrauch, op. cit.

<sup>32</sup> J.F. Vos, *De middenschool in de jaren '80*; op. cit.

<sup>33</sup> Ibid.

<sup>34</sup> H.C.J. Duyker, "De ideologie der zelfontplooiing"; *Pedagogische Studiën*, 1976, 53e jaargang nr. 10, blz. 358-373.

<sup>35</sup> J.A. van Kemenade, *Als de snelle weegbree bloeit*; Amsterdam, Bert Bakker, 1979, blz. 64.

het streven naar kritisch denkende en mondige mensen, verlaten werd ten gunste van een reformpedagogische en tijdgebonden nadruk op het zich-zelfontplooiende individu; een benaderingswijze welke ontstaat wanneer de samenhang tussen eindtermen (met name de communale) en didactische differentiatie niet wordt doordacht en onderzocht“<sup>36</sup>.

Jungbluth en Breemans constateren eveneens de trendbreuk die in het voorgaande is beschreven. In navolging van onderwijskundigen als Van Gelder, Vos, De Koning en Leune komen ze tot de conclusie dat aan het eind van de jaren zestig en het begin van de jaren zeventig in de sociaal-democratische hoek het ideaal van de eenheidsschool is zoekgeraakt<sup>37</sup>. Zij constateren slechts het zoekraken van dit ideaal in de sociaal-democratische beweging. Maar dit was evenzeer het geval in de confessionele hoek. Een nieuwe problemdiagnose (volgens Jungbluth en Breemans) deed anno 1969 haar intree, en wel aan de hand van het onderwijssociologische werk *Het verborgen talent* van Van Heek en anderen<sup>38</sup>. In deze studie werd het min of meer uniforme basisonderwijs, dat in Nederland was ontstaan, scherp aangevallen vanuit de stellingname dat dit onderwijs een uniform, op de leerlingen uit de middenklasse afgestemd, leerplan zou bezitten. De onderwijskundige en emancipatorische verdiensten van het door hen bekritiseerde uniforme basisonderwijs werd niet onderkend. In plaats daarvan wezen de auteurs van *Het verborgen talent* er vooral op dat uniformering van het basisonderwijs, zowel qua inhoud als in didactisch opzicht niet voldoende tegemoet kwam aan verschillen in ontwikkelingsniveau van leerlingen van uiteenlopende sociale afkomst. Daaruit werd echter de achteraf overhaast gebleken conclusie getrokken dat scholen deze verschillen opriepen door het middenklasse-karakter van de leerstof. Latere analyses (met name die van Meijnen) laten echter zien dat lagere scholen deze verschillen in effect opriepen door zich aan te passen aan het niveau van de leerlingen die hun school bezochten.

De problemdiagnose van Van Heek en anderen is dan ook in de tweede helft van de jaren zeventig op empirische gronden aangevochten. Ze hadden zich onvoldoende verdiept in de achtergronden van het ontstaan van die verschillen tussen individuen en tussen scholen, en zij hadden hun speculaties daarover (bijv. het zelfbeschikkingsmodel) als waarheden verkondigd. Met name het eerdergenoemde boek van Matthijssen is door velen als waarheid gelezen, hoewel ook dat veel speculaties bevat. (Overigens was de aanval op de uniforme basisschool zeker geen specifiek onderwijssociologische zaak. Van Calcar, een van de duidelijkste critici, is een psycholoog, gepromoveerd bij A.D. de Groot; Bernstein, een op dit gebied zeer invloedrijke Engelsman, kwam uit de sociolinguïstiek.)

In de nieuwe problemdiagnose van 1969 werd dus voor het eerst in de Nederlandse onderwijssociologie de gegroeide eenheid niet als een verworvenheid of als een stilzwijgende vanzelfsprekendheid beschouwd, maar als een fundamenteel probleem. Jungbluth en Breemans: “En dat deed niet alleen Van Calcar, dat deden ook Matthijssen en een reeks van andere onderwijssociologen na hen“. Uitvoerig wijzen ze erop hoe succesvol de nieuwe problemdiagnose was: “Aan het eind van de jaren zestig en in de loop van de jaren zeventig is in brede kring gesteld dat het lager onderwijs zich zou kenmerken door een verwerpelijke uniformiteit“<sup>39</sup>. Later onderzoek, onder meer van Jungbluth en Meijnen, heeft echter aangetoond dat deze uniformiteit niet aanwezig is en dat het

<sup>36</sup> J.F. Vos, *De middenschool in de jaren '80*; op. cit.

<sup>37</sup> P. Jungbluth, A. Breemans, “Ongelijkheidsreproductie door differentiatie. Het zoekgeraakte ideaal van de eenheidsschool“; *Comenius*, 1984, 4e jaargang nr. 14, blz. 188-211.

<sup>38</sup> F. van Heek e.a., *Het verborgen talent*; Meppel, Boom, 1968.

<sup>39</sup> P. Jungbluth, A. Breemans, op. cit., blz. 208.

basisonderwijs juist gekenmerkt wordt door een nog op standen en klassen georiënteerde aanpak <sup>40</sup>.

Onder invloed van deze nieuwe problemdiagnose, waarin de individualisering van het onderwijs werd voorgestaan zonder dat deze in samenhang met de eenheid (o.a. van eindtermen) werd gezien, werden niet slechts de invoering en de verdere uitbouw van de algemene basisvorming problematische zaken, maar dat gold ook voor de bestrijding van de ongelijkheid van kansen in het onderwijs <sup>41</sup>. Te gemakkelijk werd hiermee de traditionele problemdiagnose losgelaten, volgens welke (conform de pacificatie van 1917) in een politiek bestel van verscheidenheid en pluriformiteit gestreefd kon worden naar onderwijskundige eenheid en naar onderwijsvormen die afgestemd zouden zijn op het kind. Daarvoor in de plaats kwam een nieuwe problemdiagnose waarin het streven naar individualisering, een individuele leerweg en inhoudelijke autonomie van de school centraal stonden. In feite werd hiermee tegelijkertijd het historisch compromis van de pacificatie aangevochten en het zaad voor een "nieuwe schoolstrijd" gezaaid.

Samenvattend kan worden gesteld dat de fragmentering in het onderwijsbestel enerzijds en individualisering als onderwijsdoel anderzijds de totstandkoming van een algemene basisvorming ernstig hebben bemoeilijkt en nog kunnen bemoeilijken. Men kan zich anno 1986 verbaasd afvragen hoe deze trendbreuk zich heeft kunnen voltrekken of waarom de onderwijs-sociologische probleemdefinities in zo'n vruchtbare aarde vielen. Het antwoord op deze vragen is van groot praktisch belang omdat de oorzaken van de trendbreuk nog steeds het streven naar een algemene basisvorming in de weg kunnen staan. Men zou de trendbreuk als volgt kunnen verklaren.

Hoewel de lagere school rond 1970 in beginsel een eenheidsschool was, bestond er geen feitelijke eenheid, zoals het onderzoek van Jungbluth en Meijnen heeft laten zien <sup>42</sup>. Tussen de lagere scholen bestonden (en bestaan) grote verschillen in effectiviteit, kwaliteit van docenten, vormingscapaciteit en dergelijke. Deze verschillen vloeiden voort uit verschillen naar milieu, religie en regio waaruit de lagere scholen hun leerlingen recruteerden. Door de pacificatie waren ze toegedekt en ze waren "onzichtbaar" geworden door de toepassing van uniforme eisen voor bekostiging en deugdelijkheid, zonder dat daarbij sprake was van een inhoudelijke toetsing van de eindtermen. In de jaren vijftig en zestig begonnen deze regionale verschillen alsmede de verschillen in milieu en godsdienst hun vanzelfsprekendheid te verliezen, onder andere door het proces van ontzuiling, een grotere mobiliteit en veranderingen in de samenstelling van sociale milieus. Door al deze veranderingen kon een behoefte ontstaan aan een nieuwe legitimering van verschillen in ontwikkeling. Deze legitimering werd gevonden in een nieuwe problemdiagnose. Zo heeft de overgang van de traditionele naar de nieuwe problemdiagnose in Nederland niet alleen een hinderpaal gevormd bij de totstandkoming van de algemene basisvorming, maar evenzeer heeft die overgang de onderwijspolitieke verhoudingen en het onderwijspolitieke evenwicht verstoord.

### 3.2.3 *De hernieuwde noodzaak van algemene basisvorming*

Gezien de zojuist in zeer grove trekken geschetste geschiedenis van de algemene basisvorming in Nederland tot ongeveer 1970, kan men nu slechts met verbazing vaststellen hoezeer de publieke meningsvorming op dit

<sup>40</sup> P. Jungbluth, *Andere onderwijskansen door onderwijsvernieuwing? Hoe doelverbreiding en differentiatie ingepast wordt in een systeem van standenonderwijs*; 6e Onderwijs-sociologische conferentie, Lunteren, 1984.

G.W. Meijnen, *Maatschappelijke achtergronden van intellectuele ontwikkeling*; diss. Groningen, 1977.

<sup>41</sup> J.F. Vos, "Onderwijsbeleid en cultuurpolitiek", in: *Leermiddelen en differentiatie*; Amsterdam, 1983.

<sup>42</sup> P. Jungbluth, op. cit.  
G.W. Meijnen, op. cit.



gebied sindsdien is gepolariseerd. Daardoor is ook op landelijk niveau een patstelling ontstaan. Voor een meer uitvoerige analyse van de oorzaken van deze verschijnselen zij verwezen naar een verscheidenheid aan publikaties van onder anderen Leune, Blom, De Koning en Vos.

Vastgesteld kan worden dat in het kader van de nieuwe probleemdiagnose in ons land met name de "middenschool" voor velen het symbool werd voor culturele nivellering, middelmaat, modieuze leerinhouden, kwaliteitsdaling van het onderwijs en het aantasten van de historisch gegroeide functie van het onderwijs: de overdracht van de culturele erfenis aan een nieuwe generatie. Dit kwam vooral door de keuze voor een specifieke, op zelfontplooiing gerichte vormingsconceptie en de hiermee samenhangende opvattingen over differentiatie en individualisering van het aanbod, de leerwegen en eindniveaus. De ontwikkelingen rond de algemene basisvorming hebben Nederland, onderwijskundig bezien, in hoge mate in een onderwijskundig isolement gebracht. Noch in Engeland, noch in de Bondsrepubliek bijvoorbeeld werden de "comprehensive school", respectievelijk de "Gesamtschule" vanuit een dergelijke onderwijsideologische invalshoek ontwikkeld. We zien dat in deze landen de academische en de culturele gerichtheid van het onderwijs, de noodzaak van overdracht van een hoogwaardig instrumentarium van kennis, inzicht en attitudes aan alle leerlingen, werden bewaakt. Dit kwam onder meer voort uit het binnen de arbeidersbeweging altijd levend gebleven besef van de eeuwenoude strijd om participatie aan de cultuur en doorbreking van het "Bildungsmonopol".

Maar tegelijkertijd zou het onjuist en a-historisch zijn de huidige stand van zaken rond de basisvorming in Nederland volledig te wijten aan de ontwikkelingen die sinds 1970 hebben plaatsgevonden. In voorgaande jaren kunnen namelijk reeds voortekenen worden onderkend die in dezelfde richting wijzen. Voorafschaduwingen van de nieuwe probleemdiagnose zijn onder meer aan te treffen in de eerder op stapel gezette herziening van het onderwijsstelsel. Met de Mammoetwet (1968), werd door de invoering van individueel georiënteerde pakketten in de context van een breed, maar weinig gemeenschappelijk vormingsaanbod, zowel de externe als de interne differentiatie een feit.

Ook kan gewezen worden op de instelling en ontwikkeling van het havo als toeleveraar tot beroepsopleidingen en beroepen die zo kenmerkend zijn voor de sindsdien verder uitgebouwde verzorgingsstaat. Gewezen kan worden op de wijze waarop het (m)ulo - historisch bezien een belangrijke voorloper van de algemene basisvorming - werd omgezet in een drie- en vierjarige mavo. Ironisch genoeg werd het driejarige mavo tot een school voor de matig begaafden, hetgeen in strijd lijkt met de oorspronkelijke doelstelling van dit schooltype<sup>43</sup>. Bovendien kan gewezen worden op het al genoemde feit dat in de jaren zestig, ook in de publieke opinie, de "Reformpädagogik" door zeer velen, veelal op een weinig kritische wijze, werd "herontdekt". Van "pedagogisch eiland" werd ze nu een maatschappelijke en een onderwijsvernieuwend factor, uiteraard eigentijds ingekleurd en bijgesteld, bijvoorbeeld in de "school is dead"-beweging, in projectonderwijs en in de vorm van anti-autoritair onderwijs.

Anno 1986 lijken de motieven die met name tot 1970 een rol speelden in de discussie over en de vormgeving van de basisvorming en die sindsdien naar de achtergrond verdwenen, nog weinig van hun legitimiteit te hebben verloren. Integendeel: die legitimiteit is door de maatschappelijke en onderwijskundige ontwikkelingen sinds die tijd slechts versterkt. Bij de analyse van de huidige problematiek van de algemene basisvorming kan dus bij deze motieven worden aangesloten. Daarmee komt de vraag naar de huidige onderwijskundige, culturele en maatschappelijke doelstellingen van algemene basisvorming voor het voetlicht. De beschrijving hiervan vormt een uitgangspunt voor de bepaling van de inhoud van de basisvorming.

<sup>43</sup> Interessant in dit verband is het *Antimammoetrapport*; Nijmegen, Kritische leraren, 1969.

### 3.3 Doeleinden van basisvorming

In de inleiding van het eerste hoofdstuk werd basisvorming als volgt omschreven:

het geven van gemeenschappelijke en algemene vorming op intellectueel, cultureel en sociaal gebied, die als grondslag dient voor een verdere ontwikkeling van de persoonlijkheid, alsmede voor het zinvol functioneren als lid van de samenleving en voor een verantwoorde keuze van een verdere scholing en van een beroep.

Uit deze omschrijving kan een taakstelling worden afgeleid: met basisvorming wordt iets beoogd, men wil er iets mee bereiken. Onder de *doeleinden van basisvorming* wordt hier verstaan al hetgeen men met en door het geven ervan wil bereiken, ook al is het realistisch te beseffen dat niet altijd het beoogde resultaat gehaald wordt. Hoe hoger de doeleinden zijn geformuleerd, hoe moeilijker het wordt deze volledig te bereiken. Niettemin kunnen geformuleerde doeleinden een belangrijke richtsnoer vormen voor de bepaling van de richting van het handelen. Uit een opsomming van beoogde *doeleinden* kunnen belangrijke elementen van de *inhoud* van de basisvorming naar voren komen. Deze paragraaf geeft een eerste verkennende opsomming van de doeleinden van de basisvorming.

Er kunnen zeven doeleinden van basisvorming worden onderscheiden, namelijk <sup>44</sup>

- a. het pedagogische doel;
- b. het ontwikkelingsdoel;
- c. het wetenschappelijke doel;
- d. het cultuurpolitieke doel;
- e. het oriënterende en determinerende doel;
- f. het integratief-sociale doel;
- g. het voorbereidende doel.

Elk van deze doeleinden wordt hierna kort omschreven. Te zamen geven deze doeleinden antwoord op de vraag: wat wil men eigenlijk bereiken met de basisvorming; waartoe diënt deze basisvorming?

#### a. *Het pedagogische doel*

Onderwijs heeft als taak de leerlingen te “vormen“. Deze vorming bevat meer dan alleen maar het bijbrengen van kennis, van “weetjes“. Zij is veelal gericht op het bijbrengen van blijvende eigenschappen van de persoon. Deze persoonlijke vorming kan men het pedagogische doel van de basisvorming noemen. In concretere termen geformuleerd kan men denken aan eigenschappen als: doorzettingsvermogen, zelfstandigheid in denken en doen, belangstelling voor cultuur, leergierigheid, kritisch oordeelsvermogen in het afwegen van gegevens <sup>45</sup>. Ook eigenschappen als creativiteit, originaliteit en inventiviteit worden vaak als gewenste vormingsdoelen genoemd.

Persoonlijkheidsvorming als doel van de basisvorming is eigenlijk onomstreden. Moeilijker is het, de wegen aan te geven waarlangs al deze mooie en inderdaad wenselijke eigenschappen bij zoveel mogelijk leerlingen kunnen worden ontwikkeld. Er zijn vele wegen die hier naar het Rome der persoonlijkheidsvorming leiden, zodat hieruit geen direct criterium voor de *inhoud* van de basisvorming kan worden ontwikkeld. Wel dient in de *wijze* van overdracht, de didactische vormgeving, dit doel van de basisvorming duidelijk herkenbaar aanwezig te zijn.

#### b. *Het ontwikkelingsdoel*

Het is de taak van basisvorming leerlingen op een bepaald niveau van kennis, inzicht en kundigheden te brengen. Dat vindt plaats in een

<sup>44</sup> J.F. Vos, P. de Koning, S. Blom, op. cit., blz. 34 e.v.

<sup>45</sup> *Nieuwe onderwijsvormen van 5- tot 13/14-jarigen*; Groningen, Wolters-Noordhoff, 1965, blz. 30, 31.

ruimere context, waarin een optimale ontplooiing van de mogelijkheden van de leerlingen, van hun talenten centraal staat. In de ontwikkelingspsychologie gaat men ervan uit dat deze ontplooiing niet vanzelf verloopt, maar dat zij kan worden gestimuleerd en begeleid. De ontwikkeling van leerlingen is mede afhankelijk van de aangeboden inhoud, de organisatie en het geestelijk klimaat van de school. Geeft men het kind weinig te leren, dan zal de ontwikkeling anders verlopen dan wanneer men de stof op het ontwikkelingspotentieel afstemt. "Ontwikkeling", "groei" en "ontplooiing" kunnen dus niet als autonoom verlopende processen worden opgevat. Het onderwijs dient zich niet slechts te richten op het actuele niveau, maar evenzeer op hetgeen men in navolging van Vygotski "de zone der naaste ontwikkeling" heeft genoemd. Hiermee wordt datgene bedoeld wat het kind in de zeer nabije toekomst zal kunnen leren <sup>46</sup>. De onderwijssituatie dient dus aan te sluiten bij een beginsituatie, het actuele niveau of de actuele ervaringen van leerlingen, maar het dient ook een verder niveau, een buiten de actuele ervaring liggend doel te bereiken. Freudenthal heeft ten aanzien van het reken- en wiskunde onderwijs gesteld dat de basisstructuren van de leerstof aangeboden dienen te worden in een dynamische, belevingsrijke en betekenisvolle context <sup>47</sup>. Onderwijs dient spannend te zijn <sup>48</sup>.

Een belangrijke consequentie die uit dit ontwikkelingsdoel van basisvorming kan worden getrokken, is de noodzaak om het *niveau* van deze vorming zoveel mogelijk af te stemmen op het ontwikkelings*potentieel* van de leerlingen. Het niveau mag derhalve niet te laag worden, de stof moet een uitdaging blijven bevatten om verder te (willen) leren.

### c. *Het wetenschappelijke doel*

Bij het wetenschappelijke doel van de basisvorming gaat het erom kennisbestanddelen, die door de verschillende wetenschappen in de loop der tijd geproduceerd zijn, op verantwoorde wijze over te dragen in het onderwijs. Het principe van wetenschappelijkheid betreft niet slechts de overdracht van "ware" en objectief vaststelbare gegevens (wetten en wetenschappelijke inzichten) maar kan ook betekenen dat men reeds in de basisvorming probeert een bepaalde attitude bij te brengen, die wezenlijk geacht wordt voor het wetenschappelijk denken. In dit verband wordt gepleit voor "learning by discovery", voor probleemgericht onderwijs. Het is de vraag of het doel "de leerlingen wetenschappelijk leren denken" voor de algemene basisvorming niet te hoog gegrepen is. Het gaat er hier echter niet om dat de school reeds op dezelfde wijze te werk gaat als de wetenschappen zelf. Wel wordt met dit doel aangegeven:

1. dat er een band moet blijven bestaan tussen de algemene basisvorming en de methoden en elementaire kennis van de disciplines;
2. dat de leerling erop gewezen wordt hoe spannend het verkennen van dingen en verschijnselen en het toetsen van "hypothesen" kan zijn;
3. dat de leerling duidelijk wordt gemaakt dat stellige uitspraken een bewijsvoering vergen, met argumenten ondersteund moeten worden en zelfs dan nog zelden onomstotelijk "bewezen" zijn.

Dit wetenschappelijk doel betekent zeker niet dat de vorming puur theoretisch of eenzijdig cognitief van aard moet zijn. Het gaat erom dat men kan aansluiten bij de belevingswereld van het kind, juist door de "onderzoekersmethode" in het onderwijs in te brengen.

<sup>46</sup> Zie hiervoor met name het werk van L.S. Vygotskij, de grondlegger van de zogenaamde cultuurhistorische school. Deze gedachte is uitgewerkt in Nederlandstalige publikaties van o.a. Van Parreren, Carpay, Vos, Van der Veer, Nelissen en anderen.

<sup>47</sup> H. Freudenthal, "Lessen van Sovjet rekenonderwijskunde"; *Pedagogische Studiën*, 1979a, 56e jaargang.

Eveneens: H. Freudenthal, "Structuur der wiskunde en wiskundige structuren"; *Pedagogische Studiën*, 1979b, 56e jaargang.

<sup>48</sup> J.A. van Kemenade, "Het eind van het begin. Twintig jaar werken aan de basisschool"; *School*, oktober 1984, 12e jaargang nr. 2, blz. 6-11.

#### d. *Het cultuurpolitieke doel*

Kenmerkend voor een cultuurpolitieke benadering van algemene basisvorming is dat er naar gestreefd wordt alle leerlingen "in de gelegenheid te stellen kennis te nemen van een breder spectrum van de cultuur in de samenleving en hun daardoor de mogelijkheid te geven zelf meer bewust te kiezen uit de culturele alternatieven die in de samenleving mogelijk zijn"<sup>49</sup>. Door middel van algemene basisvorming probeert men de situatie te voorkomen waarin sommige groepen van leerlingen slechts bepaalde belangrijke delen of facetten van de cultuur overgedragen krijgen, bijvoorbeeld de literatuur, terwijl andere groepen alleen met andere delen of facetten in aanraking komen, bijvoorbeeld de techniek. Het principe van algemene basisvorming veronderstelt dat bepaalde elementen van de cultuur van een samenleving voor iedereen van belang zijn en derhalve aan iedereen aangeboden en aangeleerd moeten worden. Dit cultuurpolitieke doel berust uiteraard op de keuze dat een zeer heterogeen en pluriform samengestelde samenleving op enkele terreinen een gemeenschappelijk "cultuurbezit" behoudt. Historisch gezien functioneerde de Amerikaanse "high school" als een cultuurpolitieke instelling waarin een uit vele samenlevingen afkomstige immigrantenstroom en hun kinderen ten minste allemaal de Amerikaanse taal, de Amerikaanse geschiedenis en elementaire kennis der natuur aanleerden. Daarmee kon deze algemene vorming dienen als middel tot emancipatie voor nieuwkomers en (gedeeltelijk) als integratiemiddel voor een uiterst pluriforme bevolking.

Naarmate de Nederlandse samenleving zelf ook pluriformer van aard wordt, wordt dit cultuurpolitieke doel van algemene basisvorming relevanter. Gedegen kennis van de Nederlandse taal, cultuur, literatuur en geschiedenis en kennis van de plaats van Nederland temidden van andere (Europese) culturen kunnen zodoende het minimale samenbindende element gaan vormen van de eigen samenleving. Men moet de mogelijkheid niet overschatten om bestaande verschillen en tegenstellingen in de samenleving door algemene basisvorming te minimaliseren. Omgekeerd echter zal het *niet* bijbrengen van een vorming aan *alle* leden van de samenleving kunnen leiden tot versterking van verschillen, met name in kansen voor verdere opleiding.

Uit dit cultuurpolitieke doel is in elk geval het grote belang van onderwijs in de Nederlandse taal af te leiden alsmede het belang van goed geschiedenisonderwijs, dat de nieuwe generatie de culturele traditie van de Europese beschaving in haar vele facetten leert kennen. Het leren van meer dan één vreemde taal past in dit verband omdat het de mogelijkheid biedt tot bevestiging en continuering van de internationale oriëntatie van Nederland en het Nederlandse onderwijs.

#### e. *Het oriënterende en determinerende doel*

Aan de ontwikkeling van algemene basisvorming ligt de gedachte ten grondslag dat een definitieve selectie van leerlingen op 11- à 12-jarige leeftijd zo veel mogelijk moet worden voorkomen. Het selectiemoment moet zodanig worden uitgesteld dat aan alle leerlingen de mogelijkheid wordt geboden hun talenten te ontdekken en verder te ontwikkelen. Dit is het oriënterende doel van de basisvorming. Tevens moet tijdens deze oriëntatie definitief gekozen worden voor een daarop volgend onderwijs: dit is het determinerende doel van de basisvorming.

Verschillen in talenten kunnen soms al eerder dan in het 11e à 12e jaar worden opgemerkt<sup>50</sup>. Niettemin zou een definitieve selectie op zo'n jonge leeftijd voor de toekomst van vele leerlingen - misschien met uitzondering van de zeer begaafden op een enkel specifiek gebied, bijvoorbeeld de muzikale wonderkinderen - negatieve consequenties kunnen hebben.

<sup>49</sup> J.A. van Kemenade (red.), *Onderwijs: Bestel en Beleid*; op. cit., blz. 155.

<sup>50</sup> G.W. Meijnen, op. cit.

Algemene basisvorming tot het 15e of 16e jaar geeft de leerlingen de mogelijkheid zich ruimer en breder te oriënteren en vervolgens een meer definitieve keuze te maken. De determinatie tijdens de algemene basisvorming houdt in dat men bij het vaststellen van de aard, de omvang en het niveau van de leerstof van de basisvorming er niet naar moet streven de eindtermen zo te formuleren dat elke leerling ze zou kunnen halen. Een dergelijk einddoel van de basisvorming zou voor een grote meerderheid van de leerlingen niet relevant zijn. De minimale inhoud van de basisvorming mag niet gaan fungeren als het voor ieder maximaal te behalen eindniveau. Een bepaald percentage van de leerlingen kan meer tot veel meer dan de minimale inhoud verwerken. Het determinerende doel van de basisvorming impliceert dat de leerlingen de kans krijgen vast te stellen, te determineren welk vervolgonderwijs men het beste zou kunnen en willen volgen. De eindtermen dienen daarom mede op dit determinerende doel gericht te zijn. Verschillende vormen van differentiatie tussen leerlingen naar niveau en/of naar belangstelling zullen derhalve in de basisvorming mogelijk moeten zijn.

f. *Het integratief-sociale doel*

Hargreaves heeft in zijn boek *The Challenge of the Comprehensive School* gepleit voor de ontwikkeling van scholen voor "comprehensive" onderwijs, waarin een fundamentele plaats is toegekend aan de gemeenschapsgedachte. Hierbij wordt met inachtneming van de individualiteit van elke leerling betekenis toegekend aan het integratief-sociale aspect van de basisvorming: het leren omgaan met medeleerlingen van verschillende herkomst, cultuur of begaafdheid. Hargreaves' stellingname is ontstaan uit bezorgdheid om de anonimiteit van het onderwijs en het verdwijnen van onderlinge verbondenheid. Het oude klasverband, dat lange tijd ook het gezicht van het onderwijs in Nederland bepaald heeft, is door de komst van de Mammoetwet en de mammoetscholen duidelijk verzwakt. Aan vertrouwde en pedagogisch belangrijke verschijnselen als klasse-avond, rivaliteit tussen klassen, het met de klas gaan kamperen, het bijwerken van zieke of achterblijvende leerlingen wordt daarmee ook getornd. De klas bood en biedt bescherming, gevoel voor identiteit en solidariteit, ruimte voor gemeenschapszin en bestrijding van eenzaamheid en anonimiteit. Ook sociale vaardigheden worden "spelenderwijs" ontwikkeld, zonder dat daarin aparte lessen gegeven hoeven te worden.

Dit integratief-sociale doel verbindt de leerlingen in een sociaal netwerk. Het is een doel dat op schoolniveau parallel loopt met het cultuurpolitieke doel op nationaal niveau. Het kan gezien worden als een bewust gekozen tegenwicht tegen de anonimiserende en individualiserings- en tot grotere anonimiteit leidende tendenties in de bredere samenleving. De algemene basisvorming zou het kader kunnen bieden waarin deze vanouds bestaande functie van de school nieuw leven kan worden ingeblazen.

g. *Het voorbereidende doel*

De basisvorming dient voor te bereiden op een verantwoorde keuze van de vervolgopleiding. Tevens is duidelijk dat de basisvorming dient bij te dragen aan het persoonlijke en sociale functioneren. Nieuw is de vraag of de basisvorming zich ook zou moeten richten op het aanleren van meer op praktisch handelen gerichte vaardigheden. Veel leerlingen, met name leerlingen die nu het lager beroepsonderwijs volgen, hebben moeite met het sterk theoretisch aanbod van de leerstof. Deze leerlingen willen liever of eerder iets "doen" met hun handen. In de algemene basisvorming zal hieraan veel aandacht moeten worden besteed. Met name zal een evenwichtige afstemming moeten worden gevonden tussen de theoretisch-cognitieve onderdelen en de meer op het handelen gerichte onderdelen. Een splitsing naar cognitieve versus praktische vakken lijkt niet gewenst omdat *binnen* vele vakken de doe- en de denkaspecten

evenzeer aanwezig zijn (bijv. schei- en natuurkunde, talen, aardrijkskunde en geschiedenis, techniek).

In een aantal landen is de situatie ontstaan dat vele leerlingen na de algemene basisvorming kiezen voor een kortdurende, praktisch georiënteerde beroepsvorming. In de basisvorming worden daartoe reeds allerlei beroepsgeoriënteerde cursussen gegeven. Daarmee hoopt men te voorkomen dat, wanneer aan de leerplicht is voldaan en de leerling niet verder wil leren, hij of zij een te geringe voorbereiding heeft gekregen op het latere beroep. Technische vorming voor alle leerlingen wordt zodoende een belangrijk element in de basisvorming. In Frankrijk heeft Legrand bepleit om tijdens de basisvorming meer ruimte te bieden aan een op actief handelen gebaseerd onderwijs, met name aan het "enseignement polytechnique" en het "enseignement artistique"<sup>51</sup>.

Het voorbereidende doel van de basisvorming kan ertoe leiden dat een overigens zeer beperkte groep om verschillende redenen kiest voor een vroegtijdiger begin van de specifieke beroepsvoorbereiding, bijvoorbeeld vanaf het veertiende jaar. De algemene basisvorming zou hiertoe aan deze groep de ruimte moeten geven en een *combinatie* moeten aanbieden van de centrale onderdelen van de basisvorming met een duidelijk gekozen voorbereiding op een beroep. Voor deze groep zou de basisvorming, gecombineerd met beroepsvoorbereiding, met één of twee jaren verlengd kunnen worden. Wanneer deze keuze niet op negatieve maar juist op positieve gronden tot stand komt, zal deze "gecombineerde basisvorming" voor vele leerlingen een aantrekkelijke leerweg kunnen worden van het 14e tot en met het 16e of 17e jaar.

### Concluderende beschouwing

In de bovenstaande omschrijving zijn de doeleinden van basisvorming naast elkaar weergegeven. Er is nog geen samenhang tussen de doelen vastgesteld, noch werden de doelen ten opzichte van elkaar afgewogen. Aan sommige doeleinden kan meer gewicht toegekend worden dan aan andere. Niettemin kan de beschrijving als uitgangspunt dienen voor het vaststellen van de inhoud van de basisvorming. In de onderwijswetenschappen zijn nog geen analytische modellen ontwikkeld waarmee systematisch de inhoud van de basisvorming kan worden afgeleid uit de beschreven doeleinden. De beschrijving kan wel dienen als een heuristisch kader, dat op langere termijn een ontwikkelingsperspectief kan bieden voor de vormgeving van het curriculum in de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Op grond van ervaringen met een eerste vaststelling van de inhoud - die ondanks alle publieke en politieke discussies over de middenschool merkwaardig weinig aandacht heeft gekregen - kan in de toekomst de inhoud worden bijgesteld (zie ook hoofdstuk 7).

De beschreven doeleinden kunnen echter voorkomen dat de inhoud wordt vastgesteld op een te modieuze of een te eenzijdige grondslag. Op grond van de beschrijving is het niet onjuist te stellen dat een ombuiging in de zin van het meer accentueren van de cultuurpolitieke en "maximaliserende" doelen wenselijk is. Zo kan uit het pedagogische en het ontwikkelingsdoel worden afgeleid dat gestreefd moet worden, niet naar minimale eindtermen van de basisvorming, maar juist naar maximale. Met het begrip "maximale eindtermen" wordt bedoeld dat door middel van variabele didactische werkvormen, door een variatie in tijdsduur en door mogelijkheden van eigen invullingen in zogenaamde facultatieve en/of aanvullende leerstof, gemeenschappelijke onderwijsdoelen op voor elke leerling zo hoog mogelijk niveau kunnen worden bereikt.

Uit het wetenschappelijke doel vloeit voort dat niet te snel of te gemakkelijk de band met traditionele vakwetenschappelijke inhoud

<sup>51</sup> L. Legrand, *Pour un collège démocratique*; Rapport au ministre de l'Éducation nationale, La documentation française, Paris, 1983.

mag worden opgegeven. Uit het cultuurpolitieke doel kan het belang van een goede taalverwerving en taalvaardigheden, een goede kennis van geschiedenis en cultuur, van literatuur en toneel worden afgeleid. Uit het integratief-sociale doel vloeit zowel aandacht voor samenwerkingsvormen voort als voor opvoeding tot burgerschap. Uit het voorbereidende doel ten slotte kan worden afgeleid dat gewaakt moet worden tegen een tweedeling van het onderwijssysteem, waarin het lager beroepsonderwijs een schooltype wordt voor leerlingen die het elders niet gehaald hebben. De scheiding tussen "Bildung" en "Ausbildung" zou dan structureel worden. Niet slechts op onderwijskundige maar evenzeer op economische gronden is een herwaardering van het beroepsonderwijs noodzakelijk. Internationaal gezien wordt met het beroepsonderwijs aangevangen na de algemene basisvorming. Wanneer ervan wordt uitgegaan dat een gedeelte van de leerlingen op een eerder tijdstip wil beginnen met het beroepsonderwijs, dan moet het beroepsonderwijs gecombineerd kunnen worden met de basisvorming, mogelijk in samenwerking met de scholen voor algemene basisvorming. Hiermee kan worden voorkomen dat het beroepsonderwijs terechtkomt in een doodlopende straat. In een onderwijssysteem met algemene basisvorming als dragend fundament kan op deze wijze het beroepsonderwijs in de brede zin van het woord een volwaardige en onmisbare plaats verkrijgen.

### **3.4 Welke basisvaardigheden dienen centraal te staan in de basisvorming? Een eerste inhoudsbepaling**

#### *3.4.1 Inleiding*

In de hierboven gegeven schets van de historische en maatschappelijke achtergronden van de basisvorming werd nog niet ingegaan op de inhoud ervan. De vraag welke basisvaardigheden door de school moeten worden bijgebracht en welke niet of niet per se, kwam nog niet aan de orde. In deze en de volgende paragrafen wordt een eerste voorlopige en schetsmatige beschrijving gegeven van de inhoudelijke elementen van de algemene basisvorming. Dit geschiedt eerst op het niveau van de *basisvaardigheden*. In hoofdstuk 4 wordt de "vertaling" van deze wenselijk geachte basisvaardigheden naar een curriculuminhoud gemaakt, alsmede een verdeling van tijd over de verschillende wenselijke curriculumonderdelen.

Vanzelfsprekend is er geen één-op-één-relatie tussen basisvaardigheden en vakken van de algemene basisvorming. Een wenselijke inhoud van de basisvorming werd bij het pedagogische doel hiervoor omschreven aan de hand van een groot aantal formele eigenschappen, zoals zelfstandigheid, doorzettingsvermogen, belangstelling voor cultuur, produktiviteit, beslissingsvermogen, nauwkeurigheid en planmatigheid, het kunnen omgaan met bronnen en dergelijke. Al deze - voortreffelijke - eigenschappen, die als basisvaardigheden wenselijk zijn, kunnen echter op talloze manieren verworven worden - zowel binnen als buiten de school - en houden geen rechtstreeks verband met bepaalde elementen van de inhoud van de basisvorming. Dit is het probleem van de relatie van basisvaardigheden tot basisvorming: de reeks van wenselijke vaardigheden laat zich vrij gemakkelijk uitbreiden tot een zeer lange lijst, terwijl een zelfde uitbreiding van inhoudelijke elementen - door de tijd en de schoolsituatie - per definitie beperkt is. Toch "vertaalt" men vaak en graag geconstateerde tekorten in vaardigheden in een corresponderende wens voor (nieuwe) vakken of (nieuwe) aandacht voor onderdelen van bestaande vakken. Op grond van vermeende of geconstateerde tekorten in sociale vaardigheden wordt dan bijvoorbeeld gepleit voor het vak "omgangskunde" of vanwege de geconstateerde toename van zelfmoord onder jongere scholieren wordt oprecht gepleit voor een vak "emotionele opvoeding" als verplicht onderdeel in alle

opleidingen<sup>52</sup>. Het is bijzonder moeilijk zulke pleidooien te weerleggen: het gaat inderdaad om vaardigheden die men graag in volle omvang ontplooid zag onder leerlingen. Soortgelijke wenselijkheidsargumenten kunnen worden gehoord voor nieuw te ontwikkelen vaardigheden zoals die welke bij vredesopvoeding, wereldoriëntatie, Europese vorming, seksuele voorlichting, verkeersopvoeding en dergelijke aan de orde komen.

Deze voorbeelden laten zien dat het probleem van basisvaardigheden vooral een *keuze*probleem is. Evenmin als tussen basisvaardigheden en inhoud van de basisvorming, bestaat er dus een één-op-één-relatie tussen basisvaardigheden, die werkelijk "basic" zijn en gewenste basisvaardigheden. Ook de ordening van de inhoud van het onderwijs is een keuzeprobleem: een bepaald pakket aan basisvaardigheden kan op verschillende manieren over vakken worden verdeeld. Voor deze keuzen is geen onbetwistbare en wetenschappelijk volstrekt gefundeerde redenering te geven. De doeleinden van de basisvorming, zoals in paragraaf 3.3 beschreven, kunnen in deze enigszins richtinggevend zijn.

### 3.4.2 *Wat is basiskennis?*

#### **Basis als groeikern**

Men spreekt gewoonlijk van basiskennis als iemand de meest elementaire beginselen van iets beheerst: men heeft een basiskennis van schaken als men de loop van de stukken kent en het doel van het spel, basiskennis van Engels als men zich enigszins verstaanbaar kan maken en een gesprek kan volgen, van algebra ("basic algebra") als men een minimum aantal formules begrijpt en ermee weet om te gaan. Soms slaat basiskennis op het "kennen" van een formule, maar vaak is het belangrijker te weten *hoe* deze formule afgeleid is uit de ons omringende verschijnselen. Basiskennis is dan het kunnen analyseren van verschijnselen, de essentie ervan weten te vinden en deze vervolgens op abstracte wijze in een formule weten weer te geven. Basiskennis omvat dus méér dan alleen maar abstracte kennis: ze omvat werkelijkheidskennis en vooral kennis van de complexe relatie tussen werkelijkheid, ervaring en gemaakte abstracties. Basiskennis moet kunnen fungeren als groeibeginsel voor verdere kennis. Dit groeibeginsel houdt in dat de kennis kan worden gegeneraliseerd en naar andere situaties kan worden overgedragen of analoog kan worden toegepast. Daarnaast verwijst de term basisvaardigheid vaak naar het kunnen omgaan met de eenmaal verworven kennis: er iets mee kunnen doen.

Basiskennis van en vaardigheid in een moderne taal bevat zowel (1) de kennis van de structuur van de taal, de grammatica, (2) de vaardigheid om daarmee iets te kunnen doen, om gesprekken te kunnen voeren, als (3) inzicht in de door mensen gemaakte omgeving waarin de taal zich afspeelt: kennis van de omringende cultuur en literatuur.

Basiskennis van de economie zou vergelijkenderwijs kunnen bestaan uit (1) kennis van de structuur van het vak, de voornaamste wetmatigheden en relaties, (2) de vaardigheid om daarmee iets te kunnen doen, budgetteren of boekhouden, een winst- en verliesrekening opstellen of lezen en (3) inzicht in de mede door de economie geschapen omgeving van banken, ondernemingen, overheidsfinanciën, belastingen en dergelijke.

Basiskennis van de natuur zou kunnen bestaan uit (1) de kennis van fundamentele wetmatigheden in de natuur, zoals beschreven in de structuur van de natuurwetenschappen - met de wiskundige grondslag ervan -, (2) het kunnen omgaan met natuurlijke verschijnselen: kracht,

---

<sup>52</sup> D. Hargreaves, *The challenge of the comprehensive school*; London, Routledge Kegan Paul, 1982.



massa, energie, het weten wat er gebeurt als men iets “doet” met elektriciteit of chemische stoffen en (3) inzicht in de door de natuurwetenschappen gemaakte omringende cultuur: inzicht in het door de wetenschap geschapen wereldbeeld.

Bij deze reeks voorbeelden komen steeds drie constanten terug:

1. kennis van basisstructuren, vaak van analytische en abstracte aard;
2. vaardigheden om te handelen, iets te “doen”;
3. inzicht in de culturele omgeving; zich kunnen oriënteren in die omgeving vol artefacten, de “ingewikkelde” samenleving.

Basisvaardigheden (kennis, kundigheden, inzichten) bestrijken dus in meer of mindere mate deze drie elementen, die bovendien nog met elkaar in een bepaalde relatie staan. Als het bijbrengen van basisvaardigheden zich zou beperken tot één van deze drie, bijvoorbeeld uitsluitend tot “boekennis” of uitsluitend tot “praktische handgrepen of vuistregels”, dan zouden leerlingen ernstig worden belemmerd in hun functioneren. Deze drie elementen kunnen bovendien zowel bij de meer literaire, alfa-gerichte, vakken gevonden worden, als bij de natuurwetenschappelijke vakken, alsook bij de op de maatschappij gerichte vakken. Bij deze opvatting van basisvaardigheden wordt de tegenstelling tussen “cognitieve” en “praktische” vaardigheden als een oneigenlijke tegenstelling gezien en dienen vooral in de didactische vormgeving alle drie elementen aan bod te komen. Basiskennis is dus meer dan loutere *kennis*verwerving.

De verhouding tussen de genoemde constanten van de basisvorming is bepaald niet probleemloos. Wanneer kennis van basisstructuren, die vaak analytisch en abstract van aard is, een te grote rol speelt in het onderwijs, dreigt het gevaar dat kennis van “het vak” als doel op zich zelf gaat functioneren. Leerlingen hebben vaak moeite met het leggen van de relatie tussen schoolse kennis en de wereld waarin ze leven, maar ook tussen kennis opgedaan bij het ene vak (bijvoorbeeld wiskunde) en het gebruik daarvan bij andere vakken (bijvoorbeeld natuurkunde of economie). De stap van kennis naar vaardigheden en inzichten, van abstractie naar toepassing is voor hen vaak moeilijk te zetten. Dat kan hun motivatie en de voortgang van het leerproces schaden, maar bovenal kan het leiden tot een uitholling van wat de basisvorming zou moeten zijn. Daarom zou het onderwijs in de periode van de basisvorming voor een belangrijk deel context- en toepassingsgericht moeten zijn. Deels valt een dergelijke inrichting van de basisvorming samen met wat ook wel “aansluiten bij de leefwereld van het kind” wordt genoemd. Die aanduiding kan echter misleidend zijn. Context- en toepassingsgericht onderwijs hoeft niet uitsluitend de directe dagelijkse omgeving als uitgangspunt te kiezen. Uit onderzoek is gebleken dat de interesse van leerlingen in de beginjaren van het voortgezet onderwijs niet alleen uitgaat naar wat dichtbij en vertrouwd is, maar juist vooral naar wat exotisch, nieuw en onbekend, en daardoor spannend en uitdagend is<sup>53</sup>.

Meer aandacht voor de wereld buiten de school is niet altijd positief. Men heeft soms de neiging bij de verschuiving naar meer context- en toepassingsgericht onderwijs door te schieten naar “grote mensen“-problemen die, althans in de vorm waarin ze dan vaak worden gepresenteerd, vaak *buiten* de leefwereld van het kind liggen. Het behoeft geen betoog dat dat een averechts effect kan hebben: zeker waar het gaat om de grote maatschappelijke problemen waarop de volwassenen ook geen antwoord hebben, kan dat bij kinderen gevoelens van machteloosheid oproepen en er juist toe leiden dat ze zich afsluiten van wat de school te bieden heeft.

Onderwijs dat gericht is op de leefwereld van de leerlingen, zal vooral in het begin van de basisvorming dienen plaats te vinden. Vervolgens dienen de meer structurele elementen van de vakken aan de orde te komen. Als onderwijskundig gesproken het goede moment is aangebroken, verschaft

<sup>53</sup> A.H. Verdonk, W.M. de Jong, *Scheikunde*; serie “Werkdocumenten Basisvorming in het onderwijs” nr. WB14, WRR, 's-Gravenhage, 1985.

het onderwijs in de ordenende principes van een vak de leerling duidelijkheid. Een teveel aan context, een te lang voortgezet alleen op toepassing gericht onderwijs kan ertoe leiden dat leerlingen niet meer zien wat wezenlijk en wat bijkomstig is en dat zaken die wezenlijk zijn voor de verwerving van basiskennis, blijvend ondergaan in een wirwar van toevalligheden. Het is niet onwaarschijnlijk dat in het bijzonder de zwakkere leerlingen daarvan schade ondervinden.

In de vraag of leerlingen een blijvende hindernis in het functioneren als lid van de samenleving ervaren, indien zij niet met een of meer van de elementen van basiskennis in aanraking zouden worden gebracht, ligt een aanwijzing welke basisvaardigheden tot de inhoud van de basisvorming gerekend kunnen worden en welke niet. Dit kan met een voorbeeld verduidelijkt worden: is fietsen een basisvaardigheid en dient basiskennis van het fietsen als noodzakelijk element van de basisvorming beschouwd te worden? Fietsen kan in de huidige Nederlandse samenleving zonder meer tot de noodzakelijke en onmisbare vaardigheden gerekend worden. Toch zullen leerlingen niet ernstig gehandicapt worden indien de school deze kundigheid niet bijbrengt: de meeste leerlingen leren het "vanzelf" of van de ouders. Toch kunnen de bewegingswetten (basiskennis) en het inzicht in de artificiële omgeving - de verkeersregels en algemeen het vervoer - niet zonder meer bij alle leerlingen verondersteld worden. Hieruit kan worden afgeleid dat verkeerslessen op de basisschool wèl, maar het fietsen zèlf niet als onderdeel van de basisvorming gerekend kan worden. Het "fietsen maken" in de technische zin zou als beroepsvoorbereiding deel kunnen uitmaken van het facultatieve gedeelte van de basisvorming, maar als noodzakelijk en voor ieder onmisbaar onderdeel van de basisvorming weer niet: men ondervindt er *geen* ernstige en blijvende hinder van indien deze vaardigheid *niet* door de school wordt bijgebracht, hoe wenselijk deze vaardigheid op zichzelf ook moge zijn.

Men zou deze redenering op vele andere in de discussie vaak genoemde vaardigheden kunnen toepassen. Vervangt men fietsen door bijvoorbeeld koken, het kunnen lezen van het spoorboekje, dan gelden soortgelijke argumenten. Men zou hieruit de volgende selectiecriteria voor basisvaardigheden kunnen afleiden:

- a. wat - indien niet verworven - later niet meer in te halen is;
- b. wat - indien niet verworven - een blijvende hindernis in het functioneren als lid van de samenleving oplevert;
- c. wat groeikern is voor verdere opbouw van kennis en kunde;
- d. wat niet buiten de school wordt bijgebracht.

Toch zijn ook deze selectiecriteria niet toereikend voor een sluitende argumentatie. Immers veel hangt af van de vraag *waar* de leerlingen de belemmeringen zullen ondervinden als zij bepaalde vaardigheden *niet* in de basisvorming zouden krijgen: op de arbeidsmarkt, in hun latere betaalde beroepsarbeid, in onbetaald werk, in de vervolgopleiding of in hun vrije tijd. Deze onduidelijkheid betekent dat naast het element "groeikern" in de basiskennis ook nog het element "voorbereiding" in ogenschouw moet worden genomen.

### **Basis als voorbereiding**

Naast de hierboven omschreven betekenis van "basis" als groeikern komt de term "basis" ook nog veelvuldig voor in de betekenis van "opstapje naar", "voorbereiding tot". Hij komt voor in uitdrukkingen als: "de basis leggen voor", "basis van waaruit actie wordt ondernomen". Basiskennis in deze zin kan worden opgevat als die kennis die nodig is om andere kennis te verwerven. Basisvaardigheden zijn die vaardigheden die nodig zijn om andere activiteiten, met name de deelname aan het maatschappelijk leven, met succes te kunnen verrichten. Basisvaardigheden, aldus opgevat, zijn bijvoorbeeld lezen, schrijven, rekenen, zich kunnen uitdrukken, een gesprek kunnen voeren.

Basis-als-voorbereiding-tot kan derhalve in verschillende vormen worden onderkend:

1. als voorbereiding tot het functioneren in de maatschappij;
2. als voorbereiding tot het uitoefenen van een beroep;
3. als voorbereiding tot verdere scholing.

Een basisvorming die deze voorbereidende functie moet vervullen zowel voor “de maatschappij” als voor het beroep en voor het vervolgonderwijs, loopt het gevaar enorm uitgebreid te worden. Een zekere spanning tussen deze drie voorbereidende functies is aanwezig: concentratie op de beroepsvoorbereiding zou ten koste kunnen gaan van de verwerving van kennis en vaardigheden die nodig zijn voor verder onderwijs. Kennisverwerving die louter gericht is op latere scholing, bijvoorbeeld voor de academische studie, kan ernstige tekorten veroorzaken in vaardigheden die nodig zijn voor het functioneren in de samenleving. Hierbij kan men bijvoorbeeld denken aan mogelijke nadelige gevolgen van een te passieve taalbeheersing of van het ontberen van elke kennis van de techniek.

De basisvorming zal dus niet alle basisvaardigheden bij kunnen brengen die ten volle de voorbereiding kunnen verschaffen op deze drie sferen. Het accent zal dienen te liggen op het zoeken naar een zodanig evenwicht dat géén van de drie voorbereidende functies verwaarloosd wordt.

In dit verband is het ontwikkelingsdoel van de basisvorming van belang. Individuele leerlingen kunnen méér dan een minimale basisvorming nastreven, waarbij ze rekening houden met een toekomstige keuze. In de basisvorming als geheel dient, als gezegd, een evenwicht aanwezig te zijn tussen de vaardigheden die voorbereiden op de drie sferen. Alles wat boven de basisvorming uit gaat, kan echter in een bepaalde richting een specifieke voorbereiding geven. Aan de voor ieder gemeenschappelijke vorming kan derhalve een differentieel gedeelte worden toegevoegd, door de leerlingen gekozen op basis van voorkeuren en geschiktheid. Deze differentiatie kan hetzij een verdere uitdieping van de inhoud van de basisvorming omvatten, hetzij een inhoudelijke uitbreiding naast de basisvorming.

### 3.4.3 *De keuze van de basisvaardigheden*

Het is opvallend hoe weinig systematisch onderzoek heeft plaatsgevonden naar de basisvaardigheden en te verwerven eigenschappen die absoluut noodzakelijke onderdelen zouden moeten vormen van de basisvorming. De literatuur hierover is schaars en wordt gekenmerkt door grote verschillen in abstractiegraad. Naast vaardigheden als “kritisch kunnen denken” en “zelfstandigheid” vindt men vaardigheden als “de krant kunnen lezen”, “kunnen koken” of “het kennen van de rechten en plichten als staatsburger”. In de OECD-studie *Compulsory schooling in a changing world* worden als de fundering van het “common core curriculum” acht brede - en zeer abstract geformuleerde - ervarings-sferen genomen, namelijk “aesthetic/creative, ethical, linguistic, mathematical, physical, scientific, social/political and spiritual”<sup>54</sup>. Het probleem van de beredeneerde fundering is groter bij de eerste fase van het voortgezet onderwijs dan bij het basisonderwijs, omdat de balans tussen algemene vaardigheden en specifieke, op het beroep gerichte vaardigheden moeilijker is te vinden. Hetzelfde geldt voor de balans tussen de vaardigheden voor hen die doorleren en degenen die na de leerplichtige leeftijd - of vaak al eerder - de school willen verlaten. De zeer abstracte ervarings-sferen geven enige indicatie, maar de “vertaling” naar specifieke inhouden kan bijna letterlijk alle kanten uit: veel hangt af van de concrete invulling op de plek waar het onderwijs gegeven wordt.

In Nederland heeft Van Bruggen een zeer verdienstelijke poging gedaan om een overzicht te geven van de in de toekomst te verwachten noodzake-

<sup>54</sup> OECD, *Compulsory schooling in a changing world*: Paris, 1983.

lijke vaardigheden. Hij doet dit aan de hand van een aantal levensgebieden waarop de leerlingen zich moeten voorbereiden: beroep en bedrijf; techniek en ambacht; gezin en andere primaire verbanden; politiek, bestuur en staatsbestel; verkeer en vervoer; recreatie en vrije tijd. Voor elk van deze levensgebieden worden speciale voorbereidende leergebieden aangewezen.

“Door analyse van deze levenssituaties zou men kwalificaties of disposities of basisvaardigheden kunnen ontdekken, die kennelijk nodig zijn om in bedoelde levenssituaties adequaat te kunnen optreden. Als men zo eenmaal de kwalificaties heeft gevonden zou men door confrontatie daarvan aan gegevens uit de sociale wetenschappen, de schoolvakwetenschappen en de wetenschap van het onderwijs op een verantwoorde wijze kunnen komen tot de keuze van onderwijshouden, organisatie van het onderwijsgebeuren, werkvormen en dergelijke”<sup>55</sup>.

Aangezien deze confrontatie tussen levenssferen en (vak)wetenschappen echter geprojecteerd wordt tegen een nogal speculatieve visie op het leven in het eerste kwart van de 21e eeuw, wordt er een zware wissel getrokken op de toekomst: de huidige leerlingen moeten zich nu reeds gaan voorbereiden op hetgeen hun *dan* (als ze zo'n dertig, veertig jaar oud zijn) te wachten staat. De op zich zelf vindingrijke methode wordt hierdoor erg kwetsbaar. Heeft het zin om jonge leerlingen van 14 tot 16 jaar zich te laten voorbereiden op een situatie in het jaar 2020? Beter kunnen basisvaardigheden worden bijgebracht die de leerlingen de eerste jaren na de basisvorming het hardst nodig hebben en die voldoende basis geven om andere vaardigheden, die ook nog nodig zijn in het leven, te verwerven. In de school van het leven moet ook nog wat te leren overblijven.

Bij andere bronnen over de problematiek van het benoemen van basisvaardigheden en ook bij enkele adviseurs, die de WRR heeft geraadpleegd, vindt men omschrijvingen als: “het bevorderen van morele, levensbeschouwelijke en politieke houding“, “deelhebben aan de cultuur“, “praktische vaardigheid in het dagelijks leven“, “beter kiezersgedrag“, “kennis nemen van dezelfde cultuurelementen“, “kritische taalbeheersing“ en dergelijke.

Howard Gardner wijst er echter op dat het niet veel helpt als men programma's en doelstellingen van het onderwijs op dat abstractieniveau beschrijft. Hoe specifieker de doelen kunnen worden geformuleerd, hoe beter. “Het individu leren zijn mogelijkheden te ontdekken“ is minder nauwkeurig dan “het bijbrengen van voldoende taalvaardigheid om de krant te kunnen lezen“. Het is goed mogelijk aan te geven wat er in het onderwijs moet gebeuren om een doelstelling van het tweede type na te streven, en te onderzoeken in hoeverre hiermee succes wordt geboekt. Deze mogelijkheid voor evaluatie ontbreekt bij het eerste type doelstelling<sup>56</sup>. Concreet geformuleerde doelen kunnen bovendien helpen potentiële conflicten of contradicties op het spoor te komen. De vaagheid waarmee de doeleinden van de basisvorming in officiële nota's, ook bijvoorbeeld in “Verder na de Basisschool“ worden gepresenteerd, versluiert derhalve een groot aantal conflicten achter een voorbeeldig - en moeilijk te bestrijden - wenspakket.

De methode die Gardner zelf gevolgd heeft voor het vaststellen van “basic skills“ gaat via het onderzoek naar verschillende soorten intelligentie. Gardner onderscheidt zes van elkaar onafhankelijke vormen van intelligentie<sup>57</sup>:

- de taalkundige intelligentie;
- de logisch-mathematische intelligentie;

<sup>55</sup> J.C. van Bruggen, *Leren, school en onderwijzen op weg naar 2020*; Enschede, Stichting voor de leerplanontwikkeling, 1983.

<sup>56</sup> H. Gardner, *Frames of mind; the theory of multiple intelligences*; London, Heinemann, 1984, blz. 383.

<sup>57</sup> *Ibid.*, deel II, blz. 73-277.

- de muzikale intelligentie;
- de ruimtelijk-visuele intelligentie;
- de lichamenlijk-beweeglijke intelligentie;
- de persoonlijk-sociale intelligentie.

Hij vat deze vormen van intelligentie op als “basic skills“ en gaat na in hoeverre personen die die “skills“ in uitzonderlijke mate missen dan wel hebben gemist, al dan niet over de daarmee corresponderende intelligentievorm beschikken. Daarnaast onderzoekt hij de samenstellende bestanddelen van deze “basic skills“ en plaatst hij ze in een maatschappelijk perspectief. Zo geeft hij een redenering waarom taalvaardigheid een voor ieder onmisbare en noodzakelijke “skill“ is. Alle gezonde mensen zijn in staat de taalkundige intelligentie tot ontwikkeling te brengen. Deze vorm van intelligentie is bij iedereen in principe aanwezig en ook voor iedereen noodzakelijk om zich te kunnen handhaven<sup>58</sup>. Waarom is - naar de mening van Gardner - taalvaardigheid zo belangrijk? Hij noemt vier redenen:

1. het retorische aspect: het overtuigen en overreden van mensen geschiedt via taal; juristen en politici hebben deze eigenschappen zeer goed ontwikkeld;
2. het geheugenpotentieel: veel informatie die in het geheugen wordt opgeslagen gaat via taal: boodschappenlijstjes, spelregels, regels om een nieuwe machine te bedienen;
3. het verklaringsaspect: uitleg, verklaring van gedrag of instructie geschiedt via taal, via metaforen, spreekwoorden en gezegden;
4. het reflexieve aspect: via taal kunnen mensen reflecteren op zich zelf, een meta-taal ontwikkelen.

Met deze vier aspecten kan aannemelijk worden gemaakt waarom taalvaardigheid en taalbeheersing tot de basisuitrusting van elk mens gerekend kunnen worden en daarmee wordt een krachtig argument aangereikt om de ontwikkeling van taalvaardigheid een belangrijk onderdeel van de basisvorming te maken. Ook bij Gardner treffen we - impliciet - de drie elementen aan die in paragraaf 3.4.2 kenmerkend voor basisvaardigheden zijn genoemd: (1) kennis van de regels en de grammatica, (2) vaardigheid in spraak en uitspraak, (3) gevoeligheid voor en inzicht in de betekenis van woorden en zinnen. Op dit niveau beschreven en door wetenschappelijke theorie gesystematiseerd en gesteund, kan “taalvaardigheid“ derhalve tot de noodzakelijke basisvaardigheden gerekend worden.

Dezelfde werkwijze past Gardner toe voor de andere vijf intelligenties<sup>59</sup>. De logisch-mathematische intelligentie of “skill“ is vooral van belang voor de *formele*, mentale operaties, die in onze samenleving steeds belangrijker worden, alsmede voor het vermogen om met abstracte symbolen om te gaan: symbolen die staan voor objecten, relaties, functies en andere operaties. Ook het logisch redeneren vormt een onderdeel van deze vaardigheid, die door iedereen tot op zekere hoogte *geleerd* kan worden. Abstraheren en generaliseren zijn de basisvaardigheden, die geleerd kunnen worden via de wiskunde, en die op vele plaatsen in een moderne industriële samenleving onontbeerlijk geworden zijn. Wetenschapsbeoefening, het opstellen en testen van hypothesen vinden eveneens hun grondslag in de logisch-mathematische vaardigheid.

Met deze theorie van Gardner kan in ieder geval een stevig theoretisch fundament gelegd worden voor de keuze van een inhoud van de basisvorming, waarin ruime aandacht wordt gevraagd voor taal en cultuur, kennis van de basisstructuren van wiskunde en natuurwetenschappen en voor het aanleren van sociale vaardigheden en de vorming tot geïnformeerd staatsburger. Toch passen ook de door Gardner onderscheiden zes “basic skills“ niet precies op de inhoud van vakken in de basisvorming.

<sup>58</sup> Ibid., blz. 78.

<sup>59</sup> Ibid., blz. 99-277.

### 3.4.4 *Hoofd, hart en hand: op zoek naar evenwicht*

In de nota “Verder na de Basisschool” en in de adviesaanvraag aan de WRR worden nog andere vaardigheden genoemd, met name: sociale, expressieve, verstandelijke, emotionele, technische en manuele vaardigheden. Men zou er nog aan toe kunnen voegen: motorische vaardigheden. De nadruk die in de genoemde nota op deze vaardigheden gelegd wordt, komt voort uit de wens om toch vooral de beweerdde eenzijdig cognitieve vorming van het traditionele onderwijs te compenseren. Het is echter de vraag of de (school)cultuur heden ten dage nog wel eenzijdig-cognitief kan worden genoemd. Wat in deze opsomming verder opvalt is het *aspect*-karakter van de vaardigheden. Elk van de genoemde en gewenste vaardigheden vormt telkens één aspect van het totaal aan vaardigheden. Door de opsplitsing in aspecten ontstaat het gevaar dat bepaalde aspecten te zeer aan bepaalde onderwijshouden worden gekoppeld of zelfs aan nieuw te ontwerpen vakken. Zo zouden sociale vaardigheden via een apart vak “omgangskunde” moeten worden bijgebracht en expressieve vaardigheden via “expressievakken”. Het lijkt echter niet goed mogelijk dat via deze *aspect*-benadering van vaardigheden de inhoud van de basisvorming kan worden bepaald. Immers in verschillende vakken kunnen en moeten verschillende aspecten van gewenste vaardigheden tegelijk worden aangeleerd. Indien men in een klas in het Engels *Hamlet* leest, worden tegelijk sociale, expressieve, verstandelijke en emotionele eigenschappen ontwikkeld. Door deze *aspect*-benadering kunnen oneigenlijke tegenstellingen worden aangescherpt, zoals bijvoorbeeld de tegenstelling tussen cognitieve en expressieve vaardigheden. Voor vele expressieve vaardigheden is een stevige cognitieve basis noodzakelijk en met het aanleren van cognitieve vaardigheden kunnen tevens sociale en expressieve eigenschappen worden aangeleerd (bijv. het gemeenschappelijk oplossen van een wiskunde probleem).

De uitdrukking “hoofd, hart en hand” duidt op een wens te komen tot een bepaalde *integratie* van eigenschappen. Deze integratie is echter niet gemakkelijk te bereiken omdat ook in de omringende cultuur deze integratie nog nauwelijks ernstig in praktijk wordt gebracht. Het lijkt erop of de tekortkomingen en onevenwichtigheden in de omringende cultuur moeten worden hersteld door middel van onderwijs. Zonder praktische voorbeelden van dergelijke integratie in wetenschap en cultuur wordt echter met die eis een te zware wissel getrokken op de inhoud van de basisvorming.

Waar het in dit streven naar integratie echter vooral om gaat is te voorkomen dat de basisvorming een te eenzijdig karakter krijgt, hetzij in cognitieve, hetzij in technische of expressieve richting. Het doel van de basisvorming is juist om deze tegenstellingen voor alle leerlingen te overwinnen. Bij de analyse van de doeleinden van algemene basisvorming en bij de verkenning van de vraag wat “basiskennis” is, bleek dat het niet gaat om een of-of keuze. Het overwinnen van de tegenstellingen zit véél meer in het *hoe* van de basisvorming, dan in het *wat*. De manieren waarop les gegeven wordt en waarop met verschillende doeleinden tegelijk rekening wordt gehouden, is meer bepalend voor de basisvorming dan de simpele keuze om alleen de abstracties van een vakgebied te geven of alleen de concrete feiten of de context. In het vinden van een didactiek die aan deze oneigenlijke tegenstellingen voorbijgaat, ligt mede de opgave voor de basisvorming.

### 3.4.5 *Een eerste inhoudsbepaling van de basisvorming*

De historische en maatschappelijke achtergronden van de basisvorming geven geen rechtstreekse aanwijzing voor de inhoud. De analyse van de vraag wat “basiskennis” is, gaf vooral een aantal aanwijzingen over de *aard* van de elementen van basisvorming, namelijk abstracte kennis van de grond- en groeibeginselen, praktische toepassingsvaardigheden en inzicht in de gemaakte omgeving.

Wel kan uit de verschillende doelstellingen van algemene basisvorming en op grond van de genoemde selectiecriteria worden vastgesteld, dat grote nadruk moet komen te liggen op de volgende vaardigheden:

1. taalvaardigheden en taalbeheersing;
2. kennis van de eigen geschiedenis en cultuur en van andere culturen;
3. logisch-mathematische kennis en vaardigheden;
4. kennis van natuur en techniek;
5. inzicht in de eigen mogelijkheden en interesses inzake de beroepskeuze;
6. expressievaardigheden.

Voor al deze onderwerpen geldt dat die elementen daaruit dienen te worden onderwezen die moeilijk meer ingehaald kunnen worden als zij niet tijdig zijn verworven, en dat het niet verwerven ervan een blijvende hindernis zal betekenen. Bovendien bevatten zij alle een “groei kern” van kennis, die slechts zeer moeilijk buiten de school kan worden aangeleerd.

De analyse van maatschappelijke ontwikkelingen in hoofdstuk 2 bracht aan het licht dat vooral het *niveau* waarop men deze algemene vaardigheden verwerft, niet al te laag gekozen mag worden, maar dat niet per se geheel nieuwe vaardigheden zullen moeten worden aangeleerd.

In het volgende hoofdstuk zullen deze vaardigheden “vertaald” worden in de inhoud van een uiteenlopende reeks van vakken. Hierbij is ervoor gekozen, niet te ver verwijderd te raken van bestaande vakken en inhoud. Zo kan een ongewenste radicale breuk met de huidige inhoud van het voortgezet onderwijs worden voorkomen.

## 4. DE INHOUD VAN DE BASISVORMING

### 4.1 Inleiding

Nog niet zo lang geleden - de algemene leerplicht dateert pas van 1900 - was het niet vanzelfsprekend dat elk kind behoorde te leren lezen, schrijven en rekenen. Nog veel minder ver achter ons ligt de tijd dat het leren van vreemde talen voorbehouden was aan een elite en dat op meisjesscholen voor voortgezet onderwijs nauwelijks wiskunde werd gegeven<sup>1</sup>. Er zit klaarblijkelijk nogal wat beweging in de opvattingen over wat de basisvorming behoort in te houden. Wat zou nu en in de komende decennia de inhoud van de basisvorming moeten zijn?

#### 4.1.1 *Het huidige onderwijsaanbod als uitgangspunt*

De zojuist genoemde, aan de WRR voorgelegde vraag is ingegeven door de kennelijk in brede kring levende overtuiging dat aan het huidige onderwijsaanbod iets schort. Niet iedereen krijgt nu, zo is de achterliggende veronderstelling, de basisvorming waarop hij of zij recht heeft. Tegen die achtergrond wordt het probleem van de keuze van de inhoud van de basisvorming hier vanuit een ander uitgangspunt bestudeerd dan in de voorgaande hoofdstukken. Men kan dat probleem in beginsel op twee manieren aanpakken. Men kan beginnen bij het nulpunt en redenerend vanuit de eisen die aan iedereen worden gesteld, proberen te komen tot het vaststellen van een wenselijke inhoud van de basisvorming. Men kan echter ook beginnen bij het huidige onderwijsaanbod en nagaan wat daarvan gerekend moet worden tot de voor iedereen noodzakelijke basisvorming en welke aanvullingen nodig zijn.

In het voorgaande hoofdstuk is tot op zekere hoogte de eerste weg gevolgd; daar is nagegaan welke eisen op grond van maatschappelijke ontwikkelingen nu en in de nabije toekomst aan iedereen worden gesteld. De beschrijving van de vereiste basisvaardigheden die daaruit resulteert, legt de inhoud van het onderwijs waarin de basisvaardigheden moeten worden verworven, maar heel gedeeltelijk vast. In dit hoofdstuk wordt de andere weg gevolgd. Het uitgangspunt is hier: wat is *nu* het onderwijsaanbod? Met welke leerinhouden krijgen alle leerlingen thans te maken en is dat te rechtvaardigen in het licht van de eisen die in de voorgaande hoofdstukken zijn verwoord? Zijn er in het huidige aanbod leerinhouden die nu ten onrechte aan een deel van de leerlingen onthouden worden?

#### 4.1.2 *Doelstellingen voor de basisvorming*

Hoe kan omschreven worden wat "basisvorming" behelst? Die vraag staat gelijk aan de vraag: hoe kunnen doelstellingen omschreven worden van onderwijs dat moet leiden tot beheersing van de basisvaardigheden?

Over het formuleren van doelstellingen is door onderwijskundigen veel getheoretiseerd, zonder dat dat geleid heeft tot algemeen aanvaarde modellen of voorschriften waaraan een doelomschrijving moet voldoen. Verwonderlijk is dat gebrek aan overeenstemming niet, want doelstellingen kunnen verschillende functies hebben, die elk hun eigen eisen stellen. Met de diversiteit in functies van doelstellingen correspondeert een zo mogelijk

---

<sup>1</sup> Aan de studie van wiskunde door vrouwen werden zelfs kwalijke gevolgen toegeschreven voor de ontwikkeling van de "vrouwelijke aard". Vergelijk: P. Jungbluth, Van *traditionele meisjespedagogiek tot roldoorbrekend onderwijs*; Nijmegen, Instituut voor Toegepaste Sociologie, 1978.



nog grotere diversiteit in voorschriften voor de formulering van doelstellingen, in definities en in indelingscriteria. We beperken ons hier tot twee indelingscriteria die kunnen helpen bij het omschrijven van de inhoud van de basisvorming.

Allereerst worden doelstellingen vaak gerangschikt naar de mate van concreetheid, dat wil zeggen naar de mate waarin de formulering alternatieven openlaat of uitsluit inzake de keuze van onderwijsinhoud, de vormgeving van het onderwijs en de te bereiken effecten bij de leerlingen: hoe concreter de doelstelling, des te minder alternatieven blijven er open. Het is gebruikelijk doelstellingen volgens dit indelingscriterium te rangschikken in drie niveaus: algemene, concrete en operationele doelstellingen.

Onder de algemene doelstellingen worden gewoonlijk doelstellingen gerangschikt die geen aanwijzingen bevatten over de onderwijsinhoud, maar wel, in zeer algemene termen, over bij de leerling te bereiken effecten. Doelstellingen zoals geformuleerd in de nota "Verder na de Basisschool" vallen binnen die categorie.

Aan de andere kant van de schaal vindt men de operationele doelstellingen, waarin het gewenste leerresultaat zo nauwkeurig en ondubbelzinnig omschreven wordt, dat leerling en leraar precies weten wat de leerling moet doen om te demonstreren dat hij de doelstelling heeft bereikt. Operationele doelen bevatten naast een gedrags- en een inhoudscomponent ook nog een specificatie van beoordelingscriteria en van voorwaarden waaronder een gegeven prestatie geleverd moet worden. Het is niet mogelijk - en ook niet wenselijk - in dit rapport een dergelijk niveau van concreetheid te bereiken; dat is het werk van toetsconstructeurs. Wat hier wel wordt geprobeerd, is zo concreet mogelijk doelstellingen voor de basisvorming te formuleren.

Het gebied tussen de beide polen, algemene versus operationele doelstellingen, wordt gewoonlijk aangeduid als dat van de concrete doelstellingen. Concrete doelstellingen hebben, in tegenstelling tot de algemene, wèl een inhoudscomponent, maar zijn er overigens in vele gradaties. Binnen deze categorie wordt vaak een onderscheid gemaakt in zogeheten proces- en produktdoelen, het tweede van de eerder genoemde indelingscriteria. Procesdoelen beschrijven het onderwijs; ze zijn geformuleerd in termen van activiteiten die in het onderwijs worden ondernomen om algemene doelstellingen te bereiken. Een voorbeeld daarvan is de bepaling in het examenprogramma van de havo, dat havo-leerlingen in hun opleiding een aantal literaire werken moeten lezen, waaronder "een aantal uit de laatste halve eeuw en een aantal uit de tijd daarvoor". Produktdoelen beschrijven effecten van onderwijs; ze worden geformuleerd in termen van het gewenste eindgedrag van de leerling, het gedrag dat met betrekking tot een bepaalde inhoud wordt verlangd. Voorbeeld: de leerling moet de historische achtergrond kunnen aangeven van in een vreemde taal gelezen literatuur.

Doelstellingen van de basisvorming zullen in ieder geval zo geformuleerd moeten worden dat ze kunnen worden geplaatst in de categorie van de concrete doelen. Ze moeten in ieder geval een inhoudscomponent bevatten en kunnen daarnaast zowel in procestermen (het onderwijs moet ervoor zorgen dat leerlingen de volgende leerervaringen hebben:...) als in produkttermen (de leerling moet aan het einde van de basisvorming in staat zijn om....) worden geformuleerd.

Over de relatie tussen de verschillende niveaus van concreetheid van doelstellingen is eerder al gezegd dat, naarmate een doelstelling concreter is, er meer gedrags- en inhoudsalternatieven worden uitgesloten. Daaraan moet nog worden toegevoegd dat het concretiseren altijd betekent dat een keuze gemaakt moet worden uit een reeks van mogelijke alternatieven die elk op zich zelf mogelijke uitwerkingen van de meer algemene doelstelling zijn: de sociale bewustwording van leerlingen kan bevorderd worden door hen stage te laten lopen in een bejaardenhuis maar ook door hun de beginselen van de economie bij te brengen. Dat element van "kiezen" is een

essentieel gegeven bij de uitwerking van algemene doelstellingen. Het concretiseren daarvan is geen afleidingsproces waarin elke volgende stap noodzakelijk volgt uit de voorafgaande, maar impliceert een hele reeks van keuzen. Elke stap naar concretere doelen vergt dus een inventarisering van mogelijke alternatieven, van keuzecriteria die voor de selectie van een alternatief van belang zijn en een afwegen van meer of minder gunstige eigenschappen van elk alternatief. Aan de beschrijving van de overwegingen die bij de opeenvolgende stappen in dat keuzeprocess een rol spelen, is een groot deel van dit hoofdstuk gewijd.

#### 4.1.3 *Het keuzedomein: schoolvakken en vakinhouden*

Bij de overgang van algemene naar concrete doelen, het moment waarop een eerste keuze voor een onderwijsinhoud gemaakt moet worden, doet zich het eerste probleem voor dat inherent is aan beredeneerd kiezen: hoe te komen tot een lijst van alternatieven?

Het zoëven beschreven uitgangspunt van dit hoofdstuk luidt: in hoeverre behoeft de huidige inhoud van het onderwijs dat tot de basisvorming gerekend kan worden, verandering? Dit vereist dat het bestaande onderwijsaanbod beschreven wordt in de nu gangbare terminologie en volgens de nu gebruikelijke structuur. Het gaat dus in dit hoofdstuk in eerste instantie over de bestaande schoolvakken met hun nu gangbare benamingen en inhoud. Ook om redenen van duidelijkheid en van aansluiting bij de scholing die docenten hebben gehad, lijkt het aan te bevelen, aan te sluiten bij de bestaande schooltraditie. Als uitgangspunt kan dan een lijst van vakken dienen die op dit moment in de eerste leerjaren van het voortgezet onderwijs gegeven moeten worden. Deze is te vinden in het Besluit dagscholen v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o. en in het Besluit l.b.o./l.a.v.o.<sup>2</sup> Dat betekent niet een a priori keuze voor de bestaande verkaveling van de onderwijsinhoud. In de discussie over de vernieuwing daarvan spelen pleidooien voor een doorbréken van de bestaande grenzen door integratie van vakken een belangrijke rol<sup>3</sup>. Het is daarom van belang de argumentatie die daarvoor wordt gebruikt, op haar merites te bekijken. Dat gebeurt in paragraaf 4.4 van dit hoofdstuk, die is gewijd aan de ordening van leerinhouden voor de basisvorming.

Na de inventarisatie van alternatieven moet vervolgens worden nagegaan, welke selectiecriteria gehanteerd worden om uit de lijst van vakken een keuze te maken, of, anders gezegd, welke eigenschappen van vakken in de beslissing "wel of niet kiezen" een rol spelen. Een aanzet tot het identificeren van selectiecriteria is in hoofdstuk 3 al gegeven. In paragraaf 4.2 komt dit punt opnieuw ter sprake.

Daarna is de vraag aan de orde van de keuze van doelstellingen *binnen* de afzonderlijke vakken (par. 4.3), en daaraan gekoppeld de vraag naar de ordening van vakinhouden (par. 4.4). Het hoofdstuk wordt afgesloten met de beschrijving van een wensenpakket voor de basisvorming (par. 4.5).

<sup>2</sup> *Besluit dagscholen voor v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o.*; serie Wetten en Bestuursmaatregelen Onderwijs en Wetenschappen, nr. 57, 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1983.  
*Besluit l.b.o./l.a.v.o.*; serie Wetten en Bestuursmaatregelen Onderwijs en Wetenschappen, nr. 109, 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1983.

<sup>3</sup> Overigens is integratie van vakken of een variant daarvan, projectonderwijs, een marginaal verschijnsel in de Nederlandse scholen. Bij een recent onderzoek naar ontwikkelingen in het voortgezet onderwijs (lbo, mavo, havo, vwo) bleek 2% van de scholen bezig te zijn met vakkenintegratie of projectonderwijs. Zie: A. van Galen, P. Boersma, J. Bulte, *Almanak van het voortgezet onderwijs*; Nijmegen, Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, Instituut voor Toegepaste Sociologie, 1981, blz. 14-15.

In het basisonderwijs worden al lange tijd pogingen ondernomen om een leergebied "wereldoriëntatie" van de grond te krijgen, waarin onder meer geschiedenis en aardrijkskunde geïntegreerd zouden moeten worden. Blijkens een onlangs verschenen CITO-rapport worden echter op de overgrote meerderheid van de basisscholen onder de noemer "wereldoriëntatie" eenvoudigweg afzonderlijke vakken geschiedenis en aardrijkskunde gegeven. Zie: M.P. Vinjé, A.H.J. Moelands, *Een enquête naar wereldoriëntatie in de praktijk van de lagere school*; Arnhem, CITO, 1984.

## 4.2 Vakken in de basisvorming

### 4.2.1 Het vakkenaanbod in het voortgezet onderwijs

Het voortgezet onderwijs omvat vele tientallen vakken. Die hoeven hier niet allemaal aan de orde te komen. Het gaat hier alleen om vakken die gegeven worden bij het lbo en bij mavo, havo en vwo. Mbo en hbo blijven buiten beschouwing. Een overzicht van de bedoelde vakken is te vinden in het Besluit dagscholen v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o. en in het Besluit l.b.o./l.a.v.o. (zie noot 2). Het is formeel niet goed mogelijk om aan te geven welke vakken in de eerste jaren worden gegeven en welke pas later, hoewel dat voor het probleem waarom het hier gaat, eigenlijk wel van belang is. In de genoemde besluiten wordt in zogeheten basistabellen per vak een minimum aantal uren genoemd, maar de scholen kunnen die grotendeels (behalve voor de brugklas) naar eigen inzicht over de leerjaren verdelen. Dat neemt niet weg dat bepaalde vakken, bijvoorbeeld economie, scheikunde en maatschappijleer, over het algemeen pas in de hogere leerjaren gegeven worden.

De discussie over de vraag welke vakken al dan niet tot de basisvorming behoren, speelt zich vooral af rond de vakken die thans niet voor alle lbo- en avo-leerlingen verplicht zijn. Daarom wordt in het volgende overzicht van het huidige vakkenaanbod onderscheid gemaakt in drie groepen vakken: in het gehele lbo en avo verplichte, voor een deel van het lbo en/of het avo verplichte, en voor geen enkel schooltype verplichte maar wel toegestane vakken.

| Verplicht in het gehele avo en lbo   | Verplicht in een gedeelte van avo en/of lbo  | Niet verplicht, wel toegestaan   |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- Nederlands</li><li>- Engels</li><li>- geschiedenis</li><li>- aardrijkskunde</li><li>- wiskunde</li><li>- biologie</li><li>- natuurkunde</li><li>- scheikunde</li><li>- maatschappijleer</li><li>- muziek</li><li>- tekenen</li><li>- handvaardigheid/textiele werkvormen</li><li>- lichamelijke oefening</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Grieks</li><li>- Latijn</li><li>- Duits</li><li>- Frans</li><li>- economie/handelskennis</li><li>- staatsinrichting</li><li>- beroepsgerichte vakken</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>- huishoudkunde</li><li>- gezondheidskunde</li><li>- algemene technieken</li></ul> |

De opsomming in de eerste kolom kan de indruk wekken dat de programma's van lbo en avo al voor een groot deel geharmoniseerd zijn. Die indruk is onjuist. In de eerste plaats heeft het lbo minder vakken dan de genoemde omdat daar geschiedenis en aardrijkskunde meestal één vak vormen. Dat geldt ook voor biologie, natuurkunde en scheikunde, te zamen in het lbo "kennis der natuur" geheten. Verder zijn er zeer grote verschillen in uren aantallen per vak. Voor wiskunde bijvoorbeeld varieert het minimum-aantal wekelijkse lessen, over de hele cursusduur (incl. de bovenbouw) gerekend, binnen het lbo van drie tot zeven en binnen het avo van zeven tot achttien. Voor geschiedenis, aardrijkskunde en maatschappijleer te zamen variëren de minima van drie tot vierentwintig uren, bij een cursusduur die varieert van vier jaar (lbo en mavo) tot zes jaar (vwo).

De middenkolom omvat overwegend avo-vakken, die daar voor iedereen (Frans en Duits) of voor een deel van de leerlingen (Grieks, Latijn,

economie, staatsinrichting) verplicht zijn, en die in het lbo niet of weinig gegeven worden. De beroepsgerichte vakken daarentegen zijn alleen in het lbo te vinden. De aard van die vakken varieert per schooltype en wordt bepaald door het beroepenveld waarvoor de diverse lbo-varianten opleiden<sup>4</sup>.

De rechterkolom, de facultatieve vakken, omvat drie typische lbo-vakken; weliswaar zijn deze niet verplicht, maar zij worden wel op zeer veel lbo-scholen en een enkele avo-school gegeven<sup>5</sup>. Huishoudkunde en gezondheidskunde worden, evenals textiele werkvormen, in de onderbouw van het lhno als algemeen vak gegeven, in de bovenbouw als beroepsgericht vak. Daarnaast zijn er nog keuzevakken die op een beperkt aantal scholen worden gegeven. Zij worden hier volledigheidshalve opgesomd, maar zijn strikt genomen niet tot het gangbare vakkenaanbod te rekenen<sup>6</sup>.

Ter discussie staan dus (wanneer "beroepsgerichte vakken" als één onderdeel worden beschouwd) in totaal drieëntwintig schoolvakken uit het bestaande onderwijsaanbod: dertien algemeen verplichte, zeven voor een deel van lbo en avo verplichte en drie facultatieve maar veel gegeven vakken. Van twee vakken uit die collectie, Grieks en Latijn, is nooit voorgesteld ze in de voor iedereen verplichte basisvorming op te nemen en ze blijven om die reden hier verder buiten beschouwing<sup>7</sup>. Resteren eenentwintig schoolvakken. En met deze summier beschrijving van het vakkenaanbod is aangegeven wat een van de heetste hangijzers is bij een uitbreiding van de basisvorming na de basisschool: zijn daarbij vakken die het veld moeten ruimen of die moeten inkrimpen? Welke vakken worden nu ten onrechte aan een deel van de leerlingen onthouden?

De discussie over die vragen speelt zich, zoals gezegd, vooral af rond die vakken die nu niet algemeen verplicht zijn in de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Het gaat, met andere woorden, vooral om die vakken die nu het gezicht van de twee hoofdstromen daarbinnen, het lbo en het avo, bepalen. Het meest controversieel zijn ongetwijfeld de moderne vreemde talen (welke talen? hoeveel?), en de lbo-vakken huishoudkunde, gezondheidskunde, algemene technieken en de beroepsgerichte vakken.

De moderne vreemde talen hebben in de avo-programma's een belangrijke plaats. Naast Engels zijn ook Frans en Duits voor alle leerlingen

<sup>4</sup> Beroepsgerichte vakken per schooltype (tussen haakjes staat het minimum-aantal uren voor alle beroepsgerichte vakken te zamen):

leao: handelskennis, verkooppraktijk, kantoorpraktijk, machineschrijven (20).

lhno: dezelfde als voor leao, plus gezondheidskunde, huishoudkunde, textiele werkvormen, uiterlijke verzorging (12).

llo: handelskennis, vakkennis, vakvaardigheid, techniek, oriëntering in het bedrijfsleven (29).

lmo: handelskennis, warenkennis, verkoopbevordering (waaronder reclametheorie), machineschrijven, etaleren, reclametekenen, oriëntering in het bedrijfsleven (37).

lto: praktijk, vaktheorie, vaktekenen, technisch schetsen (21).

*Besluit l.b.o./l.a.v.o.*; 's-Gravenhage, Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1982 (tweede bijgewerkte druk).

<sup>5</sup> Het zijn zogenoemde nulvakken, vakken die wel in de lessentabellen van het Besluit l.b.o./l.a.v.o. voorkomen, maar ten aanzien waarvan geen verplicht minimum aantal lessen per vak is voorgeschreven.

<sup>6</sup> Keuzevakken waarvoor volgens een recent CBS-overzicht van wekelijks gegeven lessen minstens 25 docenten zijn aangesteld, gerekend over alle ruim 1400 avo-scholen, zijn de volgende: Spaans (426 lessen per week), Fries (142), computerkunde (173), informatica (66), machineschrijven (484), voordrachtskunst (537), kunstgeschiedenis (262). Zie: Centraal Bureau voor de Statistiek, *Statistiek van het vwo, havo en mavo 1982/83, leraren en bevoegdheidssituatie*; 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1983, blz. 24-27.

Het Besluit dagscholen voor v.w.o.-a.v.o.-m.a.v.o. noemt verder als toegestane keuzevakken: Russisch, andere moderne vreemde talen, Esperanto, Hebreeuws, bijbelkennis, cultuurgeschiedenis van het christendom, kennis van het geestelijk leven, sterrenkunde, filosofie, filmkunst, toneelkunst, inleiding in de antieke cultuur, kinderverzorging. Het bevoegd gezag van een avo-school is, volgens datzelfde besluit, gerechtigd om andere, niet in het besluit genoemde keuzevakken op het rooster te zetten. Blijkbaar wordt van deze mogelijkheid weinig gebruik gemaakt.

<sup>7</sup> Wel zijn er voorstellen om een vak "antieke cultuurgeschiedenis" te ontwikkelen, dat aan veel grotere groepen leerlingen zou kunnen worden aangeboden dan nu de klassieke talen.

verplicht en bijna een kwart van de lessen wordt aan het vreemde-talenonderwijs besteed. In het lbo wordt overal Engels gegeven. Een tweede taal, meestal Duits, is op vrij veel lbo-scholen keuzevak. Onderwijs in andere talen (Frans, Spaans) komt in het lbo wel voor, met name op lbo-avo-scholen-gemeenschappen, maar slechts bij hoge uitzondering.

Drie van de vier lbo-vakken hebben binnen het lbo als geheel een veel minder prominente plaats dan de talen in het avo. Huishoudkunde is praktisch beperkt tot één lbo-schooltype, het lhno. Gezondheidskunde en algemene technieken zijn beide zogeheten nulvakken, hetgeen betekent dat zij niet verplicht zijn. Algemene technieken is bovendien een betrekkelijk nieuw vak (ingevoerd in 1973), dat nog volop in ontwikkeling is en waarvan de inhoud per school sterk varieert. De beroepsgerichte vakken hebben overal in het lbo een stevige positie: minimaal een vijfde van de lessen, vaak zelfs de helft, wordt eraan besteed. Ze worden alleen gegeven in het derde en vierde leerjaar.

#### 4.2.2 *Overwegingen bij het kiezen van vakken voor de basisvorming*

In de argumentatie voor of tegen het opnemen van een bepaald vak in de basisvorming kunnen twee typen argumenten onderscheiden worden: wenselijkheidsargumenten en haalbaarheidsargumenten. De eerste zeggen iets over de vraag waarom een vak wel of niet in de basisvorming behoort te zitten; de tweede hebben betrekking op de vraag of dat mogelijk is en onder welke condities. De haalbaarheidsargumenten komen aan de orde bij de bespreking van de afzonderlijke vakken in paragraaf 4.5.

Het maken van een keuze uit een reeks schoolvakken vereist een inventarisatie van argumenten. Argumenten voor of tegen het opnemen van een bepaald vak in de basisvorming kunnen alleen als keuzecriterium fungeren indien ze geformuleerd worden als eigenschappen van de vakken die ter discussie staan en wel zo, dat deze vakken gerangschikt kunnen worden naar de mate waarin zij de betrokken eigenschap bezitten. Argumenten die niet differentiëren tussen vakken zijn zinloos.

Overigens is met het inventariseren van relevante keuzecriteria en het daarop beoordelen van de "schoolvakken", de uiteindelijke volgorde van voorkeur nog niet vastgesteld en de keuze nog niet gemaakt. Ook de weging van eigenschappen speelt daarin een rol. Een alternatief dat niet alle relevant geachte eigenschappen in hoge mate bezit (bijv. omdat het wel onmisbaar is voor vervolgstudie, maar weinig praktische gebruikswaarde heeft in het leven van alledag), kan toch een hoge prioriteit krijgen als de ene eigenschap (nut voor vervolgstudie) zwaarder weegt dan de andere (praktische gebruikswaarde). Een rationele besluitvorming vergt wel dat de weging bij alle vakken op dezelfde manier gebeurt en dat niet een argument dat bij het ene vak als doorslaggevend wordt gepresenteerd, bij het andere geen rol speelt.

Argumenten voor of tegen de keuze van een vak als onderdeel van de basisvorming kunnen zowel ontleend worden aan de definitie van basisvorming als aan algemene doelen die aan de basisvorming worden toegeschreven (zie hoofdstuk 3). Echter, niet alle elementen uit de gegeven definitie en alle onderscheiden doelen zijn op het keuzeniveau waarom het hier gaat - welke vakken? - van evenveel belang. Sommige hebben meer te maken met de - didactische - vormgeving van het onderwijs (het pedagogische doel) of met schoolorganisatie en groeperingsvormen (het integratieve doel). Andere zijn vooral van belang voor het keuzeniveau van de vakinhouden (het wetenschappelijke doel) of leveren toetsingscriteria die niet zozeer voor elk vak afzonderlijk van belang zijn, maar wel voor het totale pakket van de basisvorming (het ontwikkelingsdoel).

Aan definitie en doelstellingen van basisvorming ontleen we vier keuzecriteria die bij een vergelijking tussen vakken van belang kunnen zijn. In trefwoorden: basisvorming als voorbereiding op maatschappelijk functioneren, als voorbereiding op verdere (beroeps-)opleiding, als

specifieke schooltaak en als cultuuroverdracht.

Waar basisvorming omschreven wordt als het onderwijs dat dient voor het verwerven van kennis en vaardigheden die elk individu nodig heeft om zich in maatschappelijk opzicht staande te houden, is het keuzecriterium: in hoeverre zijn kennis en vaardigheden die in een bepaald vak kunnen worden verworven, nodig om in de maatschappij te kunnen functioneren? Het behoeft geen betoog dat op een dergelijke vraag geen universeel geldend antwoord is te geven. Wat voor de ene beoordelaar een acceptabel niveau van maatschappelijk functioneren is, hoeft dat voor de ander niet te zijn. Maatschappelijke positie en opleidingsniveau zullen in zo'n oordeel een rol spelen. Bovendien zal een beoordelaar geneigd zijn, zeker wanneer hem of haar gevraagd wordt naar de toekomst te kijken, de eigen opvattingen over wat een wenselijke maatschappijvorm is, in het oordeel te laten meewegen. Verder zullen opvattingen - ieders opvattingen - over de wenselijke inhoud van de basisvorming voor een belangrijk deel bepaald worden door wat de basisvorming thans inhoudt. In een samenleving waarin iedereen leert lezen en schrijven (maar dat kan evengoed gelden voor koken of informatica) zal als vanzelfsprekend van iedereen verwacht worden dat men die vaardigheden beheerst. Er is een wisselwerking tussen onderwijs en maatschappelijke verwachtingen: naarmate het opleidingsniveau van de bevolking stijgt zal er meer tot de basisvorming worden gerekend.

Basisvorming is onderwijs dat primair op school gegeven wordt. Daaruit is als keuzecriterium af te leiden: is de school de best geëquipeerde instantie om de kennis en vaardigheden bij te brengen die via schoolvak x worden aangeleerd? De vraag daarbij is niet zozeer of er alternatieve scholings- en vormingsmogelijkheden, naast de school, zijn om basisvaardigheden in een bepaald vak te verwerven - die zijn er immers voor elk vak legio - maar of iedereen die basisvaardigheden zal verwerven indien de school het bijbrengen daarvan niet op zich neemt.

Tot de aan de basisvorming toegekende taken behoort het voorbereiden op het volgen van een verdere (beroeps-)opleiding. Ook dat levert een criterium op waaraan vakken kunnen worden getoetst. Elk vak waarvan het beheersen noodzakelijk is voor het volgen van elke beroepsopleiding, elke verdere studie, hoort uit dien hoofde tot de basisvorming. Het kan erop lijken dat hiermee de inhoud van het vervolgonderwijs richtinggevend wordt voor de inhoud van de basisvorming. Het gaat hier echter niet om eisen van het vervolgonderwijs die dwingen tot differentiatie in de inhoud van de leerstof voor verschillende leerlingen, en daarmee tot aantasting van het principe van de gemeenschappelijke basisvorming, maar integendeel om die kennis en vaardigheden die voor iedereen van belang zijn, ongeacht de beroeps- en studiekeuze.

Het cultuurpolitieke doel levert het vierde keuzecriterium voor vakken, dat ook bij het kiezen van vakinhouden een belangrijke rol zal spelen. De basisvorming moet alle leerlingen in aanraking brengen met, zoals het in de nota "Verder na de Basisschool" wordt geformuleerd, "een representatieve keuze uit onze culturele erfenis". Een vak hoort, volgens dat criterium, in de basisvorming wanneer de inhoud geacht wordt te behoren tot het culturele erfgoed waarvan iedereen kennis moet nemen. Hier geldt in zekere zin ook wat bij het eerste criterium al is opgemerkt: wat nu al tot de basisvorming hoort, zal alleen al om die reden hoog scoren. Verder is het aannemelijk dat opvattingen van beoordelaars over wat tot het culturele erfgoed behoort, variëren met bijvoorbeeld hun opleiding en maatschappelijke achtergrond.

Hoe beargumenteren de vakdeskundigen aan wie de WRR om advies heeft gevraagd, de plaats van "hun" vak in de basisvorming? Hun argumenten zijn voor het overgrote deel onder een van de zoëven genoemde vier criteria te rangschikken. Men specificeert hoe men het "maatschappelijk functioneren" dat binnen ieders bereik moet zijn, opvat en wat men er bijgevolg voor nodig acht. Niet alleen kennis van en inzicht in maatschappelijke verschijnselen waarmee men te maken krijgt, worden

als noodzakelijk voor het maatschappelijk functioneren omschreven, en evenmin alleen allerlei praktische vaardigheden die voor dat functioneren nodig zijn. Ook het ontwikkelen van eigenschappen en talenten die de kwaliteit van dat functioneren verhogen, wordt als argument voor het opnemen van vakken in de basisvorming naar voren gehaald. Daartoe behoort ook het ontwikkelen van een levensbeschouwelijke, morele en politieke identiteit.

We laten een paar voorbeelden van argumenten uit deze categorie volgen, alle ontleend aan de genoemde adviezen. De zaak van Nederlands in de basisvorming (overigens met wiskunde en Engels een van de volstrekt onomstreden vakken) wordt bepleit met het argument dat de onderhandelingsamenleving waar we steeds meer naar toe gaan, zeer hoge eisen stelt aan taalvaardigheden: orders geven en in ontvangst nemen vergt heel wat minder taalvaardigheid dan het motiveren van een standpunt en het formuleren van een compromis. Beeldende vorming moet leerlingen in staat stellen de vloed aan informatie die voor een belangrijk deel in beelden op hen afkomt, te schiften en te verwerken. Onderwijs in economie wordt onder meer noodzakelijk gevonden om leerlingen voor te bereiden op en inzicht te geven in hun eigen rol van consument en producent. Het vak verzorging (een combinatie van de huidige vakken huishoudkunde en gezondheidskunde) is van belang omdat leerlingen er leren samen te werken, werk te organiseren en te verdelen.

Zoals uit de voorbeelden blijkt, spelen maatschappelijke ontwikkelingen bij dit type argumenten een belangrijke rol: de maatschappij verandert, stelt men, en daarmee de eisen die aan de basisvorming moeten worden gesteld. Vooral bij nieuwe vakken, die hun plaats in de basisvorming nog moeten veroveren, komt het argument van de maatschappelijke veranderingen naar voren, zoals bijvoorbeeld bij het vak verzorging. Veranderende leefvormen en een toenemende individualisering, zo luidt het argument van de adviseurs over dit vak, leiden ertoe dat vrijwel iedereen gedurende langere perioden van het leven alleenstaand is. Dat maakt een schoolvak "verzorging" voor iedereen meer nodig dan het voorheen was. Maar ook bij een vak als lichamelijke oefening, dat sinds jaar en dag een vast onderdeel is van het schoolprogramma, wordt gewezen op maatschappelijke veranderingen die het vak meer dan ooit noodzakelijk maken. Door technologische ontwikkelingen is er een afname van lichamelijke activiteit, die in het onderwijs compensatie moet vinden, zo stellen de adviseurs.

Op een soortgelijke manier worden in de adviezen voor alle ter discussie staande vakken eisen van het "maatschappelijk functioneren" genoemd, die opname van dat vak in de basisvorming rechtvaardigen. "Leren voor het leven" is klaarblijkelijk een naar algemeen inzicht cruciale doelstelling van de school.

Het argument dat de school de eerst aangewezen instantie is om de kennis en vaardigheden bij te brengen die behoren bij een bepaald vak, wordt het meest naar voren gebracht bij die vakken waar alternatieve scholingsmogelijkheden het ruimst voorhanden lijken. Die worden echter niet toereikend gevonden. Niet zozeer omdat ze minder effectief of minder aantrekkelijk zouden zijn dan wat de school kan bieden, maar wel omdat alleen de school ervoor kan zorgen dat alle leerlingen, ongeacht geslacht of afkomst, de kennis en vaardigheden in kwestie verwerven. Voor het vak Nederlands bijvoorbeeld wordt gesteld dat slechts een minderheid van de leerlingen via het ouderlijk milieu wordt voorbereid op de hoge eisen die aan taalvaardigheid in het latere leven worden gesteld. De meesten zijn daarvoor op de school aangewezen. Ook technische en huishoudelijke vaardigheden kunnen buiten de school worden geleerd, maar daar krijgen jongens veel meer stimulansen in de technische en meisjes in de huishoudelijke richting. Alleen de school kan ervoor zorgen dat jongens en meisjes gelijkelijk met techniek en huishouding vertrouwd worden gemaakt. Andere vakken waarbij een analoge vorm van dit gelijke-kansenargument wordt genoemd, zijn lichamelijke oefening - juist voor bewegingszwakke leerlingen zijn de drempels voor sportclubs en dergelijke erg hoog -, muziek en handvaardig-

heid. Buiten de school bepalen niet zozeer de aanleg en interesses van kinderen als wel de interesses en draagkracht van de ouders de deelname aan muziekonderwijs of handvaardigheidsclubs.

Ook bij de vraag, wat de school moet doen en wat elders geleerd kan worden, spelen volgens de adviseurs maatschappelijke ontwikkelingen een rol. De muzikale vorming bijvoorbeeld kreeg vroeger impulsen door het gezamenlijk musiceren in het gezin, maar ook vanuit de kerkelijke muziekcultuur. De opkomst van de media, respectievelijk de ontkerkelijking hebben hier een leegte achtergelaten die door de school moet worden gevuld, aldus dit argument. Lacunes ten gevolge van maatschappelijke ontwikkelingen zijn er ook, zo wordt gesteld, ten aanzien van huishoudelijke en verzorgingstaken. Door het kleiner worden van de gezinnen en het vroeger zelfstandig worden van jongeren worden deze taken veel minder dan voorheen in het gezin geleerd. Ook hier zou de school moeten inspringen.

Niet alleen voor het leven, ook voor de school moet er geleerd worden. Een claim op een plaats in de basisvorming voor bepaalde vakken kan gebaseerd zijn op de stelling dat de vakken in kwestie een onmisbaar fundament aan kennis of onmisbare instrumentele vaardigheden leveren voor verdere studie. Men zou verwachten dat dit argument vooral voor vakken als Nederlands of wiskunde opgeld doet. In feite wordt het, in een soms wat afgezwakte vorm, ook bij andere vakken genoemd. Onderwijs in economie bijvoorbeeld, zo wordt gesteld, is een belangrijk hulpmiddel voor het bijbrengen van taal- en rekenvaardigheden (een argument dat uiteraard voor vrijwel alle vakken kan gelden, gezien de fundamentele aard van taal- en rekenoperaties) en kan ondersteuning bieden aan andere maatschappijgerichte vakken. Een verwant argument vinden wij in het advies over het vak algemene technieken: niet alle leerlingen zijn in staat of gemotiveerd om van sterk theoretisch gericht onderwijs te profiteren. In het vak algemene technieken kunnen theoretische noties worden overgedragen via concrete verschijnselen. Nog een derde variant van "leren voor de school" wordt eveneens bij economie door de adviseurs naar voren gebracht: onderwijs in dat vak zou nodig zijn om leerlingen in staat te stellen op een meer verantwoorde wijze hun vakkenpakket te kiezen (eveneens een argument dat voor een wel heel breed scala van vakken zou kunnen gelden). Ook voor het introduceren van elementen uit de informatica of computerkunde wordt het belang van kennismaking met studie- en beroepsmogelijkheden als argument naar voren gebracht.

Het vierde criterium waaraan vakken getoetst kunnen worden, luidde: draagt het vak ertoe bij dat leerlingen vertrouwd raken met het gemeenschappelijke cultuurgoed? Dit argument wordt bij de talen en bij geschiedenis door de adviseurs naar voren gebracht, maar we vinden het ook bij algemene technieken en natuurkunde. Bij het vak Nederlands moet de gelegenheid worden gegeven kennis te nemen van de Nederlandse literatuur, ook die uit het verleden, zo stelt men. Het onderwijs in de moderne vreemde talen biedt de mogelijkheid over de grenzen van eigen land en cultuur heen te leren kijken en zo het inzicht in de eigen cultuur te verdiepen. Het vak geschiedenis brengt leerlingen besef van de historische werkelijkheid bij en draagt aldus bij tot een minder statische opvatting over de eigen samenleving. Het maakt het ook mogelijk, maatschappelijke gebeurtenissen niet als toevallige incidenten te zien, maar deze in een bepaalde historische samenhang onder te brengen. Van onze cultuur vormt de techniek een wezenlijk bestanddeel en via het vak algemene technieken dienen alle leerlingen met dit aspect van de cultuur in aanraking te komen. Aldus enkele argumenten in deze categorie zoals die door de adviseurs naar voren zijn gebracht.

Er zijn behalve de vier tot nu toe besproken argumenten, door de vakdeskundigen die de WRR heeft geraadpleegd nog andere overwegingen genoemd voor het opnemen van bepaalde vakken in de basisvorming. De genoemde vier hebben voornamelijk betrekking op eisen die de maatschappij nu of in het latere leven aan leerlingen stelt. Maar ook de interesses en



mogelijkheden van leerlingen moeten een rol spelen. Een schooldag kan niet uitsluitend gevuld worden met activiteiten die vooral een mentale belasting betekenen. Er moet ook ruimte zijn voor vakken die een rustpunt of een welkome afwisseling in de schooldag kunnen betekenen, zo wordt gesteld. Zo kan bijvoorbeeld door de grote belangstelling die veel jongeren hebben voor muziek, het muziekonderwijs een middel zijn om leerlingen aan de school te binden. Ook een vak als lichamelijke oefening kan een tegenwicht bieden tegen een al te eenzijdige intellectuele inspanning en hetzelfde geldt voor een “doe-vak“ als algemene technieken.

Met deze schets van argumenten die bij het kiezen van vakken naar voren worden gebracht, is een deel van het wapenarsenaal beschreven waarmee de strijd om de basisvorming wordt uitgevochten. Niet meer dan een deel. Het is immers voor elk van de ter discussie staande vakken wel aannemelijk te maken dat het op een of meer van de genoemde wenselijkheidscriteria hoog scoort. Kappen in het aanbod is daarom lastig. Als alleen naar dit type overwegingen wordt gekeken, is een niet onwaarschijnlijke uitkomst dat de wenselijk geachte basisvorming alle eenentwintig vakken omvat die eerder zijn genoemd als kandidaat voor opname in de basisvorming. Wie dus een of meer van die vakken buiten de basisvorming wil houden, zal zich moeten beroepen op een ander soort van argumenten. Overwegingen van haalbaarheid gaan dan een rol spelen, al dan niet aangescherpt met de stelling dat de school méér moet doen dan een basisvorming voor iedereen garanderen en dat bijgevolg niet alle schooltijd voor de basisvorming beschikbaar is.

### **4.3 Vakinhouden in de basisvorming**

De inhoud van de basisvorming kan op drie niveaus worden beschreven. In paragraaf 4.2 is het eerste aan de orde geweest: welke vakken behoren in de basisvorming? Hiér gaat het om het tweede niveau: welke inhouden behoren voor elk vak tot de basisvorming gerekend te worden? Daarna wordt, in paragraaf 4.4, de ordening van die vakinhouden besproken, het derde niveau.

Hoe kunnen de alternatieven omschreven worden die bij elke verdere concretisering van de algemene doelen van de basisvorming ook binnen elk vak afzonderlijk weer opnieuw moeten worden geïnventariseerd? Daarvoor bestaat geen algemene, voor alle vakgebieden geldende modelprocedure. Evenmin valt in algemene termen veel te zeggen over typen doel- en inhoudsomschrijving; dit is sterk afhankelijk van de aard van het vak.

De grote diversiteit aan beschrijvingswijzen van vakdoelen kan het best geïllustreerd worden met enkele voorbeelden. Deze zijn ontleend aan examenprogramma's van het avo. Voor sommige vakken (bijv. wiskunde) bieden de examenprogramma's alleen een inhoudscomponent: er wordt uitsluitend aangegeven welke onderwerpen in het onderwijs aan bod moeten komen. Bij andere vakken (bijv. economie) wordt niet alleen omschreven wat de “leerstof“, de inhoud van het onderwijs is (bijv. het begrip “economisch evenwicht in een consumentenhuishouding“), maar wordt ook omschreven welk gedrag van leerlingen met betrekking tot de inhoud wordt verwacht (bijv. “het boeken van ontvangsten en uitgaven van een consumentenhuishouding met rubricering“). Bij de moderne vreemde talen is nauwelijks sprake van een inhoudscomponent: er worden slechts vaardigheden genoemd die de leerling moet beheersen (spreken, verstaan, schrijven, lezen). In een enkel geval worden aan de inhouds- of gedragscomponent ook algemene doelstellingen toegevoegd, zoals een omschrijving van inzichten die het onderwijs aan leerlingen moet bijbrengen (economie: “het leren inzien van de noodzaak van administratie en calculatie“).

De verschillen in vorm tussen de examenprogramma's van de diverse vakken hangen niet alleen samen met de aard van het vak, maar zijn ook

terug te voeren op het feit dat elk programma de neerslag vormt van vakinhoudelijke en vakdidactische opvattingen van een bepaald moment. Zo is in het "moderne" programma van economie de neerslag te vinden van betrekkelijk recent ontwikkelde inzichten over de manier waarop leerinhouden moeten worden geselecteerd. Bij economie is dat gebeurd op basis van een analyse van de maatschappelijke rollen die de leerling nu en later krijgt te vervullen als deelnemer aan het economisch verkeer, bijvoorbeeld in de rol van consument. Een voorloper van dit programma, stammend uit de mulo-traditie, bestond uit een opsomming van onderdelen uit een traditionele bedrijfsboekhouding en van rekenvaardigheden die voor een commerciële functie van belang kunnen zijn. Deze diversiteit in de vorm waarin vakinhouden worden omschreven, is ook in het navolgende onvermijdelijk.

#### 4.3.1 *Basisvorming per vak: een verwaarloosde vraag*

Het is opmerkelijk dat tot nu toe, binnen de bestaande categoriale scholenstructuur, relatief weinig aandacht bestaat voor het vraagstuk van de minimumeisen of de minimaal aan te bieden inhoud per vak. Het leeuwedeel van de discussies en ontwikkelingsactiviteiten heeft betrekking op de examenprogramma's; dat betekent dus dat vooral gesproken wordt over en gewerkt wordt aan vakinhoudelijke eisen die, ook binnen één schooltype, slechts aan een deel van de leerlingen worden gesteld. Elk schooltype kent immers het systeem van de keuzepakketten. Een leerling kiest zelf, binnen zekere marges, in welke vakken hij of zij examen doet. Bijgevolg is er weinig aandacht voor programma's van niet-kiezers: wat bijvoorbeeld een mavo-leerling die geen examen doet in Frans, van dat vak af moet weten, wordt geheel aan de scholen overgelaten. In hoeverre er ook voor de niet-kiezers sprake is van een afgerond, op zichzelf zinvol en bruikbaar programma, valt niet uit te maken. Er is te weinig bekend over de inhoud van het nu gegeven onderwijs om daarover iets met zekerheid te zeggen. De terminologie die voor het niet-kiezen is ingeburgerd - leerlingen "laten een vak vallen", ze sluiten het niet af - geeft geen aanleiding tot optimisme op dat punt. Het ontbreken van een traditie in het omschrijven van programma-inhouden voor niet-kiezers maakt de hier gestelde opgave des te lastiger.

#### 4.3.2 *Wat leren ze nu?*

Net als bij de eerder behandelde vraag "welke vakken in de basisvorming?", kan ook bij het doordenken van de inhoud van vakken de huidige stand van zaken als uitgangspunt dienen. Mocht blijken dat ook nu al in de programma's van de verschillende schooltypen een gemeenschappelijke kern te vinden is van zaken die alle leerlingen, van lbo en avo, op dit moment leren, dan zou daar in ieder geval een eerste aanzet gevonden kunnen worden voor een gemeenschappelijk programma.

Erg omvangrijk kan het gemeenschappelijke deel van de avo- en lbo-programma's niet zijn. Daarvoor zijn er te grote verschillen in

beschikbare tijd per vak <sup>8</sup>. Alleen voor maatschappijleer, de expressievakken en lichamelijke oefening zijn de minimum uren aantallen in lbo en mavo ongeveer gelijk (een vergelijking met havo en vwo heeft hier geen zin, want die hebben een langere cursusduur). Bij de andere "gemeenschappelijke" vakken zijn de verschillen soms vrij klein: op een lts ligt het minimum aantal uren voor de exacte vakken nauwelijks onder dat van de mavo. Soms zijn ze juist zeer groot: een mavo-leerling krijgt vier keer zoveel lessen aardrijkskunde en geschiedenis als een lts'er.

De vraag naar een gemeenschappelijke kern van vakinhouden kan natuurlijk alleen gesteld worden voor vakken die nu zowel in het lbo als in het avo gegeven worden. Maar ook voor de niet-gemeenschappelijke vakken kan een overzicht dienstig zijn van wat op dit moment, binnen de schooltypen waar ze gegeven worden, als "basisvorming" voor elk vak wordt beschouwd, dat wil zeggen als voor alle leerlingen noodzakelijke vakinhouden.

Wat leren kinderen nu in de eerste leerjaren van het voortgezet onderwijs en in welk opzicht verschilt het aanbod op de verschillende schooltypen, met name tussen lbo en avo? Die vraag is aan alle door de WRR geraadpleegde schoolvakdeskundigen voorgelegd. Zo simpel als ze eruitziet, zo moeilijk blijkt ze te beantwoorden. Voor bijna alle vakken worden grote lacunes in de informatie daarover gesignaleerd en voor het overige moet men vaak teruggrijpen op informatiebronnen die niet of maar heel gedeeltelijk de alledaagse schoolrealiteit weergeven. De meeste adviseurs beantwoorden de vraag met een beschrijving van examenprogramma's - die, zoals gezegd, in de meeste gevallen maar door een deel van de leerlingen worden afgewerkt - en met een beschrijving van voorstellen die door werkgroepen of door de SLO zijn uitgewerkt, maar waarvan zeer onzeker is in hoeverre de scholen ze hebben overgenomen. Deze beschrijvingen worden aangevuld met enkele persoonlijke impressies en ervaringen en soms met de resultaten van een analyse van schoolboeken.

Ondanks alle beperkingen laten we hier toch een beknopte samenvatting volgen van wat de schoolvakadviseurs over de huidige onderwijsinhoud en over de verschillen daarin tussen lbo en avo te vertellen hebben. Alleen op

<sup>8</sup> Minimum-aantal wekelijkse lessen in lto, lhno en mavo.

|                        | lto | lhno | mavo |
|------------------------|-----|------|------|
| Nederlands             | 8   | 8    | 14   |
| Frans                  | -   | -    | 9    |
| Duits                  | -   | -    | 6    |
| Engels                 | 3   | 4    | 8    |
| geschiedenis           | 3   | 3    | 6    |
| aardrijkskunde         | 3   | 3    | 6    |
| maatschappijleer       | 2   | 2    | 2    |
| handelskennis          | -   | -    | 2    |
| wiskunde               | 7   | 4    | 7    |
| natuurkunde            | -   | -    | 2    |
| scheikunde             | 7   | 4    | 2    |
| biologie               | -   | -    | 4    |
| muziek                 | -   | -    | -    |
| tekenen                | -   | 9    | 9    |
| handvaardigheid        | 11  | -    | -    |
| gezondheidskunde       | -   | -    | -    |
| huishoudkunde          | -   | 4    | -    |
| algemene technieken    | -   | -    | -    |
| beroepsgerichte vakken | 21  | 12   | -    |
| lichamelijke oefening  | 11  | 11   | 10   |
| totaal                 | 73  | 61   | 87   |

Verschillen in de uren aantallen zijn er vooral in de hogere leerjaren. In de brugklas zijn de lessentabellen voor lbo en mavo gelijk voor de vakken Nederlands, Engels, muziek, tekenen en lichamelijke oefening. Ze verschillen voor de vakken Frans (0, resp. 3 uur), wiskunde (3, resp. 4 uur), geschiedenis en aardrijkskunde (2, resp. 4 uur) en handvaardigheid (4, resp. 1 uur).

basis van een inzicht in de huidige situatie is immers na te gaan, hoe ingrijpend de veranderingen zijn die het realiseren van een basisvorming conform de hierna te bespreken voorstellen met zich meebrengt.

Bij alle schooltypen vinden we in het programma van de eerste leerjaren talen, exacte vakken, maatschappijvakken, expressievakken en lichamelijke oefening. Alleen lbo-scholen kennen daarnaast "praktijkvakken": huishoudkunde, gezondheidskunde en algemene technieken.

### **Talen**

Voor Nederlands worden op het lbo, met zijn vaak taalzwakke leerlingen, gewoonlijk minder uren uitgetrokken dan in het avo. Hoewel de afgelopen jaren veel gediscussieerd is over nieuwe doelen en inhoud, blijkt in de praktijk de meeste aandacht besteed te worden aan traditionele vakonderdelen als oefeningen in woordbetekenis, spelling, redekundig ontleden en woordbenoemen. Op het lbo blijft het daarbij. In de hogere klassen van het avo wordt het programma uitgebreid met onderdelen als literatuurgeschiedenis, genres, verhaalanalyses, stijl leer en dergelijke. Over de moderne vreemde talen valt nog minder te zeggen. Zeker is alleen dat alle leerlingen een of meer vreemde talen leren lezen, schrijven, spreken en verstaan. Of er, naast de bekende verschillen in het talenaanbod - geen Frans op het lbo en minder vaak Duits dan in het avo; wèl voor iedereen Engels - nog andere inhoudelijke verschillen tussen lbo en avo zijn, is niet bekend. Gezien de overlap in examenniveaus kan het verschil bij de meest gegeven taal Engels niet al te groot zijn. Zowel lbo als mavo kennen al langere tijd het C-niveau, en sinds kort is ook het mavo-D-niveau voor de lbo-examens ingevoerd. Wel moet daarbij gezegd worden dat maar een minderheid van de lbo-leerlingen op deze laatste niveaus examen doet.

### **Maatschappijvakken**

Geschiedenis en aardrijkskunde staan overal op het programma, zij het in het lbo met aanzienlijk minder uren dan op avo-scholen. In het lbo worden deze vakken in de onderbouw vaak geïntegreerd, althans onder één noemer op het lesrooster gezet. Tussen de geschiedenisprogramma's van lbo en avo zullen, alleen al gezien het aantal beschikbare uren, grote verschillen bestaan, maar waarin ze verschillen is bij gebrek aan informatie over de lbo-programma's niet aan te geven. Over de inhoud van de programma's op avo-scholen valt iets, maar niet veel meer te zeggen. In het eerste leerjaar wordt gewoonlijk aandacht besteed aan de prehistorie en aan oude geschiedenis: Egypte, Mesopotamië, de Griekse en Romeinse geschiedenis en cultuur. In het tweede leerjaar komen de Middeleeuwen en de Nieuwe geschiedenis tot (en met) de Franse Revolutie aan bod, in het derde leerjaar de periode daarna. Het accent ligt op de Europese en Nederlandse geschiedenis. Als aandacht wordt besteed aan historische ontwikkelingen buiten Europa, gebeurt dat gewoonlijk in het derde jaar.

Wat de inhoud van het vak aardrijkskunde betreft, loopt een scheidslijn tussen lbo/mavo aan de ene kant en havo/vwo aan de andere kant. Op lbo/mavo bestaat weinig aandacht voor het fysisch milieu en wordt de leerstof themagewijs aangeboden: onderwerpen als wonen, werken, recreëren worden vanuit een geografische invalshoek behandeld. Havo en vwo hebben meer fysieke geografie en een regionale indeling van de leerstof. Eerst wordt gewoonlijk Europa behandeld (eerste leerjaar), dan de werelddelen (tweede leerjaar) en vervolgens Nederland (derde leerjaar). Gemeenschappelijk voor alle schooltypen is de aandacht voor kaartgebruik en een relatief grote aandacht voor de geografie van Nederland.

Ook maatschappij leer wordt overal gegeven, meestal pas in de hogere leerjaren. Over de inhoud van dit betrekkelijk nieuwe, met de Mammoetwet ingevoerde vak kan weinig meer gezegd worden dan dat de variatie zeer groot is. Dat komt onder meer door de uiteenlopende achtergrond van de

docenten: "iedereen" kan maatschappijleer geven. De leraar maatschappijleer kan een jurist of theoloog zijn, een geografische, historische of sociologische scholing achter de rug hebben, planoloog of cultureel antropoloog van professie zijn en daarmee is de lijst nog niet uitgeput. Wie een willekeurige les maatschappijleer bijwoont, kan dus met de meest uiteenlopende maatschappelijke kwesties geconfronteerd worden: van stadsvernieuwing tot milieuzaken, van cao's tot de werking van het gemeentebestuur, van consumentenzaken tot drugs- en alcoholproblemen. Of de inhoud van het vak op lbo en avo systematisch verschilt, is uiteraard onder die omstandigheden niet uit te maken.

De overige maatschappijvakken, staatsinrichting en handelskennis/economie, horen niet bij de basisvorming in die zin dat alle leerlingen ermee te maken krijgen. Staatsinrichting - hoe zit het openbaar bestuur in Nederland in elkaar? - is geen afzonderlijk vak maar onderdeel van geschiedenis en wordt alleen gegeven aan avo-leerlingen met geschiedenis als examenvak. Elementen daaruit zullen soms via het vak maatschappijleer een grotere groep leerlingen bereiken, ook binnen het lbo, maar een garantie dat alle leerlingen op school iets te horen krijgen over de inrichting van het staatsbestel geeft dat natuurlijk niet. Veel leerlingen, vooral van het lbo, zullen alleen uit de krant of van de tv weten wat het parlement doet of wat de taken en bevoegdheden van ministers of andere overheidsdienaren zijn.

Ook met economie, of handelskennis, zoals dit vak op lbo en mavo heet, krijgen niet alle leerlingen te maken. Bij havo en vwo wordt het vrijwel alleen gegeven aan de leerlingen die het vak als examenvak kiezen. Voor mavo-leerlingen is het een verplicht vak. In het lbo wordt het voornamelijk op leao- en lmo-scholen gegeven. De inhoud van het vak verschilt sterk voor lbo en mavo. (Economie voor havo en vwo is weer anders van inhoud, maar omdat het daar om een bovenbouwwak gaat, laten we dat hier buiten beschouwing).

Handelskennis in het lbo is sterk praktijk- en beroepsgericht en omvat voornamelijk boekhouden, handelsrekenen en handelsrecht. Dat was tot voor kort ook de hoofdmoot van het mavo-programma, maar in 1982 is een nieuw leerplan ingevoerd dat veel minder beroepsgericht is en meer algemeen-economische onderwerpen bevat, aangevuld met leerstof uit het recht en uit de staatsinrichting.

### **Exacte vakken**

Natuurkunde, scheikunde en biologie worden in het lbo als een voor iedereen verplicht vak aangeboden onder de noemer "kennis der natuur", maar kunnen daarnaast ook, in de bovenbouw, als afzonderlijk vak op het rooster staan. Bij "kennis der natuur" ligt het accent, voor zover valt na te gaan, gewoonlijk bij biologie. Wat daarbinnen verder de inhoud van het vak is, hangt van de interesses en keuzen van de docent af; er is weinig over bekend. In de praktijk zal het er niet zelden op neerkomen dat lbo-leerlingen, vooral die van lhno en leao, noch met de eerste beginselen van natuurkunde, noch met die van scheikunde in aanraking komen.

Wat de andere exacte vakken betreft, wijst alleen al het sterk uiteenlopende aantal uren erop, dat er ook binnen het lbo weinig eenheid kan zijn in de vakinhouden. Op leao-, lmo- en lhno-scholen komen deze vakken nauwelijks aan bod, terwijl in het llo en lto de hoeveelheid tijd die eraan besteed wordt, dicht in de buurt komt van wat op mavo's gebruikelijk is.

Bij natuurkunde worden op alle schooltypen waar het als afzonderlijk vak wordt gegeven, onderdelen van de onderwerpen hydrostatica, warmteleer, licht, gassen en elektriciteit behandeld en meestal ook een deel van de mechanica. Op mavo- en lbo-scholen is het practicum veel minder gebruikelijk dan op havo en vwo. Er is een opmerkelijk verschil in ontwikkeling tussen avo en lbo. Terwijl in het avo het vak meer praktijkgericht wordt gegeven, met een grotere aandacht voor toepassingen in de techniek en in andere facetten van het dagelijks leven, gaat in het lbo de ontwikkeling in tegengestelde richting: minder praktische natuurkunde,

meer theorie. Het resultaat van die ontwikkeling zou uiteraard kunnen zijn dat de vakinhouden voor lbo en mavo nauwelijks meer verschillen.

Het schoolvak scheikunde heeft in het avo een sterke binding met de chemie als wetenschappelijke discipline. De keuze van begrippen en werkwijzen wordt daardoor in belangrijke mate bepaald. Dat geldt vermoedelijk - maar veel is daarover niet bekend - in iets mindere mate voor de lbo-scheikunde.

Voor biologie geldt in het lbo hetzelfde als voor het vak kennis der natuur: de inhoud varieert vermoedelijk sterk en is afhankelijk van de interesses en keuzen van de docent. Alleen voor het landbouwonderwijs, waar het een verplicht vak is, bestaat een algemeen aanvaard leerplan. Ook binnen het avo is er een grote variatie. Het enige gemeenschappelijk kenmerk is dat op alle schooltypen aandacht wordt besteed aan de verschillende niveaus van biologische organisatie: levensgemeenschap, organisme, orgaanstelsel enzovoort.

Voor wiskunde zijn met de Mammoetwet nieuwe leerplannen ingevoerd, waarvan de inhoud wel wordt aangeduid met "moderne wiskunde". Kenmerkend voor de schoolwiskunde vanaf die tijd is het veelvuldig gebruik van formele taalelementen ontleend aan logica en verzamelingenleer. Kenmerkend is verder dat elk leerplan door "verdunning" uit het hogere is afgeleid. Een gevolg daarvan is, dat met name in de wiskunde van mavo en lbo een formele taal wordt gebruikt die erg zwaar is, te zwaar in verhouding tot de inhoud, waardoor dit vak voor deze leerlingen moeilijk te bevatten is en problemen geeft bij toepassingen in andere vakken. De onvrede daarmee heeft geleid tot de ontwikkeling van een minder formele, meer toepassingsgerichte, "contextrijke" wiskunde, vooral vanuit het IOWO (Instituut voor Ontwikkeling van het Wiskunde-onderwijs). Op het ogenblik valt in het voortgezet onderwijs een grote diversiteit te constateren. Niet alleen tussen, maar ook binnen schooltypen zijn er grote verschillen in methoden, van zeer formeel naar overwegend toepassingsgericht. De wiskundeprogramma's in de eerste jaren van het voortgezet onderwijs lopen dus sterk uiteen en zijn weinig op elkaar en op de vervolgopleiding afgestemd.

### **Expressievakken**

Tekenen, handvaardigheid en textiele werkvormen (ook wel handvaardigheid I en II genoemd) en muziek worden weliswaar op alle schooltypen aan alle leerlingen gegeven, maar ook hier is het uitermate lastig, zo niet onmogelijk, een gemeenschappelijke kern in de programma's aan te wijzen die als grondslag zou kunnen dienen voor een basisvorming voor iedereen. Vooral op het lbo, maar ook op avo-scholen, is sprake van een grote vrijheid en een grote diversiteit in het aantal uren.

De tekenles wordt meestal besteed aan praktisch werk met eenvoudige materialen: papier, potlood, plakkaatverf, oostindische inkt. De recreatieve aanpak overheerst. Dat daarnaast kennis van en inzicht in beeldaspecten als lijnen, vlak en kleur systematisch aan de orde komen, is eerder uitzondering dan regel. Die beschrijving is ook van toepassing op de handvaardigheidsvakken, zij het dat de toegepaste materialen verschillen. Bij de handarbeidvariant wordt veel met klei en hout gewerkt, bij de textiele werkvormenvariant - meestal alleen voor de meisjes - vormen stoffen en garens het basismateriaal voor het (ruimtelijk) beeldend vormgeven. Kunstbeschuwing en kunstgeschiedenis komen bij deze vakken over het algemeen pas aan de orde in de hogere klassen en dan nog voornamelijk daar waar ze als examenvak worden gegeven. In het lbo hebben deze vakken vaak een meer technische inslag en zijn ze vooral gericht op het leren omgaan met gereedschap en materiaal, terwijl in het avo het (re)creatieve aspect voorop staat.

Muziek is op veel scholen een uiterst marginaal vak. Niet zelden is hiervoor alleen in de brugklas één uur per week beschikbaar. In het lbo komt zelf musiceren zelden voor. Luistertraining als poging tot verbreding

van de muzikale horizon is de meest vergaande doelstelling die hier in de praktijk wordt gebracht. Op avo-scholen is, weliswaar met grote variatie tussen de scholen, iets vaker sprake van actieve muziekbeoefening en van het verwerven van elementaire kennis van muziektheorie.

### **Praktijkvakken**

De zogenaamde "praktijkvakken" (algemene technieken, huishoudkunde en gezondheidskunde) worden alleen op lbo-scholen gegeven, sporadische uitzonderingen daargelaten.

Algemene technieken is in 1973 als keuzevak in het lbo ingevoerd, te zamen met andere belangrijke veranderingen. Het gehele lbo werd op dat moment vierjarig. De eerste twee jaren zouden vooral aan algemene vakken besteed moeten worden terwijl de beroepsvoorbereiding naar de laatste twee jaren verschoof. Algemene technieken ging in de eerste leerjaren meestal fungeren als een vak dat voorbereidt op de keuze van vervolgopleidingen: leerlingen maken er kennis met de afstudeerrichtingen uit de bovenbouw. Aangezien deze per schooltype verschillen, is ook de invulling van het vak zeer divers. Op een lts of lagere landbouwschool kan een les in het vak algemene technieken bijvoorbeeld besteed worden aan hout- of metaalbewerking of aan elektrotechniek, terwijl men leao-leerlingen in die les achter de tekstverwerker kan aantreffen of met tabellen en grafieken kan zien werken en lhno-leerlingen met koken of handwerken bezig zijn. Een tweede functie van het vak, naast oriëntatie op beroepsrichtingen, werd het bijbrengen van praktische redzaamheid in en rond huis. Een derde functie is pas in de laatste jaren in beperkte mate tot ontwikkeling gekomen: algemene technieken zou een oriëntatie moeten bieden in technische verschijnselen, methoden en bekwaamheden en het inzicht van de leerlingen moeten vergroten in de relatie van mensen tot de techniek en in de consequenties daarvan voor hen zelf en voor de samenleving. De SLO heeft onlangs een leerplanvoorstel gepubliceerd waarin die functie wordt uitgewerkt. Langzamerhand dringen elementen daaruit door in de scholen, onder meer door bijscholingscursussen en begeleidingsactiviteiten.

Huishoudkunde heeft in het lhno als "zorg voor de woning, voeding en kleding" een veel langere traditie dan algemene technieken. De inhoud van het vak wordt gevormd door kennis en vaardigheden op het gebied van woning- en textielonderhoud en kooktechnieken. Ook waren kennis, budgetteren, planning en organisatie van het huishoudelijk werk horen daartoe. In de onderbouw is het een algemeen vak. In de hoogste leerjaren is het meer gericht op de voorbereiding op beroepen in de verzorgende sectoren. Het vak wordt tegenwoordig ook aan jongens gegeven, met name op lbo-scholengemeenschappen. Over de hoeveelheid tijd die eraan wordt besteed, is weinig bekend.

Ook gezondheidskunde is voornamelijk een lhno-vak. Het is ontstaan uit de vakken "kinderverzorging en -opvoeding" en "zorg voor de gezondheid", die vooral gericht waren op de voorbereiding van meisjes op gezinstaken. Na samenvoeging van beide vakken kwam het accent meer te liggen bij de voorbereiding op beroepen in de verzorgende sector. De leerstof in de laagste twee klassen van het lbo heeft vooral betrekking op persoonlijke verzorging, waaronder lichaamsverzorging, psychosociale ontwikkeling in de puberteit en seksualiteit. In de bovenbouw krijgt de beroepsvoorbereiding de overhand. Ook voor dit vak geldt dat een overzicht ontbreekt van de hoeveelheid tijd die daaraan op de verschillende scholen wordt besteed, evenals van de eventuele verschillen tussen scholen in concrete inhouden.

Een belangrijke functie van alle drie de praktijkvakken is de beroeporiëntatie. Algemene technieken is voornamelijk, maar zoals we zagen niet uitsluitend gekoppeld aan een oriëntatie op technische beroepen; huishoudkunde en gezondheidskunde geven een oriëntatie op de verzorgende beroepen. In het algemeen voortgezet onderwijs bestaat een

dergelijke koppeling van beroepenoriëntatie aan vakken niet. Evenmin is er daar in de minimumtabel afzonderlijk ruimte voor gereserveerd.

### **Lichamelijke oefening**

Dit vak staat op alle schooltypen en in alle leerjaren voor twee of drie uur per week op het lesrooster. Vragen als hoe die tijd aan verschillende sport- en spelactiviteiten wordt besteed, of er sprake is van een systematisch opgebouwd leerplan en of er verschillen zijn tussen schooltypen, kunnen bij gebrek aan informatie niet worden beantwoord.

De eerste indruk die zich opdringt uit dit overzicht van wat kinderen in de eerste jaren van het voortgezet onderwijs op school leren, is tamelijk verbijsterend en bevestigt het vermoeden dat over de huidige basisvorming maar weinig bekend is. Vakinhouden blijken zelfs binnen een schooltype sterk te kunnen variëren en het blijft meestal gissen wat nu precies het aanbod in het beroepsonderwijs onderscheidt van dat in het algemeen voortgezet onderwijs. Het behoeft geen betoog dat zo'n gebrekkig inzicht in wat nu in feite op scholen geleerd wordt, een bijzonder ongunstige uitgangspositie oplevert om over een wenselijke basisvorming voor iedereen steekhoudende uitspraken te doen die aansluiten bij de realiteit van de school.

#### *4.3.3 Overwegingen bij het kiezen van vakinhouden voor de basisvorming*

Net als bij de keuze van vakken, kan bij het vaststellen van de inhouden per vak onderscheid gemaakt worden tussen wenselijkheidsargumenten en haalbaarheidsargumenten. Waarom is het wenselijk dat bepaalde vakinhouden tot de basisvorming worden gerekend en welke overwegingen dwingen tot een (eventuele) inperking van die wensen? Ook in dit geval beperken we ons in eerste instantie tot de wenselijkheidsargumenten. De vraag wat onder de gegeven voorwaarden mogelijk is, komt in paragraaf 4.5 aan de orde.

Tot op zekere hoogte gelden bij de keuze van vakinhouden dezelfde overwegingen die ook bij de keuze van vakken een rol spelen. Ook hier moeten de gangbare vakinhouden getoetst worden aan de vragen: in hoeverre zijn ze een noodzakelijke voorwaarde voor ieders maatschappelijk functioneren? In hoeverre is de school de best geëquipeerde instantie om die inhouden over te brengen? Welke inhouden zijn voor iedereen noodzakelijk om een verdere (beroeps-)opleiding te kunnen volgen? Welke inhouden kunnen geacht worden te behoren tot het culturele erfgoed waarmee elke leerling in aanraking moet komen? Daarnaast kan echter ook een geheel ander type overwegingen een rol spelen bij de keuze van vakinhouden, namelijk overwegingen die te maken hebben met ontwikkelingen binnen het vak zelf. Daarover later meer.

Wanneer wijzigingen worden voorgesteld in bestaande vakinhouden, zal de argumentatie daarvoor vaak terug te voeren zijn op één van de vier zoëven genoemde typen overwegingen. Dat betekent natuurlijk niet dat die overwegingen nieuw zijn: ze hebben altijd al een rol gespeeld bij het bepalen van de inhoud van het onderwijs. Het gaat echter bij alle vier om overwegingen die zelf bij uitstek gevoelig zijn voor maatschappelijke veranderingen. Er is dus alle aanleiding om, niet één keer bij gelegenheid van een voorgestelde onderwijshervorming, maar continu de inhoud van het onderwijs aan de genoemde vragen te toetsen. Wat voorheen onmisbare kennis en vaardigheden waren, kan nu ballast blijken. Wat vroeger maar voor een enkeling nodig was, kan nu voor iedereen onontbeerlijk zijn. Veranderingen in de maatschappelijke omstandigheden zelf, veranderingen in opvattingen over wat een acceptabel niveau van maatschappelijk functioneren is, kunnen bijstellingen gewenst maken.

De door de WRR-adviseurs meest algemeen genoemde wens tot aanpassing van vakinhouden aan eisen die de basisvorming stelt, is te vatten



onder de noemer “vermaatschappelijking van het onderwijs“. Als vakinhouden vernieuwd moeten worden, zo stellen ze, dan moet dat gebeuren door de keuze ervan meer dan voorheen te laten bepalen door maatschappelijke verschijnselen en problemen waarmee leerlingen nu en later te maken krijgen. Toepassingsmogelijkheden van schoolse kennis moeten meer aandacht krijgen. Men vindt blijkbaar vrij algemeen dat het criterium “nodig voor het maatschappelijk functioneren“ meer gewicht moet krijgen bij het kiezen van vakinhouden. Men vindt dus blijkbaar ook dat dat nu te weinig gebeurt. Gezien de eerder gesignaleerde lacunes in onze kennis van de huidige onderwijsinhoud, moet men bij die implicatie vraagtekens zetten: we weten gewoon niet in hoeverre docenten op dit moment hun onderwijs door dat soort overwegingen laten bepalen.

Hoe algemeen de wens tot vermaatschappelijking van het onderwijs ook is, concrete voorbeelden van veranderingen in de onderwijsinhoud die nodig zouden zijn ten gevolge van bepaalde maatschappelijke ontwikkelingen, zijn in de adviezen tamelijk schaars. Genoemd wordt onder meer de veranderende verhouding tussen vrije tijd en arbeid, die bij het vak Nederlands aanleiding zou kunnen zijn tot meer aandacht voor lezen voor ontspanning, en bij het vak verzorging of algemene technieken tot meer aandacht voor doe-het-zelf-activiteiten in en rond huis. Genoemd wordt verder de vrouwenemancipatie, die volgens de adviseurs bij een vak als natuurkunde tot de keuze van “vrouwvriendelijker“ onderwerpen of toepassingen zou moeten leiden. Genoemd worden ten slotte - en dat is misschien wel voor de vakinhouden de belangrijkste maatschappelijke ontwikkeling - de veranderingen in de instroom van leerlingen.

Naast de genoemde algemene criteria waaraan vakinhouden voor de basisvorming getoetst moeten worden, zijn er ook vakgebonden argumenten voor de keuze van bepaalde inhouden of voorstellen voor wijziging van de gangbare inhouden. Behalve een zekere vakinterne logica, die soms dwingt tot het laten voorafgaan van bepaalde leerinhouden door andere, kunnen ook ontwikkelingen binnen het vakgebied zelf een rol spelen. Zo kunnen bijvoorbeeld nieuwe inzichten in de manier waarop men taal en taalgebruik kan bestuderen en beschrijven, of veranderende opvattingen over wijzen van geschiedbeoefening, consequenties hebben voor de selectie van leerinhouden.

Al eerder is opgemerkt dat er voor vakinhouden geen voor alle vakken uniforme beschrijvingswijze bestaat: de interne structuur van het vakgebied bepaalt voor een belangrijk deel hoe vakinhouden beschreven kunnen worden. Dat geldt natuurlijk evenzeer voor de hier bedoelde vakspecifieke argumentatie. Daarmee is ook gezegd dat de discussie over wenselijke leerinhouden zich voor een deel onttrekt aan beoordeling door buitenstaanders. Het is dan ook volstrekt onmogelijk om keuzen voor vakinhouden te maken zonder de inbreng van vakdeskundigen. Zij alleen kunnen aangeven wat passende beschrijvingen van vakinhouden zijn en welke gevolgen ontwikkelingen in hun vakgebied kunnen hebben voor het onderwijs. Men bereikt hier al snel de grenzen van de maatschappelijke discussie over de inhoud van het onderwijs. Bij veel van de hete hangijzers die in de onderwijswereld en soms daarbuiten, voor beroering zorgen, zit er dan ook niet veel anders op dan dat de buitenwacht - waartoe ook de WRR zich in dit geval heeft te rekenen - rustig afwacht wat de discussie oplevert. Hoe bijvoorbeeld het grammatica-onderwijs bij Nederlands moet worden ingericht, welke rekentechnieken leerlingen moeten beheersen en of een regionale dan wel een thematische invalshoek voor het aardrijkskunde-onderwijs het meest aangewezen is, zijn kwesties die binnen het onderwijs moeten worden opgelost.

Dat betekent echter niet dat de keuze van vakinhouden helemaal aan vakdeskundigen moet worden overgelaten. Algemene argumenten, en tot op zekere hoogte ook de weging van vakspecifieke argumenten, blijven mede ter beoordeling van anderen. Het is overigens opmerkelijk dat argumenten van dat laatste type uitermate schaars zijn in de adviezen die

aan de WRR zijn uitgebracht. In de overzichten van de momenteel meest omstreden kwesties per schoolvak, die de adviseurs op verzoek van de Raad hebben geleverd, komen ze maar sporadisch voor. Onderwijskundige en didactische aanpassingen en de al genoemde wens tot vermaatschappelijking van de onderwijsinhoud blijken veel belangrijker te zijn als argumenten voor verandering dan ontwikkelingen in het vak zelf. Of moeten we uit het ontbreken daarvan concluderen dat daar niet zozeer de conflictstof ligt?

#### **4.4 De ordening van de basisvorming: vakken en leergebieden**

In het voorgaande zijn het huidige onderwijsaanbod alsmede de argumenten die pleiten voor het opnemen of schrappen van elementen daaruit, beschreven binnen een ordeningskader dat samenvalt met de bestaande vakkenstructuur. In de lopende middenschoolexperimenten en in vele pleidooien voor een vernieuwd en geïntegreerd voortgezet onderwijs wordt echter een herordening van onderwijsinhouden in andere eenheden dan de bestaande schoolvakken voorgestaan. Die nieuwe eenheden zouden "leergebieden" moeten gaan heten en de herordeningsoperatie zelf wordt gewoonlijk aangeduid met "vakkenintegratie".

##### *4.4.1 Herkomst van de huidige vakkenstructuur*

Waarom wordt juist door de vernieuwingsgezinden in het onderwijs zo vaak gepleit voor het doorbreken van de grenzen tussen schoolvakken, en wat wordt daaronder verstaan? Beginnen we met dat laatste. Wat zijn schoolvakken, waar komen de huidige grenzen vandaan en wat houdt een voorstel om "grenzen" te "doorbreken" in? De term *schoolvak* (in dit geval: schoolvak in lbo of avo) definiëren we als volgt: schoolvakken zijn alle vakken die als zodanig worden genoemd in het Besluit dagscholen voor v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o. en het Besluit l.b.o.-l.a.v.o. Ze krijgen, voor zover het om verplichte vakken gaat, in de lessentabellen uit de genoemde Besluiten een aantal lessen toegewezen en bovendien bestaan er voor elk vak bevoegdheidsregelingen, voorschriften inzake de eisen die aan de opleiding van docenten in dat vak worden gesteld.

De structurering van de onderwijsinhoud in vakken is voor de algemene (in tegenstelling tot de beroepsgerichte) vakken grotendeels afgeleid van de structuur van de vakwetenschappen uit de academische traditie. Dat betekent uiteraard niet dat alle academische disciplines, laat staan alle afstudeerrichtingen, in het voortgezet onderwijs aan bod komen. Wel betekent het dat veel "algemene" schoolvakken een academische basis hebben, een studierichting in het wetenschappelijk onderwijs waaruit de eerstegraads docenten en de opleiders van tweede- en derdegraadsdocenten voor dat vak komen. De inhoud van het schoolvak in kwestie wordt in die gevallen tot op zekere hoogte bepaald of ten minste beïnvloed door de inhoud die het vak bij het wetenschappelijk onderwijs heeft. Een dergelijke academische basis is aanwijsbaar voor de talen, de exacte vakken, geschiedenis, aardrijkskunde en economie, althans voor de economie zoals die op het vwo wordt gegeven. Ook de expressievakken hebben voor het merendeel - muziek, tekenen, handvaardigheid - een vergelijkbare basis, zij het deels in het hoger beroepsonderwijs (conservatorium, academie voor beeldende kunsten).

Sommige algemene vakken missen zo'n basis in het wetenschappelijk onderwijs. Dat zijn textiele werkvormen, lichamelijke oefening en maatschappijleer. Weliswaar is dit laatste vak in de Wet op het voortgezet onderwijs geïntroduceerd als een soort "sociologie voor het voortgezet onderwijs", maar in feite is het, mede door de zeer ruime bevoegdheidsregeling, snel daarvan losgeraakt. Het ontbreken van een basis in het wetenschappelijk onderwijs geldt ook voor de niet-beroepsgerichte vakken uit het lbo die in het avo vrijwel niet gegeven worden: huishoudkunde, gezondheidskunde en algemene technieken.

De vakkenstructuur van deze algemene vakken zonder academische basis

gaat terug op meer of minder recente ontwikkelingen in de onderwijshistorie of op veel algemenere cultuurhistorische tradities. De vakken “textiele werkvormen” (vroeger “vrouwelijke handwerken” geheten) en “huishoudkunde” (vroeger “zorg voor de woning, kleding en voeding”) zijn voortgekomen uit het onderwijs dat meisjes moest voorbereiden op hun taken als huisvrouw. Nieuwkomers als algemene technieken en maatschappijleer, die beide pas met de Mammoetwet hun intrede hebben gedaan in het voortgezet onderwijs, zijn te beschouwen als het antwoord van het onderwijs op weer andere maatschappelijke vragen. Maatschappijleer zou de leerlingen voldoende inzicht moeten geven in maatschappelijke structuren om hen in staat te stellen als volwaardig staatsburger te participeren in een democratische samenleving. “Algemene technieken” moest tegemoet komen aan de vraag van het bedrijfsleven naar niet zo zeer hooggespecialiseerde als wel op veel plaatsen inzetbare arbeidskrachten. Inzicht in algemene technische principes en problemen zou die flexibiliteit meer bevorderen dan een vakspecialistische scholing in een bepaalde richting.

Schoolvakken ontlenen hun identiteit als vak dus aan heel verschillende achtergronden. Die identiteit, de status van afzonderlijk vak, wordt uiteraard nog versterkt doordat vakken niet alleen eenheden zijn waarin de inhoud van het onderwijs wordt geordend; ze hebben ook een juridisch-administratieve functie. Onderwijsbevoegdheden worden in het voortgezet onderwijs gedefinieerd in termen van schoolvakken; onderwijstijd wordt toebedeeld aan vakken, waarbij elk vak zijn eigen programma- en examenvarianten heeft.

#### 4.4.2 *Argumenten voor en tegen herordening*

Welke zijn nu de bezwaren tegen de bestaande vakkenstructuur en hoe zouden alternatieve ordeningen van het onderwijsaanbod, de “leergebieden”, kunnen worden vastgesteld? Het meest gehoorde bezwaar tegen een opsplitsing van een onderwijsprogramma in vakken is in feite tweeledig: leerlingen, zo luidt het bezwaar, ervaren de werkelijkheid om hen heen niet als opgesplitst in stukjes. De huidige vakkenstructuur zou het hen onmogelijk maken in te zien wat school en leven met elkaar te maken hebben. Dat zou leiden tot motivatieproblemen: kinderen zijn alleen voor leren te motiveren, zo is het tweede deel van de redenering, wanneer wat ze leren te maken heeft met hun eigen leefwereld, wanneer ze er iets in herkennen van wat ze in hun dagelijks leven (buiten de school dus) meemaken. Het definiëren van “leergebieden” in aansluiting op “de maatschappelijke werkelijkheid”, zou een betere aansluiting garanderen van het onderwijs bij de interessen en behoeften van leerlingen.

In beide gevallen kan er enige waarheid schuilen in de diagnose, zonder dat daarmee de effectiviteit, laat staan de onmisbaarheid, van vakkenintegratie als remedie is aangetoond. Het is ongetwijfeld waar dat leerlingen de wereld om zich heen niet zien als stukjes aardrijkskunde, taal of biologie. Maar dat bezwaar - als het al een bezwaar is - geldt voor elke ordening van de inhoud van het onderwijs, ook die in leergebieden. Elke indeling heeft immers iets kunstmatig en is de uitdrukking van een structuur die aan de maatschappelijke werkelijkheid wordt opgelegd en die voor kinderen niet zonder meer vanzelf spreekt. Dat geldt evenzeer voor leergebieden, hoe ook ingevuld, als voor vakken.

En wat zouden de alternatieven zijn van de huidige vakkenstructuur? Een indeling van onderwijsinhouden in “leergebieden” kan op net zoveel manieren plaatsvinden als een indeling van de maatschappelijke werkelijkheid zelf. Er is dus in principe een onbegrensd aantal mogelijkheden. In de wijze van indelen komen uiteraard opvattingen over bepaalde onderwijsinhouden tot uitdrukking. Op experimenterende middenschoolen en elders zijn daarvan ettelijke varianten te vinden. Neem wiskunde bijvoorbeeld. Op de Openbare Middenschool in Utrecht is wiskunde te zamen met natuurkunde en biologie geïntegreerd in “natuuriëntatie”. In de nota

“Verder na het basisonderwijs“ wordt wiskunde als afzonderlijk leergebied genoemd. Rupp bepleit integratie van wiskunde in een leergebied “natuur en techniek“ en beroept zich daarbij op een voorstel dat al in 1957 is uitgewerkt op een Unesco-conferentie<sup>9</sup>.

Het uitgangspunt “aansluiten bij de maatschappelijke werkelijkheid“ levert dus allesbehalve ondubbelzinnige richtlijnen op voor een verkaveling van de inhoud van het onderwijs. Dat ontbreken van een algemeen geaccepteerd kader dat in de plaats zou kunnen komen van de bestaande vakkenstructuur, is een gegronde reden om de basisvorming zo min mogelijk te beschrijven in hypothetische en nog te ontwikkelen leergebieden. En dan het motivatie-argument: welke aanwijzingen zijn er dat een andere ordening van de onderwijsinhoud motivatieproblemen zou verkleinen? Er is geen systematisch onderzoek naar de effecten van veranderingen in de ordening van de leerstof op de motivatie van leerlingen verricht. Het betreft hier dus voornamelijk een te toetsen hypothese.

Zelfs als herordening tot een betere aansluiting zou leiden bij de maatschappelijke werkelijkheid en bij de problemen die leerlingen om zich heen zien, is een verhoging van de motivatie daarmee nog niet gegeven. Negatieve eigen ervaringen of een gevoel van bedreiging van de eigen privacy zouden tot een averechts effect kunnen leiden, zoals de auteurs van een aan de WRR uitgebracht advies over vakkenintegratie stellen. Ook het geconfronteerd worden met maatschappelijke problemen zou de motivatie wel eens negatief kunnen beïnvloeden: “... er (zijn) voldoende praktijkvoorbeelden die laten zien dat maatschappelijk zeer relevante thema's als milieuvervuiling, oorlog en vrede, wereldvoedselproblemen, gemakkelijk kunnen leiden tot een daling van de intrinsieke motivatie en tot gevoelens van machteloosheid, omdat leerlingen niet gemakkelijk hun eigen invloed op deze problemen zien“<sup>10</sup>.

Het motivatie-argument is niet het enige geschut dat in stelling wordt gebracht tegen de huidige indeling van onderwijsinhoud. Een ander, veel gehoord bezwaar is de veronderstelde starheid ervan. Veranderde eisen en verwachtingen inzake kennis en vaardigheden die op school verworven moeten worden, zouden niet kunnen worden gehonoreerd wanneer ze niet in de bestaande vakkenstructuur passen omdat ze noch in de academische traditie noch in de beroepswereld als “vak“ een plaats hebben. Daarin zit uiteraard een grond van waarheid. Wanneer die kennis en vaardigheden zich aandienen als “vak“, treden natuurlijk allerlei verdedigingsmechanismen in werking van met de “erkende“ vakken geassocieerde belangengroepen die hun eigen territorium gaan verdedigen. De hier bedoelde kennis en vaardigheden kunnen ook gepresenteerd worden als nieuwe inhoud van een bestaand vak; in dat geval moet de noodzakelijke ruimte bevochten worden in een vaak moeizaam proces van overtuigen en bijscholen van docenten en van snoeien in de bestaande vakinhoud. Die problemen zijn echter niet inherent aan de vakkenstructuur. Ze kunnen zich evenzeer voordoen na een herschikking van de onderwijsinhoud in andere eenheden dan de bestaande.

Her en der worden met een zekere regelmaat nog andere bezwaren aangevoerd tegen de structurering van het onderwijsaanbod in vakken, bezwaren die bij het introduceren van “brede“ leergebieden in hun tegendeel zouden verkeren. Zo zou de vakkenstructuur ertoe leiden dat het onderwijs te veel gericht is op kennisverwerving, terwijl leergebieden zich beter zouden lenen voor de ontwikkeling van andere dan cognitieve vaardigheden en van bepaalde persoonlijkheidskenmerken van de leerling. Of een herordening van inhoud die eenzijdigheid zou wegnemen, is echter dubieus. En heroriëntatie op ruimere doelen kan ook binnen

<sup>9</sup> J.C.C. Rupp, “Overheersing en onderschikking in onderwijs en cultuur“; in: C. van Calcar, T. Frieling, J. Mastik (red.), *De school, een wissel tussen leven en werk*; Lisse, Swets en Zeitlinger, 1984, blz. 107-122.

<sup>10</sup> G.J. van den Brink e.a., *Over basisvorming en leergebieden*; nog uit te brengen Werkdocument van de WRR, blz. 60.

afzonderlijke vakken gebeuren en het bereiken ervan is meer een didactisch probleem dan een kwestie van herordening van inhoud. Binnen een leergebied “wereldoriëntatie“ kan het onderwijs even eenzijdig op kennisverwerving of even veelzijdig op alle persoonlijkheidsaspecten van de leerling gericht zijn als binnen de afzonderlijke vakken geschiedenis en aardrijkskunde.

Ook het feit dat sommige (niet alle) vakken een academische basis hebben, wordt vaak als een argument ten nadele van de vakkenstructuur aangevoerd. Dat zou ertoe leiden dat de onderwijsinhoud te zeer wordt bepaald door de stand van de wetenschap op het betrokken vakgebied en de interne structuur daarvan, en onvoldoende zou zijn afgestemd op interesses en behoeften van leerlingen. Die zouden daardoor maar moeizaam de relatie ontdekken tussen schoolse kennis en maatschappelijke werkelijkheid. De voorbereiding op het maatschappelijk functioneren, een van de functies van basisvorming, zou daarmee in het gedrang komen. Ook voor dit probleem geldt dat het is op te lossen binnen de bestaande structuur: de inhoud van vakken kan, ook bij “academische“ vakken, mede geselecteerd worden op basis van functionaliteit en herkenbaarheid voor de leerling. In feite gebeurt dat natuurlijk ook op grote schaal<sup>11</sup>.

Er worden niet alleen algemene, niet vakgebonden argumenten aangevoerd voor en tegen vakkenintegratie, maar ook vakspecifieke. Van den Brink en anderen (1985) bespreken in hun studie over leergebieden in de basisvorming de argumenten die pleiten voor een leergebied “natuur“, waarin inhoud uit de vakken biologie, scheikunde en natuurkunde een plaats zouden moeten krijgen<sup>12</sup>. In dit verband voeren zij bijvoorbeeld aan dat bepaalde sleutelbegrippen (evenwicht, systeem e.d.) in alle natuurwetenschappen aangetroffen worden; dat de processen van kennisverwerving en onderzoek in de natuurwetenschappen identiek zouden zijn; dat onderzoek naar een oplossing van concrete, natuurwetenschappelijke problemen niet mogelijk zou zijn als men zich beperkt tot vakspecifieke, gescheiden toegepaste methoden, maar dat zulk onderzoek afwisselend gebruik van die methoden vergt. Zij achten deze en soortgelijke argumenten deels onjuist, deels niet relevant voor het onderwijs aan 12- tot 16-jarigen, en concluderen “dat er vanuit de natuurwetenschappen zelf in onvoldoende mate valide argumenten worden aangevoerd die pleiten voor geïntegreerd natuurwetenschappelijk onderwijs voor leerlingen tot 15/16 jaar“<sup>13</sup>. Aan de andere kant staan ze evenmin onvoorwaardelijk achter het meest genoemde argument tegen integratie van de natuurwetenschappen. Dit argument luidt dat daarmee de vakstructuur van de afzonderlijke wetenschappen verloren zou gaan, waardoor wetenschappelijk gefundeerde begrippen, wetmatigheden enzovoort onvoldoende tot hun recht zouden komen. Waar nodig, zo stellen ze, kunnen ook in geïntegreerd natuurwetenschappelijk onderwijs stukken vakstructuur worden ingebouwd<sup>14</sup>.

Vakgebonden argumenten domineren ook in de adviezen die over de verschillende schoolvakken aan de WRR zijn uitgebracht. De standpunten die daarin over de mogelijkheden tot integratie van vakken naar voren komen, variëren sterk: van afwijzing (de talen, geschiedenis, tekenen, handvaardigheid, muziek, algemene technieken, lichamelijke oefening, economie) via een voorzichtig “eventueel, mits ...“ (biologie, natuurkunde, aardrijkskunde) tot een regelrecht pleidooi voor integratie van met name genoemde vakken (huishoudkunde, gezondheidskunde) of het afwijzen van bepaalde inhoud als afzonderlijk vak in de basisvorming (scheikunde).

<sup>11</sup> Men vergelijk bijvoorbeeld de ontwikkelingen in het natuurkunde-onderwijs: “De thema's zoals die ontwikkeld zijn door het PLON laten (echter) zien dat het wel degelijk mogelijk is om vanuit allerlei dagelijkse situaties relaties te leggen naar een monodisciplinair schoolvak, i.e. de natuurkunde“. G.J. van den Brink e.a., op. cit., blz. 59.

<sup>12</sup> Ibid., blz. 54-57.

<sup>13</sup> Ibid., blz. 58.

<sup>14</sup> Ibid.

Afwijzing en aarzeling overheersen. Daarbij voert men vrijwel steeds als argument aan dat de vakspecifieke vaardigheden of inzichten niet terloops en zonder systematische oefening kunnen worden aangeleerd in projecten of in onderwijs dat is opgebouwd rond bepaalde thema's. Pas nadat deze vaardigheden en inzichten zijn verworven, is het toepassen ervan in projectonderwijs zinvol, menen verschillende adviseurs. Vakkenintegratie moet dus, zo menen zij, niet het beginpunt maar het sluitstuk van de opleiding zijn.

Ook aan het probleem van de overlap tussen verschillende vakken, waarvoor vakkenintegratie een mogelijke oplossing zou kunnen zijn, besteden veel adviseurs aandacht. Dat probleem, zo stelt men veelal, moet worden opgelost door nauwere samenwerking en betere werkafspraken tussen de docenten van de vakken in kwestie, en niet door integratie.

Het is echter de vraag of dat altijd voldoende zal zijn. Vooral de grenzen tussen gezondheidskunde en biologie, tussen huishoudkunde en economie en tussen algemene technieken en natuurkunde blijken niet altijd even eenvoudig te trekken. Het lijkt geen toeval dat het probleem van de overlappende inhouden zich juist bij de praktijkvakken uit het lbo veel voordoet, al wordt het bij andere vakken ook wel gesignaleerd. Praktijkdocenten die zich niet tevreden stellen met het aanleren van praktische vaardigheden en handgrepen, maar die hun leerlingen ook inzicht willen bijbrengen in het hoe en waarom van bijvoorbeeld een gezonde voeding, de toepassing van elektrische schakelingen of het beheer van een huishoudbudget, maken daartoe gebruik van elementen uit de meer "academische" vakken. Omgekeerd zijn de roep om vermaatschappelijking van vakinhouden, om een koppeling van schoolse leerstof met de alledaagse realiteit van leerlingen en om een meer op actief bezig zijn dan op passief opnemen gerichte didactiek even zo vele aanleidingen voor avo-docenten om te zoeken naar praktische toepassingen. De biologiedocent besteedt aandacht aan gezondheidskwesties; het mavo-programma economie omvat vragen inzake budgetbeheer; in het PLON-project wordt veel aandacht besteed aan technische toepassingen van natuurkundige principes. Van twee kanten worden dus pogingen gedaan om theorie en praktijk dichter bij elkaar te brengen. De scherpe scheidslijn tussen lbo en avo zorgt ervoor dat men over en weer grotendeels onkundig is van wat op dit gebied bij de ander gebeurt, al worden daarmee ook veel problemen voorkomen. Avo-scholen kennen immers geen praktijkvakken. Wanneer de praktijkvakken deel gaan uitmaken van het voor iedereen verplichte vakkenpakket, wordt het afgrenzingsprobleem, respectievelijk het integratievraagstuk veel urgenter.

In hoeverre thans in de praktijk daadwerkelijk sprake is van een zodanige overlap dat integratie van praktijkvakken met een of meer "academische" vakken zou moeten worden overwogen, is niet uit te maken. Daarvoor is er op dit moment te veel onduidelijkheid over de feitelijke inhoud van het onderwijs. Wel kunnen voorstellen die door de WRR-adviseurs ten aanzien van de inhoud van de basisvorming zijn gedaan, naast elkaar worden gelegd. Uit deze vergelijking blijkt dat de voorgestelde inhouden voor de vakkenparen die in aanmerking komen voor integratie, een aanzienlijke overlap vertonen. Het voorgestelde vak "verzorging" heeft met name bij het onderdeel "gezondheidskunde" veel raakpunten met biologie. Het omvat verder onderwerpen die onder de noemer "economie van het dagelijks leven" gebracht kunnen worden en die in de voorstellen voor het vak economie voor een belangrijk deel terugkomen. Tussen algemene technieken en de natuurwetenschappelijke vakken is de overlap minder groot, of misschien ook alleen maar minder scherp zichtbaar vanwege de algemene termen waarin inhouden van algemene technieken worden omschreven. Hoe kan men de gesignaleerde overlap voorkomen of terugbrengen tot acceptabele proporties (want niet elke overlap is verwerpelijk)? Het schrappen van bepaalde inhouden in het ene vak ten gunste van het andere is een mogelijke oplossing, maar lijkt niet erg

wenselijk. De praktijkvakken de mogelijkheid ontnemen meer theoretische diepgang te bereiken, lijkt even ongewenst als docenten in de meer theoretische vakken te frustreren in hun pogingen meer praktijk- en maatschappijgericht onderwijs te geven. Vakkenintegratie zou een andere mogelijkheid kunnen zijn om te voorkomen dat leerlingen bij twee verschillende vakken met dezelfde onderwerpen worden geconfronteerd. In paragraaf 4.5 komen het probleem van de overlappende inhoud en mogelijke oplossingen daarvoor opnieuw aan de orde, maar dan in de context van de afzonderlijke vakken die kandidaat staan voor de basisvorming.

Er zijn, zoals gezegd, door enkele adviseurs ook positieve uitspraken gedaan over vakkenintegratie. Ten aanzien van huishoudkunde en gezondheidskunde wordt samenvoeging bepleit in een vak "verzorging". Het belangrijkste argument hiervoor schuilt in het gemeenschappelijke uitgangspunt voor beide vakken: de voorbereiding van de leerling op de zorg voor zich zelf en voor de naaste woonomgeving. Het ontbreken van een dergelijk uitgangspunt bij vakken als biologie of economie is voor de adviseurs een reden om integratie van "verzorging" met andere vakken af te wijzen.

Ook ten aanzien van scheikunde is een pleidooi gehouden voor integratie. Het vak zou moeten opgaan in een leergebied "oriëntatie op de natuur", waarbij wordt uitgegaan van de "totaalbeleving" van de leerlingen. Het tegenargument is hiervoor al aan de orde geweest. In de woorden van Van den Brink en anderen: "(...) leerlingen benaderen hun werkelijkheid eerder fenomenologisch dan holistisch. Ervaringen die leerlingen hebben opgedaan of in de vorm van onderwijsleeractiviteiten krijgen aangeboden, kunnen heel goed ingepast worden in gescheiden schoolvakken (...). De ordening die leerlingen in hun ervaringen met de materiële wereld aanbrengen (is) natuurlijk niet identiek met de ordening in natuurwetenschappelijke disciplines (maar) dit probleem wordt niet (...) opgelost door integratie van natuurwetenschappelijke vakken, aangezien veel ervaringen die leerlingen met de materiële wereld opdoen ook sociaal-wetenschappelijke aspecten hebben"<sup>15</sup>.

#### 4.4.3 *Risico's van herordening*

Er is weinig dat pleit voor een drastische herverkaveling van onderwijsinhouden in "leergebieden". Er zijn daarnaast risico's van zo'n herordening te signaleren die weliswaar niet allemaal even principieel van aard zijn, maar die, gezien de huidige voorwaarden, toch serieuze obstakels vormen.

In de eerste plaats zitten er rechtspositioneel nogal wat haken en ogen aan vakkenintegratie. Docenten worden, afhankelijk van hun opleiding, in een groot deel van het voortgezet onderwijs aangesteld voor één vak, of hooguit twee. Formeel hoeft dat natuurlijk geen beletsel te zijn voor de introductie van leergebieden. Men kan immers, zoals inmiddels al voor algemene technieken is gebeurd, de lesbevoegdheid van de zittende docenten simpelweg verruimen van een vak tot een leergebied, en daarmee zijn de rechtspositionele problemen uit de weg geruimd. Voor de inhoud van een leergebied kan dat merkwaardige gevolgen hebben. Een docent geschiedenis die zich verantwoordelijk gesteld ziet voor het onderwijs in een leergebied "mens en maatschappij" zoals in een recente onderwijsnota voorgesteld, zal zich in ettelijke vakgebieden moeten verdiepen waarin hij geen specifieke opleiding heeft gehad, als hij tenminste niet aangewezen wil zijn op het nauwgezet volgen van voorgegeven lesplannen<sup>16</sup>. Dat het accent in zo'n geval komt te liggen bij het vak van de betrokken docent, ligt voor de hand. Een verschraling van de onderwijsinhoud bij de andere onderdelen

<sup>15</sup> Ibid., blz. 59-60.

<sup>16</sup> Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Proeve van een concept-ontwerp ontwikkelingswet voortgezet onderwijs*; 's-Gravenhage, mei 1984, blz. 8-9.

van het leergebied is dan vrijwel onvermijdelijk. Dat daarmee leergebieden per school, of zelfs binnen een school, totaal verschillende inhouden krijgen, komt uiteraard de doorzichtigheid van het onderwijsaanbod voor leerlingen en buitenwacht niet ten goede<sup>17</sup>. Bij krimpende leerlingenaantallen zou zelfs het toeval van de afvloeiingsregeling nog meebepalend kunnen zijn voor de feitelijke inhoud van een leergebied.

Er kunnen, behalve de genoemde bezwaren tegen de huidige vakkenstructuur, nog andere redenen zijn waarom het idee van vakkenintegratie c.q. leergebieden, aantrekkelijk lijkt. Er staat een groot aantal vakken kandidaat voor opname in de basisvorming en de beschikbare schooltijd is beperkt. Als de inhoud van verschillende vakken wordt samengevoegd tot leergebieden, lijkt daarmee enige ruimte te ontstaan voor nieuwe vakken. Het spreekt vanzelf - al wordt het misschien te weinig gezegd - dat dit optisch bedrog is. Als inderdaad blijkt dat de om allerlei redenen noodzakelijke basisvorming niet in de beschikbare tijd kan worden gegeven, zijn er maar twee conclusies mogelijk: de tijd die nu beschikbaar is voor basisvorming moet worden uitgebreid, of de basisvorming is te ambitieus gedefinieerd en moet worden teruggebracht binnen de grenzen van het mogelijke.

Vakkenintegratie kan een vluchtweg worden om keuzen te ontlopen. De afbakening en invulling van "leergebieden" is vooralsnog zo onscherp dat men daarbinnen met het vakkenaanbod nog alle kanten op kan. Zo wordt het maken van lastige en pijnlijke keuzen omzeild en wordt ruimte gelaten voor alle mogelijke eisen die aan de inhoud van het onderwijs worden gesteld. Indien dan bovendien aan de scholen de vrijheid wordt gelaten om leergebieden zelf vorm te geven, al dan niet onder de noemer van de vrijheid van inrichting van het onderwijs, zou daarmee nog een tweede probleem effectief geïsoleerd zijn achter de schoolmuren. Belangengroepen die voor een bepaald vak willen opkomen, wordt zo de wind uit de zeilen genomen, want de invulling van de leergebieden en daarmee de slag om de lesuren zou hiermee een zaak voor de schoolteams worden<sup>18</sup>.

Het lijkt op grond van al deze overwegingen voorbarig en riskant om de basisvorming te omschrijven in termen van leergebieden. Voorbarig, omdat de veronderstelde merites van vakkenintegratie nog onvoldoende vaststaan. Riskant, omdat de doorzichtigheid van het onderwijsaanbod en, bij een verruiming van de bevoegdheidsregeling, de kwaliteit ervan hierdoor ernstig bedreigd worden. Het keuzeprobleem van de onderwijshoud wordt erdoor aan het zicht onttrokken. Om al die redenen verdient het vooralsnog de voorkeur, de basisvorming te beschrijven in termen van de gangbare schoolvakken. Ook om het keuzeprobleem niet te versluieren wordt in dit hoofdstuk over de inhoud van de basisvorming, de voorkeur gegeven aan de (min of meer) traditionele vakkenindeling als uitgangspunt. Het is echter uitdrukkelijk niet de bedoeling dat daarmee didactische experimenten met nieuwe werkvormen worden geblokkeerd, laat staan veroordeeld. Het moet bijvoorbeeld mogelijk blijven om elementen uit verschillende vakken te presenteren in samenhang met een centraal thema dat het uitgangspunt voor een lessenreeks vormt. Dergelijke onderwijsvormen moeten echter ontwikkeld worden vanuit de bestaande vakkenstructuur.

<sup>17</sup> In Nederland gaat de ontwikkeling van het nieuwe vak algemene technieken in die richting. Een in de jaren zestig in Frankrijk ondernomen integratiepoging met betrekking tot scheikunde en natuurkunde strandde voornamelijk op dit probleem.

Zie: W. Hörner, *Curriculumentwicklung in Frankreich; Probleme und Lösungsversuche einer Inhaltsreform der Sekundarschule (1959-1976)*; Weinheim u. Basel, Beltz Verlag, 1979, blz. 49-53.

<sup>18</sup> Zoals bijvoorbeeld in de nota *Verder na de Basisschool*; Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage, 1982, blz. 29.



#### 4.5 Een wensenpakket voor de basisvorming

Tot nu toe is een groot aantal overwegingen de revue gepasseerd die van belang zijn bij het kiezen van een inhoud van de basisvorming. In hoofdstuk 2 is nagegaan in hoeverre maatschappelijke ontwikkelingen nieuwe eisen stellen aan de basisvorming. In hoofdstuk 3 is via een analyse van het begrip "basis" en van de doeleinden van basisvorming nagegaan, welke vaardigheden in de basisvorming moeten worden verworven. In hoofdstuk 4 is tot hier toe beschreven wat momenteel bekend is over hetgeen thans in de verschillende schooltypen als basisvorming wordt aangeboden. Ook is ingegaan op de overwegingen die zowel op het niveau van de afzonderlijke vakken als op dat van de inhoud van die vakken, van belang zijn bij de keuze "wel of niet in de basisvorming".

Rest de bepaald niet eenvoudige opgave op op grond van de beschreven overwegingen en conclusies voorstellen te formuleren over een wenselijke inhoud van de basisvorming. Conform het uitgangspunt van dit hoofdstuk wordt hierna voor elk schoolvak uit de eerder beschreven lijst van kandidaat-vakken aangegeven of en waarom het naar de mening van de Raad al dan niet tot de basisvorming moet worden gerekend. Per vak wordt een indicatie gegeven van de inhoud die het in de basisvorming zou moeten hebben. Aan de eerder in dit hoofdstuk beschreven reeks is informatiekunde toegevoegd op grond van de overwegingen die in hoofdstuk 2 zijn weergegeven.

Het gaat om de volgende vakken:

- Nederlands
- moderne vreemde talen
- wiskunde
- biologie
- natuurkunde
- scheikunde
- informatiekunde
- geschiedenis
- staatsinrichting
- maatschappijleer
- aardrijkskunde
- economie
- algemene technieken
- huishoudkunde
- gezondheidskunde
- muziek
- tekenen
- handvaardigheid/textiele werkvormen
- lichamelijke oefening
- beroepsgerichte vakken.

Voordat we op de afzonderlijke vakken ingaan, nog een opmerking over de status van wat hier als een "wensenpakket" wordt gepresenteerd. De term is uitdrukkelijk gekozen om aan te geven dat het hier om een na te streven doel gaat, niet om een hervorming van de inhoud van het onderwijs die van vandaag op morgen gerealiseerd kan worden. Overwegingen die te maken hebben met de stand van de ontwikkelingen binnen een vak en met de mogelijkheden van individuele leerlingen bemoeilijken, per vak in verschillende mate, zo'n abrupte introductie.

Een eerste stap voor het bereiken van het na te streven doel zou moeten zijn het vastleggen van de algemene basisvorming op schoolniveau. In afwijking van de huidige situatie moet elke school aan alle leerlingen de mogelijkheid bieden in de aangegeven vakken onderwijs te volgen. In beginsel zijn dit ook de vakken die tot de algemene basisvorming voor de individuele leerling behoren. Het kan echter noodzakelijk zijn om, in afwachting van de nodige aanpassingen in leerplan en didactiek, voorlopig afwijkingen daarvan toe te staan ten einde overbelasting van bepaalde

leerlingen te voorkomen. Waar zich problemen voordoen die een rem kunnen betekenen op het onmiddellijk en voor alle leerlingen invoeren van een vak in de algemene basisvorming, zal dat worden aangegeven. In dit kader komen ook de mogelijkheden of de noodzaak van differentiatie per vak aan de orde.

#### 4.5.1 *Nederlands*

##### **Waarom Nederlands in de basisvorming?**

De plaats van Nederlands in de basisvorming is misschien wel van alle schoolvakken het minst omstreden. Er is nauwelijks een doel van basisvorming te noemen waaraan van dit schoolvak geen wezenlijke bijdrage wordt verwacht. Het voorbereidingsdoel, het cultuurpolitieke doel en het ontwikkelingsdoel zijn daarvan ongetwijfeld de belangrijkste: kinderen moeten de taal leren hanteren als instrument bij verdere studie en als een effectief en efficiënt communicatiemiddel in het maatschappelijk verkeer; ze moeten de taal leren kennen als uitdrukking van een cultuurtraditie en als een factor die de eenheid bevordert in een sociaal en cultureel gevarieerde maatschappij; en ten slotte stimuleert en ontwikkelt een training in taalvaardigheden, met name het schriftelijk en mondeling onder woorden brengen van gedachten, het redeneervermogen.

##### **Welke inhoud?**

Wat behoort onderwijs dat al die doelstellingen dient, te behelzen? Niet alles hoeft op school geleerd te worden: "Taalvaardigheid heeft een kern en een periferie. De kern wordt door iedere moedertaalspreker voor zijn zesde jaar beheerst. Die berust op kennis van de basiswoordenschat en van de meeste taalregels"<sup>19</sup>. De school moet zich richten op de perifere vaardigheden: die vaardigheden die door veel of alle leerlingen niet zonder hulp en begeleiding van de school verworven kunnen worden. Dat is des te belangrijker omdat juist die vaardigheden die in taalkundig opzicht perifeer zijn, in maatschappelijk opzicht centraal staan.

Aspecten van taalgebruik die in de periode van de basisvorming aan de orde moeten komen, zijn het afstemmen van een gespreksbeurt op de hoorder, woordkeus, produktie en interpretatie van zinnen die ingewikkeld in elkaar zitten en het gebruiken en begrijpen van geschreven Nederlands.

Voor het bereiken van het doel van de maatschappelijke voorbereiding moet het vak Nederlands prioriteit geven aan onderwijs en training in die perifere vaardigheden die frequent voorkomen en/of van doorslaggevend maatschappelijk belang zijn voor elke taalgebruiker. Uit onderzoek naar meningen over taalgebruik bij oud-leerlingen van mavo en lbo is af te leiden dat de volgende vaardigheden daartoe gerekend kunnen worden<sup>20</sup>:

Mondeling taalgebruik:

- nauwkeurig beschrijvingen geven, bijvoorbeeld van de weg naar je huis of van het uiterlijk van een persoon;
- informeren bij instanties (postkantoor, arbeidsbureau) over ingewikkelde zaken;
- luisteren naar nieuwsuitzendingen en dergelijke;
- zakelijke gesprekken met partners met een hogere sociale status (bijvoorbeeld de werkgever, dokter) kunnen voeren, waarbij je eigen belangen in het geding zijn;

<sup>19</sup> F. Jansen, *Nederlandse taal*; serie "Werkdocumenten Basisvorming in het onderwijs" nr. WB5, WRR, 's-Gravenhage, 1985, blz. 2.

<sup>20</sup> Naar: H. Blok en K. de Glopper, *Taal voor het leven; meningen van oud-leerlingen lbo en mavo over hun taalgebruik*; Harlingen, Flevodruk, 1983, en H. van den Bergh en J. Hoeksma, *Functionele taaldoelen voor het lager onderwijs: theorie en praktijk*; SCO-rapport, Amsterdam, Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek, 1983, zoals aangehaald in: F. Jansen, op. cit., blz. 3-4.

- vragen stellen en beantwoorden tijdens een opleiding of in een tentamen.

Lezen:

- de krant lezen;
- informatie opzoeken in een folder, omroepgids, telefoonboek, woordenboek;
- zakelijke brieven en officiële stukken lezen;
- examenvragen begrijpen.

Schrijven:

- korte notities maken voor jezelf, bijvoorbeeld tijdens een telefoongesprek;
- een brief over een zakelijk onderwerp schrijven naar officiële instanties;
- een sollicitatiebrief schrijven;
- schriftelijke toetsen maken.

Niet voor alle leerlingen van Nederlandse scholen staat competentie in de Nederlandse taal gelijk aan competentie in de moedertaal. Sommigen moeten het Nederlands als vreemde taal leren beheersen naast hun moedertaal. Wat voor moedertaalsprekers tot de vanzelfsprekende kernvaardigheden behoort, moeten zij leren als perifere vaardigheid. Dat betekent dat zij in de periode van de basisvorming bovendien getraind moeten worden in gewoon spreken en luisteren in alledaagse taalsituaties.

Voor het bereiken van het doel van de ontwikkeling van het redeneervermogen moet bij het vak Nederlands het leren hanteren van de geschreven taal als “denkhulp” aan de orde komen: “Taalgebruik kan als een “vroedvrouw” helpen om inzicht in een probleem te krijgen (...). Alleen geschreven taal biedt de taalgebruiker de mogelijkheid onderwerpen overzichtelijk naast elkaar te zetten, subtiele of ingewikkelde (zins)verbanden te construeren, in alle rust de zaak nog eens te overdenken. Zo’n langere beschouwende tekst maken is een vaardigheid die bij het vak Nederlands aan bod hoort te komen, opdat de schrijver bij het al formulerende nadenken niet te zeer gestoord wordt door allerhande schrijftechnische zaken”<sup>21</sup>. Niet iedereen hoeft essays te kunnen schrijven, kan men daaraan toevoegen, maar ook met het leren maken en gebruiken van systematische notities kan de ontwikkeling van het redeneervermogen worden gediend. Het doel van de cultuuroverdracht wordt bij het vak Nederlands natuurlijk al in hoge mate gediend met de training in de vaardigheden die tot nu toe genoemd zijn: ze behoren tot de taalcultuur van het Nederlandse taalgebied. Daartoe behoort ook de literatuur. Kennisgeving van literaire produkten uit heden en verleden dient dus een element van de basisvorming te zijn, ook voor lbo-leerlingen.

### **Problemen bij invoering**

Gezien de relatieve onbekendheid van het huidige onderwijsaanbod in de eerste jaren van het voortgezet onderwijs, is moeilijk aan te geven in hoeverre de hier voorgestelde inhoud een breuk betekent met de nu gangbare. Een strakkere toespitsing op perifere taalvaardigheden en daarmee ook op normen van goed en minder goed (of zo men wil: effectief en minder effectief) taalgebruik, zou voor sommige docenten kunnen lijken op een breuk met doelen als creativiteit en persoonlijke ontplooiing die in de jaren zeventig hoog aangeschreven stonden. Aandacht voor het gebruik van geschreven taal als denkhulp vergt veel van de docenten: als de leerling oefent, moet de docent nakijken. Literatuuronderwijs ten slotte, als regulier onderdeel van de basisvorming betekent voor grote groepen leerlingen en docenten een nieuw element. Het wordt, voor zover we weten, op lbo-scholen weinig gegeven. Op dit punt zal realisering van een algemene basisvorming dus nog het nodige ontwikkelingswerk vergen.

---

<sup>21</sup> F. Jansen, op. cit., blz. 4-5.

## Differentiatie

Is differentiatie bij het vak Nederlands nodig? Onderwijs, ook dat in Nederlands, moet voor alle leerlingen een uitdaging zijn. Ze moeten op school bezig kunnen zijn met het zich eigen maken van wat nog net buiten hun bereik ligt, maar wat met inspanning en effectieve begeleiding wel te bereiken valt. Dat betekent onvermijdelijk differentiatie: misschien zijn wel nergens de verschillen tussen leerlingen zo groot als op het gebied van de taalbeheersing<sup>22</sup>. Ook de grote verschillen in tempo van verwerving dwingen tot differentiatie: wat de een spelenderwijs leert, kost de ander veel oefening.

Het is zeker niet te verwachten dat deze differentiatie gerealiseerd kan worden binnen een heterogene groep, waarin leerlingen van vwo- tot lbo-niveau bij elkaar zitten. Niet alleen de tradities van het categoriale stelsel en bijgevolg het ontbreken van docenten met ervaring in het hanteren van dergelijke groepen, bemoeilijken dat. Ook in landen waar men allang het categoriale stelsel heeft vervangen door één schooltype in de eerste fase van het voortgezet onderwijs, is externe differentiatie bij het moedertaalonderwijs eerder regel dan uitzondering. Wil het onderwijs inderdaad voor iedere leerling, de zwakkere en de betere, een uitdaging kunnen zijn, dan is ook differentiatie in eindtermen noodzakelijk, met uiteraard per niveau behoud van de hiervoor omschreven inhoud.

### 4.5.2 *De moderne vreemde talen*

#### **De discussie over de moderne vreemde talen in de basisvorming**

Engels behoort tot de vakken die in een algemene basisvorming onontbeerlijk zijn, zowel vanwege de alomtegenwoordigheid van die taal in de samenleving als om het belang ervan in zeer veel beroepenvelden - handel, techniek, wetenschap - en om zijn status als lingua franca in het internationale verkeer. Of ook Duits en Frans in de basisvorming horen is een omstrede zaak. Zowel de wenselijkheid als de haalbaarheid daarvan staan ter discussie. Tegenstanders stellen dat deze talen in het maatschappelijk verkeer en voor de verschillende beroepenvelden minder belangrijk zijn omdat zij minder frequent gebruikt worden. Voorstanders stellen dat desondanks grote groepen in de samenleving, zoals met onderzoek gestaafd kan worden, beheersing van die talen nodig hebben bij studie en beroep en in contacten met buitenlanders<sup>23</sup>. Bovendien, stellen ze, is het niet opnemen van deze talen in de basisvorming in strijd met de functie van inleiden in een gemeenschappelijk cultuurbezit, die de basisvorming ook heeft. Nederland heeft een naam en een traditie te verliezen op het gebied van het vreemde-talenonderwijs, kan men daaraan toevoegen.

Haalbaarheidsargumenten lijken in deze discussie zwaarder te wegen dan de zoëven genoemde. Opname van een tweede vreemde taal in de basisvorming stuit op grond van dit soort overwegingen op minder bezwaren dan opname van een derde taal. De belangrijkste vragen op dit vlak zijn: worden met name minder verbaal begaafde kinderen niet overbelast door de verplichting om naast Engels nog een tweede en derde taal te leren? Vervolgens: gaat onderwijs in een tweede en derde taal niet ten koste van andere zaken die met evenveel of meer recht tot de basisvorming gerekend moeten worden? En ten slotte: hoe moet, als Duits en Frans niet tot de basisvorming worden gerekend, gegarandeerd worden dat toch aan de reële behoefte aan kennis van die talen tegemoet wordt gekomen? Noch in de kring van deskundigen op het gebied van vreemde-talenonderwijs, noch daarbuiten bestaat eenstemmigheid over het antwoord op deze vragen.

<sup>22</sup> H. Wesdorp, *Goed onderwijs, wat is dat?; voorstudie periodieke peiling van het onderwijsniveau*; 's-Gravenhage, SVO, 1985.

<sup>23</sup> T.J.M. van Els en W.N. de Jong, *Moderne vreemde talen*; serie "Werkdocumenten Basisvorming in het onderwijs" nr. WB9, WRR, 's-Gravenhage, 1985, blz. 18-24.

Op het gevaar van overbelasting van bepaalde leerlingen wordt vooral gewezen vanuit lbo-kringen. Anderen stellen daartegenover dat op Vrije Scholen en op een aantal lbo-avo-scholengemeenschappen en middenscholen redelijke resultaten worden geboekt met onderwijs in drie vreemde talen voor alle leerlingen. Opgemerkt moet worden dat de discussie inzake overbelasting, zeker wat de tweede taal betreft, over een betrekkelijk klein aantal leerlingen gaat. Op dit moment krijgt ongeveer 70 procent van alle leerlingen in de eerste fase van het voortgezet onderwijs met drie moderne vreemde talen te maken en circa 80 procent met minstens twee. Er zijn geen tekenen die erop wijzen dat dat voor deze leerlingen een overbelasting betekent, en dat men bij de talen meer of minder dan bij andere vakken te maken heeft met uitval van leerlingen. Daar liggen dus geen wezenlijke belemmeringen voor het opnemen van (minstens) een tweede taal in de basisvorming, al zal het incidenteel nodig zijn bepaalde leerlingen met leerproblemen daarvan vrij te stellen.

Er worden momenteel pogingen in het werk gesteld om het onderwijs in Duits en vooral Frans toegankelijker te maken voor lbo-leerlingen. Met name voor Frans bestaat immers nauwelijks een lbo-traditie. De SLO heeft de opdracht gekregen een opzet uit te werken van een éénjarige "oriëntatiefase" voor Frans en Duits, bedoeld voor het eerste jaar van het voortgezet onderwijs. Taalverwerving staat daarbij niet voorop; het hoofddoel zou moeten zijn leerlingen kennis te laten maken met die talen en ze inzicht te geven in hun eigen mogelijkheden op dat gebied. Het is onzeker of de nieuwe didactiek en de andere leerstofkeuze die daarbij ontwikkeld worden, zullen leiden tot een drastisch terugdringen van het overbelastingsprobleem. De scholen die konden "intekenen" op het project, hebben vooralsnog afwachtend gereageerd, misschien omdat ze "keuzevoorbereiding" als onderwijsdoel toch wat te mager vinden.

De vraag of de talen andere noodzakelijke elementen uit de basisvorming verdringen, heeft alleen betekenis wanneer er vooraf grenzen gesteld zijn aan de tijd die aan basisvorming kan worden besteed. Die zijn er natuurlijk, maar waar liggen ze? Vooruitlopend op wat daarover in de volgende hoofdstukken nog wordt gezegd, constateren we hier dat de bovengrens van de voor basisvorming beschikbare tijd bepaald wordt door de leeftijd waarop de leerplicht ten einde loopt, met dien verstande dat binnen de leerplichtperiode ruimte moet bestaan voor beroepsvoorbereiding. Wanneer we die ruimte stellen op minstens een jaar full-time en twee jaar part-time onderwijs (in de periode van de partiële leerplicht), blijft er na de basisschool maximaal drie jaar beschikbaar voor basisvorming. Het is natuurlijk niet mogelijk de verdringingsvraag te beantwoorden zonder het gehele pakket van de basisvorming in de beschouwing te betrekken. Aan het einde van dit hoofdstuk wordt aan de hand van een voorbeeldtabel bekeken, hoe de beschikbare ruimte over de vakken kan worden verdeeld.

En dan de derde vraag: hoe kan men garanderen dat voldoende leerlingen een tweede, respectievelijk een derde vreemde taal leren als daarvoor geen ruimte zou zijn in de basisvorming? Er zijn twee oplossingen mogelijk. Eén daarvan is, de verantwoordelijkheid daarvoor naar het vervolgonderwijs door te schuiven. Dat zal hoogstwaarschijnlijk tot gevolg hebben dat minder leerlingen dan nu aan een tweede of derde vreemde taal toekomen: in veel beroepsgerichte opleidingen (mto, mdgo, mlo) is het vreemde-talenonderwijs momenteel een marginale zaak.

Een andere mogelijkheid is het creëren van een "vrije ruimte" in het programma van de basisvorming, waarin leerlingen onderwijs in Duits of Frans kunnen volgen. Dat laatste is in andere Europese landen waar men geïntegreerd voortgezet onderwijs kent, verreweg de meest voorkomende constructie. Een extra argument daarvoor is, dat het leren van een taal veel tijd kost en in het vervolgonderwijs een onevenredig deel van de onderwijstijd zou opeisen. Voor wie vindt dat de derde vreemde taal niet in de basisvorming thuishoort, maar dat doorschuiven naar het vervolgonderwijs te weinig garanties biedt dat voldoende leerlingen voldoende kennis van een derde taal opdoen, zou de vrije ruimte een logische oplossing moeten zijn.

Ook deze oplossing stuit echter op bezwaren. Tegenstanders ervan vrezen dat het talenonderwijs in de vrije ruimte als selectiezeef gaat functioneren voor de doorstroming naar het vervolgonderwijs.

Dit risico is op zich zelf onvoldoende argument om talenonderwijs in de vrije ruimte af te wijzen. Of de uitkomsten van het in de periode van de basisvorming gevolgde onderwijs aanleiding moeten vormen voor selectie, hangt niet van de inhoud van dat onderwijs af, maar van de stellingname ten aanzien van selectie. Ook als alle leerlingen dezelfde vakken krijgen, zullen de uitkomsten verschillen en zijn er dus, als men dat wil, aangrijpingspunten voor selectie.

De Raad concludeert uit deze discussie het volgende. Veel leerlingen hebben bij hun verdere studie en in hun latere leven Frans en Duits nodig en de studie van deze talen vormt een wezenlijk onderdeel van de inleiding in de cultuur waarvoor het onderwijs zorg moet dragen. Die talen moeten daarom tot de basisvorming gerekend worden. Alleen het schaarste- casu quo het verdringingsargument - de beschikbare tijd is beperkt en andere vakken zijn belangrijker - kan tot een andere beslissing leiden.

Waar twijfel of onenigheid bestaat over de haalbaarheid, moet het maximaal mogelijke worden nagestreefd. Experimenten met het toeganke-lijk maken van het onderwijs in Frans en Duits voor alle leerlingen, moeten dus worden voortgezet. In afwachting van de uitkomsten daarvan, verdient het aanbeveling om voorlopig naast Engels ook Frans of Duits in de basisvorming op te nemen, maar niet dwingend voor te schrijven welke van deze beide dat moet zijn. De andere van deze twee talen moet daarnaast, in afwijking van de huidige praktijk, op alle scholen worden aangeboden die aansluiten op de basisschool, en wel als keuzevak in de vrije ruimte. Dat die derde taal als "selectievak" gaat fungeren bij de toelating tot vervolgonderwijs, kan alleen worden voorkomen door scholen voor vervolgonderwijs het recht te ontzeggen, leerlingen die geen onderwijs in die derde vreemde taal hebben gevolgd, op die grond de toelating te weigeren.

### **Welke inhoud?**

Talen krijgen hun plaats in de basisvorming vooral op grond van hun belang als instrument voor communicatie. Training in praktisch taalgebruik of, zoals het ook wel heet, in communicatieve vaardigheid, moet dus de hoofdmoot zijn van dit onderwijs. In afwijking van wat vroeger gebruikelijk was, moet de inhoud van het talenonderwijs afgestemd worden op het feitelijk taalgebruik waarmee de leerlingen tijdens of na hun studie in aanraking zullen komen. Dat betekent dat een zo goed mogelijke taxatie moet worden gemaakt van de situaties waarin de leerlingen de vreemde taal zullen moeten gebruiken. Daarna kan dan bepaald worden welk taalmateriaal (fonologisch, morfologisch, lexicaal, syntactisch) daarvoor beheerst moet worden. Een concrete uitwerking van de inhoud van het onderwijs in Engels, Duits en Frans in deze zin is nog niet voorhanden. Wel zijn voorbeelden beschikbaar van inhoudsomschrijvingen in termen van "taalgebruikssituaties", die als uitgangspunt kunnen dienen bij het leerplanontwikkelingswerk dat voor de talen in de basisvorming nog moet worden verricht <sup>24</sup>.

De richting waarin dat ontwikkelingswerk moet gaan, kan als volgt omschreven worden: "Binnen het geheel van communicatieve taalvaardigheid kan men taalgebruikssituaties onderscheiden naar gelang de handelende persoon spreekt, luistert, schrijft of leest; in de doelstellingen (...) zullen alle vier deze deelvaardigheden vertegenwoordigd moeten zijn, hoewel de nadruk zal liggen op de mondelinge vaardigheden en op leesvaardigheid; dit laatste houdt onder andere in dat in de eindtermen de schrijfvaardigheid geen bepalende factor zal zijn.

<sup>24</sup> Ibid., blz. 46-47 en G.J. van den Brink e.a., op. cit., blz. 104-109.

Het niveau van taalvaardigheid dat voor beide talen aan het eind van de basisvorming bereikt wordt, zal de leerlingen in staat stellen adequaat te functioneren in taalcommunicatie, hetgeen in ieder geval betekent dat het gebaseerd zal moeten zijn op een representatieve set van taalgebruikssituaties; voor Engels zal het aantal situaties uitgebreider kunnen zijn (...), met name dankzij het feit dat het Engels verplicht twee jaar onderwezen wordt in het basisonderwijs (ca. 100 contacturen)<sup>25</sup>.

Voor alle drie de vreemde talen zijn voorbeelden beschikbaar van beschrijvingen van het onderwijsaanbod in deze termen, waaruit kan worden geput voor het afbakenen van een "drempelniveau"<sup>26</sup>.

### **Differentiatie**

Taalvaardigheid behoort, zoals hiervoor omschreven, het hoofddoel te zijn van vreemde-talenonderwijs. Dit doel kan niet vervangen worden door andere, zoals bijvoorbeeld "keuzevoorbereiding", op straffe van een verbreking van het evenwicht tussen de verschillende functies van de basisvorming: de voorbereiding op eisen die inherent zijn aan het onderwijs, zou dan een te zwaar accent krijgen. Dat betekent, gezien de verschillen in leertempo tussen leerlingen, dat differentiatie nodig is. De formulering van doeleinden in termen van communicatieve vaardigheid biedt in beginsel de mogelijkheid om tot een zekere inhoudelijke "eenheid in verscheidenheid" te komen. Niveaubepalend kan immers zowel het aantal "taalgebruikssituaties" zijn waarin men zich kan bewegen, maar ook de mate van beheersing, in termen van "fluency" en van correctheid, van het benodigde taalmateriaal en de omvang daarvan. Gelijkheid van inhoud kan worden aangehouden op het punt van de "taalgebruikssituaties", terwijl verschillen zich zullen voordoen in de mate van beheersing en in de aard en omvang van het taalmateriaal.

### **Problemen bij invoering**

Aanpassing van het onderwijs aan de hiervoor omschreven doelen vergt in de eerste plaats leerplanontwikkeling: de bestaande leergangen zijn niet afgestemd op de hiervoor beschreven "eenheid in verscheidenheid" en zijn deels nog gebaseerd op een analyse van taalstructuren. Zeker nu ten gevolge van de herziening van de salarisstructuur in het voortgezet onderwijs de eerstegraadsleraren langzamerhand uit de eerste leerjaren zullen verdwijnen, zal daarvoor omvangrijke hulp van buiten de scholen nodig zijn. Ervaringen in bijvoorbeeld het Mavo-project wijzen uit dat de last van inhoudelijke vernieuwingen niet in zijn volle omvang op de schouders van de leraren kan worden gelegd<sup>27</sup>. Ook nascholing van docenten zal nodig zijn. Voor Engels zal het accent daarbij moeten liggen op de aansluiting tussen de basisschool (waar Engels nu als verplicht vak is ingevoerd) en het voortgezet onderwijs. Wat Duits en Frans betreft, moet vooral de bijscholing in werkwijzen die dit onderwijs ook voor lbo-leerlingen toegankelijk maken, de voorrang krijgen.

<sup>25</sup> T.J.M. van Els en W.N. de Jong, op. cit., blz. 47.

<sup>26</sup> J.A. van Ek, *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*; Strasbourg, Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe, 1975.

M. Baldegger e.a., *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*; Strasbourg, Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe, 1980.

D. Coste, J. Courtillon, V. Ferenczi, M. Martins-Baltar, E. Papo, *Un niveau-seuil*; Strasbourg, Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe, 1976.

<sup>27</sup> M. Oud-De Glas, D. van Vierssen, *Functies en taken van vakbegeleidings- en vakproductiegroepen*; Nijmegen, ITS, 1983, serie Met het Mavo-project onderweg nr. 3.

#### Waarom wiskunde in de basisvorming?

Wiskunde deelt met Nederlands de comfortabele positie van onomstreden vak in de basisvorming. Dat iedere leerling op de basisschool en vervolgens in het voortgezet onderwijs vertrouwd moet raken met elementaire rekenoperaties en wiskundige begrippen is een niet aangevochten stelling, stevig gesteund (doch zelden met argumenten gestaafd) door het belang ervan voor iedereen in het leven van alledag, in de beroepsuitoefening en bij voortgezette studie op praktisch alle gebieden.

#### Welke inhoud?

Minder eenstemmigheid is er over wat het vak wiskunde in het voortgezet onderwijs tenminste voor iedereen moet behelzen. Voor de basisschool is er wel overeenstemming over wat er moet gebeuren: binnen en buiten het vakgebied is geaccepteerd dat kinderen op de basisschool basisvaardigheden in het hoofdrekenen moeten verwerven, moeten leren cijferen, rekenen met verhoudingen en procenten, met breuken en "kommagetallen" en zich de beginselen van het meten moeten eigenmaken. De manier waarop dat gebeurt, varieert sterk.

Grosso modo zijn er op de basisschool twee stromingen te onderscheiden: het overwegend produktgerichte, traditionele rekenonderwijs, waarin in hoofdzaak standaardoplossingen of algoritmen worden aangeleerd, en het bij de Wiskobas-traditie aansluitende procesgerichte wiskunde-onderwijs. Dat laatste is vooral gericht op het zelf actief verwerven van kennis en daarbij wordt veel belang gehecht aan het ontdekken en kunnen toepassen van wiskundige principes in contexten. De voorstanders van deze tweede stroming zijn van mening dat het hier niet gaat om een methodische variant om de traditionele doelstellingen van het wiskunde-onderwijs te verwezenlijken. Zij beschouwen dit procesgerichte onderwijs als onderwijs met fundamenteel andere doelstellingen, dat bovendien de wiskunde toegankelijk maakt voor een veel grotere groep leerlingen. Beide claims - andere doelstellingen en een breder bereik - zijn van groot belang voor de vraag of en hoe een basisvorming wiskunde moet worden vastgelegd.

Nemen we eerst de kwestie van het bereik. De resultaten die momenteel met het rekenonderwijs op de basisschool worden geboekt, zijn nogal teleurstellend. Uit onderzoek verricht bij 13-jarige leerlingen van lbo, mavo en havo/vwo kan worden geconcludeerd dat een aanzienlijk deel van de basisschoolleerlingen - bijna de helft - weinig tot niets opsteekt van de onderwerpen die op papier tot de bovenbouwstof van de basisschool worden gerekend: breuken, procenten, verhoudingen, oppervlakte, inhoud, gemiddelde en kommagetallen<sup>28</sup>. Er is dus op de basisschool na het derde tot vierde leerjaar geen sprake van een gemeenschappelijke basisvorming, waarop in het voortgezet onderwijs zou kunnen worden voortgebouwd. Gegeven die omstandigheden is het niet zinvol een minimumprogramma vast te leggen voor het voortgezet onderwijs dat boven dat van de basisschool uit zou gaan. Integendeel: elke uitbreiding brengt de leerlingen die nu al met onvoldoende reken- en wiskundige kennis het voortgezet onderwijs binnen komen, verder achterop en maakt van het begrip basisvorming nog meer wat het nu al op de basisschool is: een lege huls.

De teleurstellende resultaten van het rekenonderwijs op de basisschool kunnen niet geweten worden aan onzekerheden over de inhoudelijke aspecten die aan bod moeten komen. Daarover bestaat immers een brede consensus binnen en buiten het onderwijs. Een reële verbetering is dan ook niet te verwachten van een nauwkeuriger omschrijving van de inhoud. In

<sup>28</sup> F. van der Blij, A. Treffers, *Rekenen-wiskunde*: serie "Werkdocumenten Basisvorming in het onderwijs" nr. WB7, WRR, 's-Gravenhage, 1985, blz. 4.



plaats daarvan moeten wegen gevonden worden om alle leerlingen, of althans zeer veel meer leerlingen dan nu het geval is, in staat te stellen de doelen van het huidige basisonderwijs te bereiken. Scholen moeten niet alleen weten *wat* kinderen moeten leren, maar ook *hoe* dat gerealiseerd kan worden, en dat geldt voor de basisschool evenzeer als voor dat deel van de basisvorming dat in het voortgezet onderwijs aan bod moet komen. Een beschrijving van de basisvorming moet derhalve bestaan uit een beschrijving van wat leerlingen moeten kennen en kunnen *en* een beschrijving van het onderwijsaanbod, in casu een schets van een leergang die daarvoor gebruikt kan worden. Er moet een “onderwijspartituur” voorhanden zijn van leerboeken en handleidingen <sup>29</sup>.

Een dergelijke aanbeveling gaat uit van de veronderstelling dat een drastische verbetering van de onderwijsresultaten mogelijk is. Zijn er perspectieven in die richting? Ervaringen met het zoëven genoemde procesgerichte, bij de Wiskobas-traditie aansluitende reken- en wiskunde-onderwijs wijzen daar wel op. Een berucht struikelblok als de staartdeling bijvoorbeeld blijkt voor veel meer kinderen overkomelijk te zijn wanneer het onderwijs meer probleem- dan regelgericht is en wanneer leerlingen eigen oplossingsmethoden kunnen testen en geleidelijk aan stroomlijnen <sup>30</sup>. Een groeiende acceptatie van dit type onderwijs en de grote eensgezindheid onder de direct betrokkenen over de invulling ervan, lijken voor de basisschool uitzicht te bieden op het realiseren van een basisvorming die die naam meer verdient dan de uitkomsten van het huidige wiskunde-onderwijs <sup>31</sup>.

Gezien het hier geschetste standpunt dat omschrijving van einddoelen voor de basisvorming geen zin heeft, zonder gelijktijdige ontwikkeling van het onderwijsaanbod kunnen voor wiskunde thans geen voorstellen worden gedaan voor de inhoud van de basisvorming. Wel kan worden aangegeven in welke richting die ontwikkeling zou moeten gaan. Vooral de groep leerlingen die nu naar mavo en lbo gaat (de grote meerderheid) is weinig gebaat bij abstracte inleidingen in de wiskunde. Daarom moet er een minder formeel en meer toepassingsgericht programma komen, waaraan ook deze leerlingen in hun verdere schoolloopbaan en latere leven iets hebben.

Een vak “voortgezet rekenen/wiskunde” ter afronding van de wiskundige basisvorming in het voortgezet onderwijs zou het volgende kunnen omvatten: het werken met getallen, waaronder het gebruik van decimale getallen in praktische situaties, zoals bij meten en geldrekenen, en het verband tussen decimale getallen en breuken. Differentiële doelen kunnen worden gevonden in een uitbreiding van het formele rekenen met natuurlijke getallen, gehele getallen, breuken, kommagetallen en wortels, en toepassingen daarvan. Ook het werken met verhoudingen en procenten moet worden voortgezet, waarbij het scala van toepassingen wordt uitgebreid: mengsels, eerlijke verdelingen, muntstelsels, verbanden tussen grootheden, schaal en dergelijke. Differentiële doelen kunnen gezocht worden bij gelijkvormigheid, exponentiële groei, grafieken en functies. Wat het meten betreft, zouden maatontwikkeling, schattend en “echt” meten, het bepalen van passende grootheden en het verwerken en aflezen van meetgegevens uit grafieken onderwerp van onderwijs moeten zijn; verder de verbanden tussen gangbare grootheden van lengte, oppervlakte en inhoud, een maat voor hoeken en een of meer centrummaten voor statistisch onderzoek. Het meer formeel opereren in metrieke stelsels kan onderwerp van differentiële doelen zijn. Meetkunde zou in de voortgezette basisvorming een vervolg moeten krijgen met een verdere verkenning van ruimtelijke vormen en regelmatige figuren, met roostermeetkunde,

---

<sup>29</sup> Ibid., blz. 2. De auteurs noemen zo'n beschrijving van de basisvorming “driedimensionaal”: ze bestaat uit een gedragscomponent, een vakinhoudelijke component en een onderwijscomponent.

<sup>30</sup> Ibid., blz. 15.

<sup>31</sup> Ibid., blz. 7-8.

symmetrie en gelijkvormigheid, de stelling van Pythagoras, vectoren en goniometrie. Overige onderwerpen die in de basisvorming wiskunde betrokken zouden moeten worden, zijn (combinatorische) telproblemen, het werken met formules, het rekenen met machten, het oplossen van vergelijkingen en functies.

Ten slotte is aandacht nodig voor een verantwoord leren gebruiken van de zakrekenmachine en zou een nadere kennismaking met de computer kunnen plaatsvinden via eenvoudige programmeerproblemen<sup>32</sup>.

### **Differentiatie**

De prestatieniveaus in het huidige voortgezet onderwijs verschillen enorm<sup>33</sup>. Op grond daarvan is het niet haalbaar en niet wenselijk om na de eerste fase van de basisvorming gedurende een langere periode gemeenschappelijk wiskunde-onderwijs aan alle leerlingen te geven. In of na het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs zal er gedifferentieerd moeten worden naar niveaus. In de verschillende stromen behoren de onderwerpen zoveel mogelijk gelijk te zijn, terwijl er gedifferentieerd kan worden naar tempo en naar de mate van verwerking. Sterk geïndividualiseerd onderwijs moet daarbij vermeden worden: het is niet te verenigen met de gedachte van een basisvorming voor iedereen noch met de uitgangspunten van een realistisch toepassingsgericht onderwijs. Differentiatiemogelijkheden zijn sterk afhankelijk van de inhoud van het onderwijs. Het is dan ook, gegeven wat in het voorgaande gezegd is over de keuze van inhoud voor de basisvorming, nog niet mogelijk uitspraken te doen over mogelijke of wenselijke afsluitingsniveaus voor de basisvorming rekenen/wiskunde.

### **Problemen bij invoering**

Over het onderwijsontwikkelingswerk dat ten behoeve van een voortgezette basisvorming nog verricht moet worden, is hiervoor al gesproken. Daarnaast vragen voorwaarden in de personele sfeer de aandacht. Opleiding en nascholing zijn daarvan de belangrijkste. De positieve ervaringen die in de afgelopen jaren zijn opgedaan met de nascholing van basisschoolleraars en de goed ontwikkelde infrastructuur van verenigingen en werkgroepen binnen het wiskunde-onderwijs bieden goede perspectieven daarvoor.

#### *4.5.4 Biologie, natuurkunde, scheikunde*

### **Waarom biologie, natuurkunde, scheikunde in de basisvorming?**

De natuurwetenschappelijke vakken behoren tot de basisvorming om sterk verwante en deels identieke redenen. Leerlingen moeten inzicht krijgen in de eigenschappen en wetmatigheden van het natuurlijke milieu waarin ze leven, in de plaats van de mens in de natuur en de wijze waarop hij daarin kan ingrijpen. Dat is nodig om ze in staat te stellen de verantwoordelijkheid te dragen voor hun persoonlijk welzijn en dat van de mensen, dieren en planten in hun eigen omgeving, om in het leven van alledag en in de latere beroepspraktijk een verstandig gebruik te kunnen maken van de verworvenheden van de techniek en om zich als gebruiker en verbruiker van materie en energie rekenschap te kunnen geven van de consequenties van hun gedrag op dit punt voor zichzelf, de samenleving en het natuurlijk milieu. De eigen aard van het vak bepaalt bij welke aspecten van het natuurlijk milieu de accenten liggen en waar in het bijzonder het belang

<sup>32</sup> Ibid., blz. 55-57.

<sup>33</sup> W.J. Pelgrum, T. Eggen, T. Plomp, *Tweede wiskunde-project. Analyses van uitkomsten: leerstofaanbod en resultaten*; Enschede, onderafdeling toegepaste onderwijskunde van de Technische Hogeschool Twente, 1983.

R. Dekker, P. Herfs, J. Terwel, D. v.d. Ploeg, *Interne differentiatie in heterogene brugklassen bij wiskunde*; 's-Gravenhage, Stichting voor Onderzoek van Onderwijs, 1985.

schuilt van het betreffende vak als voorbereiding op het maatschappelijk functioneren.

### Welke inhoud?

Bij biologie, de studie van het leven, staan inzicht in bouw en functioneren van het eigen lichaam, een beter begrip en het leren zorgen voor zichzelf en voor mensen, dieren en planten in de eigen omgeving voorop. Daarmee kunnen ook de belangrijkste doelen van het vak gezondheidskunde worden gerealiseerd. Meer in het bijzonder gaat het bij biologie om het verwerven van kennis over in- en uitwendige bouw, levensverrichtingen, gedrag en milieu van mens, dier en plant, zoals die zijn weer te geven in afbeelding, schema of beschrijving: voedselketen, voedselweb, levensgemeenschap, ecosysteem. In het verlengde daarvan moeten leerlingen gebracht worden tot het herkennen van biologische aspecten in een aantal maatschappelijke problemen: de bestrijding van ziekten, de invloed van de mens op zijn milieu, overbevolking, voedseltekort en voedseloverschot.

Bij natuurkunde komen natuurkundige principes en wetmatigheden aan bod die in het leven van alledag een rol spelen en waarmee kinderen nu en later in technische toepassingen veel te maken krijgen.

De volgende onderdelen moeten daarbij in elk geval in het programma worden opgenomen<sup>34</sup>:

- grootheden en eenheden, voor zover onontbeerlijk voor de hierna genoemde onderdelen;
- mechanica (voorbeelden en eigenschappen van krachten en bewegingen; arbeid door een constante kracht, vermogen, kinetische, potentiële en mechanische energie; moment, zwaartepunt);
- vaste stoffen, vloeistoffen en gassen (fase-overgangen, opwaartse kracht, druk, deeltjes-structuur);
- energie (warmte en temperatuur, transport van warmte, volumeverandering door temperatuursverandering, vormen van energie, energie-omzettingen);
- geluid (trillingen, frequentie, amplitude, toonhoogte, geluidsbronnen, resonantie);
- geometrische optica (rechtlijnige uitbreiding van licht, evenwijdige, convergerende en divergerende bundels, terugkaatsing, vlakke spiegel, breking, convergerend vermogen van een bolle lens, divergerend vermogen van een holle lens);
- elektriciteit en magnetisme (positieve en negatieve lading, isolatoren en geleiders, elektrische spanningsbronnen, eigenschappen van elektrische stromen, weerstand, serie- en parallelschakeling van weerstanden, kortsluiting, magnetisch veld, elektromagnetische inductie);
- elektronica en vaste stof (elektronenbeweging in metalen en in stoffen met atoomroosters, elektronen-emissie uit materialen);
- kernfysica (kern, atomen, protonen, neutronen, isotopen, alpha-, beta- en gammastraling, kernreactie, kernsplijting, principe van de kernreacties).

Waar mogelijk moeten leerlingen door eigen onderzoeksactiviteiten, het verrichten van eenvoudige experimenten en het rapporteren daarvan, ingeleid worden in de werkwijzen van natuurwetenschappelijk onderzoek. Verder kan een adequate keuze van de contexten waarin de genoemde onderwerpen worden geplaatst, veel bijdragen aan het inzicht van leerlingen in de samenhang tussen natuurwetenschap en directe leefomgeving. Een te sterke binding aan contexten moet daarbij echter worden vermeden: "Een wezenlijk kenmerk van natuurkunde is het herkennen van zekere verschijnselen en het trachten die verschijnselen vanuit één of enkele veronderstellingen te verklaren. Indien men nu bijvoorbeeld onderwerpen

<sup>34</sup> Naar: J.H. Raat, *Natuurkunde*; serie "Werkdocumenten Basisvorming in het onderwijs" nr. WB6, WRR, 's-Gravenhage, 1985, blz. 33-34.

uit de mechanica strak zou behandelen vanuit de context “verkeer“ en daarbij niet verder gaat, doet men aan een belangrijk kenmerk van de natuurkunde tekort. Men kan dan het verkrijgen van inzicht en begrip door de leerlingen belemmeren.“<sup>35</sup>. En hun plezier in het vak bederven, zou men er aan kunnen toevoegen. Het aardige van natuurkundige kennis is immers juist, dat ze in zoveel verschillende contexten toepasbaar is, en onderwijs dat niet toekomt aan het wekken van de verwondering van de leerling daarover, is die naam niet waard.

Enig inzicht in scheikundige verschijnselen is voor iedereen nodig om zo zorgvuldig en oordeelkundig mogelijk te kunnen omgaan met chemische produkten - geneesmiddelen, doe-het-zelf-produkten, schoonmaakmiddelen, bestrijdingsmiddelen, voedingsartikelen - en met allerlei processen in de dagelijkse omgeving waarbij scheikundige aspecten een rol spelen: verbranding, corrosie, bederf, verwerking.

Ook om met enig begrip discussies over maatschappelijke problemen als energie- en grondstoffenvoorziening en milieubeheer te kunnen volgen, is enige scheikundige kennis nodig.

Op grond van deze overwegingen zijn de volgende scheikundige onderwerpen voor de basisvorming van belang:

- het begrip stofeigenschap (brandbaarheid, oplosbaarheid, giftigheid en dergelijke);
- het optreden van chemische reacties (chemische veranderlijkheid van vele stoffen en van de bijbehorende stofeigenschappen, ontleedbare en niet ontleedbare stoffen, verschillende soorten reacties, verbranding met zuurstof als speciaal geval, reactiesnelheid, de rol van energie bij chemische reacties);
- de chemische onveranderlijkheid van de bouwstenen van de stof (scheikundige elementen, atomen, moleculen, hergroepering bij chemische reactie).

Het lijkt voor de doelen van de basisvorming toereikend als deze onderwerpen in hoofdzaak in kwalitatieve zin worden behandeld, dat wil zeggen in onderwijs dat gericht is op direct waarneembare eigenschappen. Op die manier is het vermoedelijk ook haalbaar de scheikundige basisvorming zo veel mogelijk in samenhang met biologie en natuurkunde te geven. Het behandelen van meer abstracte verklarende principes is alleen van belang voor degenen die in vervolgopleiding of beroep het vak scheikunde nodig hebben en moet dus buiten de basisvorming blijven.

### **De opbouw voor het programma**

Eerder in dit hoofdstuk is gewezen op de risico's van vakkenintegratie en op de onzekere status van veel beweerde voordelen ervan. Toch zijn er in het geval van de natuurwetenschappelijke vakken overwegingen die ervoor pleiten om althans in het begin van de voortgezette basisvorming een geïntegreerde aanpak te kiezen. Die hebben te maken met de vraag, wat de beste manier is om leerlingen in te leiden in de denkwereld van de natuurwetenschappen, hun belangstelling te wekken voor een wat meer analytische benadering van verschijnselen die daarbinnen worden bestudeerd en hen in staat te stellen de relatie ervan te zien met wat zij zelf in hun eigen omgeving daarvan waarnemen. Bij een meer formele, vooral op theorieën en wetmatigheden gerichte introductie is het gevaar groot, dat de praktische betekenis ervan voor veel leerlingen niet duidelijk wordt, laat staan dat ze er zelf in de praktijk mee kunnen werken. In de beginfase van het voortgezet onderwijs zou daarom gekozen moeten worden voor een sterk toepassingsgerichte aanpak: onderwerpen die kinderen van die leeftijd interesseren, zouden het uitgangspunt moeten zijn van een “natuurwetenschappelijke oriëntatie“ in het eerste leerjaar. Dergelijke

<sup>35</sup> Ibid., blz. 36.

onderwerpen zullen in het algemeen niet specifiek biologisch, scheikundig of natuurkundig van aard zijn en de gelegenheid bieden om verschijnselen vanuit verschillende vakgebieden in een concrete context te bestuderen.

Het is echter niet aan te bevelen zo'n geïntegreerde aanpak al te lang voort te zetten, omdat de nadelen ervan zowel voor leerlingen als docenten al snel zwaarder zullen gaan wegen dan de voordelen. Voor de leerlingen geldt dit omdat vooral de zwakkeren onder hen gebaat zijn bij duidelijkheid en systematiek. Als steeds maar weer wordt overgegaan tot een algemene behandeling van interessante onderwerpen, kunnen zaken die werkelijk belangrijk zijn, ondergaan in een wirwar van toevalligheden en wordt het de leerlingen wel erg moeilijk gemaakt. De ordenende principes van de B-wetenschappen - principes die juist zijn ingevoerd om verschijnselen zo "eenvoudig" mogelijk, met een minimum aan axiomatische vooronderstellingen, te beschrijven en te verklaren - kunnen aan leerlingen duidelijkheid en houvast geven, en dat vergt een vakgewijze geordend onderwijs<sup>36</sup>.

Ook aan de docenten stelt een gedurende langere tijd volgehouden integratie van de natuurwetenschappelijke vakken zeer zware - te zware - eisen. "Men zal bij integratie niet alleen een generale kennis maar ook een gedegen vakkenis van andere, zij het in bepaalde opzichten aanverwante B-disciplines moeten hebben. En het is opvallend hoe groot ook op dit niveau de verschillen tussen de aanverwante disciplines zijn"<sup>37</sup>.

### Differentiatie

Ook bij de exacte vakken valt, gezien de verschillen tussen leerlingen in aanleg en ontwikkelingstempo, aan differentiatie niet te ontkomen. Er zal op minstens twee niveaus gewerkt moeten worden om aan die verschillen recht te doen. Wellicht is het mogelijk - maar dat vergt nog veel ontwikkelingswerk - om in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs deze differentiatie binnen heterogene groepen te realiseren, met name wanneer in dat eerste jaar het accent ligt bij biologie, waar de mogelijkheden voor interne differentiatie wat groter lijken<sup>38</sup>. Voor natuurkunde zijn in verschillende projecten ervaringen opgedaan met interne differentiatie in betrekkelijk heterogene groepen, waarin echter geen lbo-leerlingen zaten. De resultaten daarvan zijn in de beginfase weliswaar redelijk positief, maar wijzen er toch ook op dat met externe differentiatie - groepering van leerlingen naar vorderingen - niet al te lang gewacht moet worden, omdat anders met name de betere leerlingen onvoldoende worden uitgedaagd<sup>39</sup>. Dat zal des te sterker gelden wanneer het gaat om de hele range van leerlingen van dezelfde leeftijd, van lbo tot vwo. Wanneer scheikunde, zoals eerder voorgesteld, wordt gegeven in samenhang met biologie of natuurkunde, zal daarvoor om praktische redenen dezelfde differentiatievorm moeten gelden als voor die beide andere vakken wordt gekozen.

### Problemen bij invoering

Voor het realiseren van een basisvorming biologie zijn de voorwaarden relatief gunstig. Het vak wordt op alle schooltypen gegeven en door gebruik te maken van de ervaringen van het vak gezondheidskunde en van de kennis van zaken van de docenten die dit vak in het lbo geven, kan ook de "zorg"-kant van de basisvorming biologie tot zijn recht komen. Wel is er voor dit vak behoefte aan een landelijk coördinatiepunt waar de vele initiatieven en ideeën op het gebied van een vernieuwde biologie worden gebundeld en van waaruit de introductie van een basisvorming biologie kan

<sup>36</sup> A.H. Verdonk, W.M. de Jong, *Scheikunde*; serie "Werkdocumenten Basisvorming in het onderwijs" nr. WB14, WRR, 's-Gravenhage, 1985.

<sup>37</sup> Ibid.

<sup>38</sup> A.J. Treffers, *Biologie*; serie "Werkdocumenten Basisvorming in het onderwijs" nr. WB2, WRR, 's-Gravenhage, blz. 13-16.

<sup>39</sup> J.H. Raat, op. cit., blz. 45-49.

worden begeleid en gesteund <sup>40</sup>. Het realiseren van een basisvorming natuurkunde en scheikunde zal ongetwijfeld meer problemen oproepen. Een belangrijk probleem ligt bij die scholen (vooral uit leao, lmo en lhno) waar nu alleen “kennis der natuur“ aan alle leerlingen wordt gegeven, een vak waarin traditioneel het accent ligt bij biologie.

Verder zal vooral de nascholing van docenten in dit verband aandacht vragen. Nieuwe kennisgebieden die in het onderwijs worden opgenomen (kernfysica en vaste-stoffysica) moeten daarin aan de orde komen, evenals het werken met contexten, vormen van interne differentiatie, het practicum en de mogelijkheden voor integratie van de natuurwetenschappen. Een probleem is verder het gebrek aan faciliteiten op veel scholen, bijvoorbeeld het ontbreken van een amanuensis, waardoor het organiseren van practicum niet goed mogelijk is.

#### 4.5.5 Informatiekunde

##### **Waarom informatiekunde in de basisvorming?**

In hoofdstuk 2 zijn enkele maatschappelijke ontwikkelingen besproken die van belang kunnen zijn voor het onderwijs. Daartoe behoren ook de ontwikkelingen op het gebied van de presentatie, de overdracht, de opslag en de verwerking van informatie, waarvan de opmars van de computer het meest in het oog springt en tot de verbeelding spreekt.

Het maatschappelijk belang van deze ontwikkelingen is hier niet ter discussie, maar wat betekenen ze voor het onderwijs en in het bijzonder voor de basisvorming? Moet de school een rol spelen in de “computeralfabetisering“ van leerlingen of, ruimer gesteld, moet de school leerlingen vertrouwd maken met de mogelijkheden en beperkingen van de informatietechnologie? Er zijn gegronde redenen om die vraag op dit moment met “ja“ te beantwoorden. De groei naar een “informatiesamenleving“ heeft grote gevolgen voor de aard van de huidige en toekomstige beroepsarbeid. “In de toekomst zullen twee van elke drie betaalde werknemers bezig zijn met produktie, verwerving, verwerking en distributie van informatie“ <sup>41</sup>. De industriële produktie en het werk in de administratieve sector ondergaan ingrijpende veranderingen. Een zeer groot deel van de leerlingen die momenteel de scholen bevolken, zal in de toekomstige werkkring op enigerlei niveau de hulpmiddelen die de informatietechnologie biedt, moeten kunnen hanteren. Ook buiten de wereld van de beroepsarbeid doen de gevolgen van de voortschrijdende automatisering en informatisering zich gevoelen. Niet alleen wordt het maatschappelijk verkeer in toenemende mate afhankelijk van gegevensverwerkende apparatuur, maar ook leidt de invoering daarvan tot wijzigingen in controle- en machtsstructuren en tot veranderingen in de mogelijkheden van vrijetijdsbesteding. En ook hier geldt: vrijwel iedereen krijgt er mee te maken.

Ook om te voorkomen dat bepaalde groepen leerlingen uit de boot vallen, moet de school de taak op zich nemen leerlingen vertrouwd te maken met een aantal toepassingen van de informatietechnologie. Niet zozeer vanwege die toepassingen zelf - de groei daarin is zo stormachtig dat geen school dat kan bijhouden en de opgedane kennis verouderd is voordat leerlingen aan hun eindexamen toe zijn - als wel om te laten zien dat een computer een werktuig is dat men naar zijn hand kan zetten, een hulpmiddel dat grote mogelijkheden biedt om greep te krijgen op de omringende wereld.

Is daartoe een apart schoolvak nodig? Of kunnen die doelen binnen andere vakken worden gerealiseerd?

<sup>40</sup> A.J. Treffers, op. cit., blz. 31.

<sup>41</sup> J. Moonen, *Toepassing van computersystemen in het onderwijs*; nog uit te brengen Voorstudie van de WRR.

Over die vraag is de afgelopen jaren nogal wat discussie geweest <sup>42</sup>. Sommigen vrezen dat de introductie van informatiekunde als bestaande van bestaande schoolvakken te traag zal verlopen, te eenzijdig alleen via de exacte vakken zal gaan en zal leiden tot een versnipperde en onevenwichtige behandeling van belangrijke inhoud <sup>43</sup>. Tegen informatiekunde als apart vak pleiten onder meer de ervaringen die eerder met de invoering van betrekkelijk "lege" vakken als maatschappijleer en algemene technieken zijn opgedaan: onzekerheid over de inhoud ervan leidde tot sterk variërende invullingen. Daarnaast vragen tegenstanders zich af of "droogzwemmen" met de computer veel zin heeft; er zijn in principe alle mogelijke toepassingen van informatieverwerking en -opslag te vinden in praktisch alle schoolvakken uit het bestaande curriculum, van Nederlands tot wiskunde en van muziek tot geschiedenis. Is het niet verstandiger om het moeizame zoeken naar toepassingen en contexten, dat men bij zoveel vakken ziet, te omzeilen door leerlingen via daadwerkelijk gebruik van de mogelijkheden van de informatietechnologie bij diverse vakken de nodige vertrouwdheid ermee te geven? Als de mogelijkheden voor computerondersteund onderwijs worden uitgebuit en de computer ook in de praktijk gaat functioneren als veelzijdig hulpmiddel bij het leren en onderwijzen, zou een apart vak informatiekunde niet nodig zijn.

Wel of geen informatiekunde dus? Het antwoord dat daarop van verschillende kanten wordt gegeven - voorlopig zou het een apart vak moeten zijn met een beperkt aantal uren - lijkt zowel praktisch als voorzichtig <sup>44</sup>. Praktisch, omdat toepassingen in het onderwijs nog weinig ontwikkeld zijn en leerlingen daarvan dus nog weinig kunnen leren. Een apart vak nu biedt de garantie dat alle leerlingen in ieder geval op korte termijn een eerste introductie kunnen krijgen. Voorzichtig, omdat de omstandigheden waaronder "computeralfabetisering" en het inleiden in toepassingsmogelijkheden van de informatietechnologie in het voortgezet onderwijs zinvol zijn, zich snel kunnen wijzigen. Naarmate het computergebruik binnen en buiten de school zich uitbreidt en allerlei toepassingen even gewoon en wijdverspreid worden als nu het gebruik van technische apparatuur zoals telefoon, auto, televisie en dergelijke, zal de behoefte aan informatiekunde als apart vak in de basisvorming afnemen.

### **Welke inhoud?**

Het vak informatiekunde zal voorlopig in de eerste plaats moeten dienen om leerlingen vertrouwd te maken met een aantal gebruiksmogelijkheden van moderne informatie-apparatuur. De centrale vragen moeten vooreerst zijn: wat kan zo'n apparaat en hoe werkt het, of misschien beter: hoe zet ik het naar mijn hand? Vanuit die praktische invalshoek moeten enkele toepassingsmogelijkheden worden verkend: hoe wordt er geautomatiseerd bij het opslaan, ordenen, bewerken en terugzoeken van gegevens; bij procesbesturing; bij het maken, opslaan, bewerken van teksten; bij het spelen en werken met beelden, vormen, klanken? Het accent ligt daarbij op "verkennen". Het gaat niet om een zo vaardig mogelijk leren gebruiken van allerlei toepassingsprogramma's; de ontwikkeling daarvan gaat immers zo snel dat de gebruikswaarde van dergelijke vaardigheden een zeer kort leven beschoren is. Hetzelfde geldt voor vaardigheden die nodig zijn om inzicht te krijgen in de vraag: hoe zet ik de techniek naar mijn hand?

<sup>42</sup> Ibid., paragraaf 5.14.

<sup>43</sup> De term "informatiekunde", een samentrekking van "informatieleer en computerkunde", is geïntroduceerd door de Adviescommissie voor Onderwijs en Informatietechnologie als opvolger van het eerder gebruikte en minder adequaat gevonden "burgerinformatica". Zie: J. Moonen, op. cit., paragraaf 5.7.

<sup>44</sup> Onder meer in een verslag van door inspecteurs afgelegde schoolbezoeken in het kader van het ivo-scholen project (november 1984) en in het "Beleidskader voor activiteiten 1985-1986" ten behoeve van de invoering van informatietechnologie in het voortgezet onderwijs, gepubliceerd in maart 1985 door het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. Zie: J. Moonen, op. cit. 5.14 en 5.15.

Ongetwijfeld moeten leerlingen daarvoor enig zicht krijgen op wat programmeren is en wat programmeertalen zijn, maar dat betekent niet dat "leren programmeren" een deel van de basisvorming moet zijn. Voor de gebruiksmogelijkheden waarmee de meeste leerlingen te maken zullen krijgen, is dat overbodig omdat er steeds betere, goedkopere en veelzijdiger standaardprogrammatuur op de markt komt. Verder zijn er geen aanwijzingen dat het vroegtijdig aanleren van een programmeertaal beslissende voordelen biedt bij verdere studie. En tenslotte, niet de geringste reden: leren programmeren is een tijdverslindende opgave, waarvoor binnen de basisvorming niet voldoende ruimte gecreëerd kan worden zonder dat andere noodzakelijke onderdelen in het gedrang komen.

Het vak informatiekunde wordt nogaleens, net als dat met andere nieuwe vakken als algemene technieken en maatschappijleer is gebeurd, beladen met loodzware, uiterst abstracte of uiterst ambitieuze doelen. Het zou inzicht moeten geven in een kwantitatieve benadering van de werkelijkheid, het algoritmisch denken moeten ontwikkelen, de invloed moeten verduidelijken die de informatietechnologie heeft op de sociale en culturele structuren van de maatschappij<sup>45</sup>. Dergelijke doelen worden hier niet voorgesteld. Men moet het onderwijs, en zeker de basisvorming van jonge leerlingen, niet belasten met vragen waarop ook de wetenschap nog geen antwoord heeft, en de vraag naar de maatschappelijke consequenties van de informatietechnologie behoort daartoe. Evenmin is het zinvol - het is zelfs misleidend - voor informatiekunde doelen te formuleren die ook met andere vakken tot hun recht kunnen komen, alsof algoritmiseren en een kwantitatieve benadering van de werkelijkheid prerogatieven zouden zijn van de informatietechnologie. Ook bij natuurkunde en economie leren leerlingen wat zo'n kwantitatieve benadering inhoudt en "algoritmisch denken" is al evenzeer een ook bij andere vakken gestimuleerde en gewaardeerde activiteit. Niet alleen bij de exacte vakken overigens. Zelfs talendocenten zullen op gezette tijden hun leerlingen trainen in algoritmisch denken.

### **Differentiatie**

Gegeven de bescheiden doelen en de voorgestelde praktische aanpak van informatiekunde in de basisvorming, is het wellicht mogelijk binnen dit vak met een minimum aan differentiatie te volstaan. Ervaringen die nog met dit nieuwe vak moeten worden opgedaan, zullen moeten uitwijzen of dat haalbaar is.

### **Problemen bij invoering**

Informatiekunde als nieuw vak in de basisvorming hoeft niet van de grond af aan te worden opgebouwd. Veel scholen experimenteren er al mee. De computer op school is al ver ingeburgerd en zal binnenkort gemeengoed zijn<sup>46</sup>. Ook met de nascholing van docenten zijn inmiddels vorderingen gemaakt en een ambitieus nascholingsprogramma is al op stapel gezet. Ook computertoepassingen in andere vakken krijgen daarbij alle aandacht.

De lastigste opgave is de leerplanontwikkeling. Er zal gelaveerd moeten worden tussen het gevaar van een te strak en te snel gefixeerd leerplan dat op korte termijn achterhaald kan blijken, en de risico's van een te ongebreidelde vrijheid voor scholen, die tot sterk uiteenlopende invullingen zou kunnen leiden en bijgevolg niet tot een basisvorming informatiekunde voor iedereen.

<sup>45</sup> Voorbeelden ontleend aan: J.H. Moonen, op. cit. 5.1.

<sup>46</sup> In november 1984 is door het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, enkele grote bedrijven en de onderwijskoepels een samenwerkingsovereenkomst getekend volgens welke alle scholen voor Ibo, avo en vwo eind 1988 zullen beschikken over ten minste drie opgeleide docenten, een docentcomputer met acht leerlingcomputers en educatieve software.



##### **Waarom geschiedenis en staatsinrichting in de basisvorming?**

De essentiële bijdrage van het vak geschiedenis aan de basisvorming ligt in het leren denken in tijdsdimensies en veranderingen, het verwerven van kennis over en inzicht in historische processen die aan de hedendaagse samenleving ten grondslag liggen. Daardoor levert het een bijdrage aan de vorming van de identiteit van individu en groep. Vanuit dit globale wenselijkheidsargument (het aanleren van “historisch besef”) zijn verschillende meer specifieke redenen aan te geven. Zo is het van belang dat kinderen leren inzien dat mensen niet alleen onder steeds wisselende omstandigheden leven, maar dat zij aan die verandering ook zelf een bijdrage leveren, dat actuele ontwikkelingen een oorsprong hebben en met elkaar kunnen samenhangen. Kinderen moeten waarden en normen in hun ontwikkeling en onderlinge samenhang leren onderscheiden om daarmee ook het eigen bestaan te duiden en te begrijpen. Het bruikbaarheidsbeginsel staat dus voorop: de verworven kennis, vaardigheid en attitudes dienen bij te dragen aan een volwaardig functioneren in de samenleving. Dit geldt zeker ook voor staatsinrichting, dat in het vigerende voortgezet onderwijs in Nederland geen aparte positie als vak heeft. Elementen eruit zijn ondergebracht in de vakken geschiedenis en maatschappijleer. Iedere burger behoort de structuur, de principes en de werking van onze staatsinstellingen te kennen, om zijn daaraan ontleende persoonlijke en democratische rechten en verplichtingen te kunnen begrijpen en uitoefenen.

Het verdient aanbeveling staatsinrichting als onderdeel van het vak geschiedenis te definiëren, omdat inzicht in de ontstaansgeschiedenis van maatschappelijke besluitvormingsstructuren een wezenlijke bijdrage betekent aan inzicht in de werking ervan.

##### **Welke inhoud?**

De inhoud van het vak geschiedenis is momenteel zo in beweging dat het niet goed mogelijk is een concreet en gedetailleerd voorstel te doen voor een inhoud van de basisvorming voor geschiedenis. Wel zijn er tendenzen te signaleren die aanmoediging verdienen omdat zij de functies van geschiedenis in de basisvorming beter helpen realiseren dan in het traditionele geschiedenisonderwijs mogelijk was. Ze geven aan, langs welke lijnen en volgens welke criteria de keuze van een inhoud voor dit vak zou moeten verlopen. Tot de jaren zestig werd het geschiedenisonderwijs in sterke mate bepaald door jaartallen van staatkundig-politieke ontwikkelingen in nationaal verband. Het liep daarmee parallel aan de wetenschappelijke geschiedbeoefening: een geschiedschrijving die de nadruk legde op het navertellen en rangschikken van militaire, politieke en diplomatieke wapenfeiten. Dit zogenaamde historisme heeft tot enkele decennia geleden de inhoud van de geschiedenisboekjes op de lagere en middelbare scholen bepaald. De vernieuwing die zich vanaf de jaren zeventig doorzette, ging in de richting van “wereldoriëntatie”. Het beperkende nationale kader werd doorbroken. De geschiedenis van politieke en militaire evenementen maakte grotendeels plaats voor themagericht onderwijs, waarin sociale, economische en sociaal-psychologische factoren en structuren en aandacht voor waarden en normen centraal kwamen te staan.

Er ontstond meer belangstelling voor de maatschappelijke relevantie van het vak. Geschiedenisonderwijs moet volgens de thans gangbare opvattingen, bij de leerlingen het bewustzijn van de historische dimensie van de huidige maatschappij versterken. Ook nam de belangstelling toe voor de onderzoeksmethoden van de geschiedwetenschap. Geschiedenis werd niet meer alleen gezien als een vertelling, maar daarnaast moeten leerlingen via “ontdekkend leren” vertrouwd raken met geschiedkundig onderzoek. Voorts werkt het geschiedenisonderwijs meer dan voorheen met thema's uit het dagelijks leven van de “gewone man” en is het meer “omgevingsgericht”

geworden. Ook de ordening van de leerstof - chronologisch versus themagericht - kwam ter discussie. De meest extreme vormen van themagericht onderwijs zijn inmiddels weer verlaten, omdat een (in hoofdzaak) chronologische ordening toch betere garanties biedt dat leerlingen historische verschijnselen in hun onderling verband zien en hen in staat stelt nieuwe informatie in te passen in een historische samenhang<sup>47</sup>. In het geschiedenisonderwijs dient ook uitdrukkelijk aandacht te worden besteed aan de ontwikkeling van de internationale betrekkingen, de problematiek van oorlog en vrede, patronen van samenwerking en conflict, en ongelijkheidsverhoudingen.

Staatsinrichting heeft traditioneel als object de wijze waarop bindende besluitvorming binnen een samenleving plaatsvindt. Drie hiervan afgeleide vragen zijn vervolgens te onderscheiden: (1) hoe hebben vroegere samenlevingen hun besluitvorming georganiseerd en hoe is de totstandkoming van de onze te verklaren; (2) hoe is de besluitvorming in ons land formeel geregeld en (3) hoe verloopt de besluitvorming in ons land feitelijk? Hieraan verwant is de vraag naar de mogelijkheden van individuen om de besluitvorming te beïnvloeden. Dit onderscheid zegt in feite nog niets over de werkelijke stofkeuze en de vormgeving daarvan in het onderwijs. Bij benadering en heel globaal kan die stofkeuze als volgt aangeduid worden. In plaats van het statische model van de trias politica zou het staatsinrichtingsonderwijs nut kunnen hebben van een systeembenadering. Daarbij zou aandacht moeten worden geschonken aan eisen en verlangens in de samenleving, aan beleidsvorming en beleidsbepaling en aan beleidsuitvoering en maatschappelijke effecten. In dit verband komen onderwerpen aan de orde als: belangengroepen, politieke partijen, buitenparlementaire actie, massamedia, adviesraden, kabinetsvorming, coalities, wet- en regelgeving, ambtenaren, maatschappelijke organisaties, de rechterlijke macht. Daarnaast zou ook aandacht besteed moeten worden aan rol en functie van organen in internationaal verband: internationale gouvernementele en non-gouvernementele organisaties, met inbegrip van de integratie van West-Europa. Al deze factoren in de politieke besluitvorming benadrukken het dynamisch karakter van het politieke bestel.

### **Problemen bij invoering**

Zowel het lbo als het avo heeft momenteel geschiedenis op het programma, maar in het lbo is de ruimte ervoor marginaal en staat het vak vaak onder één noemer met aardrijkskunde op het rooster. Staatsinrichting komt daarbij, voor zover valt na te gaan, niet systematisch aan de orde, al wordt bij het vak maatschappijleer incidenteel aandacht aan staatkundige onderwerpen gegeven. Het belangrijkste probleem bij de invoering van geschiedenis en staatsinrichting zal dus zijn, voor lbo-leerlingen toegankelijke en voor lbo-leraren hanteerbare werkwijzen te vinden.

### **Differentiatie**

Hoewel didactische differentiatie mede in het licht van het voorgaande, zeker nodig zal blijken, moet voorkomen worden, dat daarmee ook de huidige verschillen in inhoud van het geschiedenisonderwijs worden gereproduceerd. Juist bij dit vak dat bij uitstek de functie realiseert van inleiding in een gemeenschappelijke cultuur, waarvoor de basisvorming mede is bedoeld, moet voorkomen worden dat bepaalde groepen leerlingen worden uitgesloten van onderwijs over historisch belangrijke perioden en onderwerpen. Antieke-cultuurgeschiedenis of kunstgeschiedenis zullen om die reden, als aspecten van het geschiedenisonderwijs en niet als afzonder-

<sup>47</sup> C.G. van der Kooij, F.W.P. Dijkstra, W.P. Blockmans, *Geschiedenis, staatsinrichting en maatschappijleer*; serie "Werkdocumenten Basisvorming in het onderwijs" nr. WB4, WRR, 's-Gravenhage, 1985, deel 1 blz. 35 e.v., deel 2 blz. 38 e.v., deel 3 blz. 12 e.v.

lijke vakken, in het onderwijs voor alle leerlingen aan bod moeten komen, en niet in dat voor een selecte groep.

#### 4.5.7 Maatschappijleer

Maatschappijleer is met de invoering van de Mammoetwet geïntroduceerd als een "leeg" vak. Er werd geen inhoud voor vastgelegd; alleen de functie die het vak zou moeten hebben, werd omschreven. Volgens de toenmalige minister Cals moest het vak zorgen voor iets waaraan andere vakken niet toekwamen: de maatschappelijke relevantie van schoolse kennis duidelijk maken en zo meer eenheid brengen in het verbrokkelde inzicht in de werkelijkheid dat leerlingen op school opdoen<sup>48</sup>. Later kwam het accent meer te liggen bij een emancipatorisch opvoedingsideaal: bewustwording bijbrengen bij opgroeiende jonge mensen. Vandaar dat het vak zich concentreerde op sociale en politieke vorming; het tot ontwikkeling brengen van houdingen als verdraagzaamheid, solidariteit, samenwerking en daardoor een bijdrage leveren aan het proces van democratisering in alle sectoren van het maatschappelijk leven<sup>49</sup>.

Die "lege" invoering heeft tot gigantische problemen geleid voor de docenten die werden opgezet met de taak de beoogde functies van maatschappijleer inhoud te geven, problemen die ook nu nog allesbehalve opgelost zijn<sup>50</sup>. Er is een enorme diversiteit in programma's, onderwerpen en werkvormen, een diversiteit die, vooral in het begin, ook bewust is gewild<sup>51</sup>. Er zijn talloze groepen en commissies geweest die zich over de doelen van het vak hebben uitgelaten<sup>52</sup>. Weliswaar is er daarover inmiddels een zekere consensus gegroeid, maar in feite is men het eens over een vacuüm<sup>53</sup>. Doelen van maatschappijleer kenmerken zich nog steeds door wijdlopiegheid en algemeenheid, en concrete inhouden ontbreken: "Elke docent maatschappijleer kan - wat hij ook doet - van mening zijn en rechtvaardigen dat zijn onderwijs in de maatschappijleer is afgeleid uit de algemene doelen van maatschappijleer"<sup>54</sup>.

De ironie van de ontwikkeling wil dat wat destijds als functie van maatschappijleer werd omschreven, en wat men dus blijkbaar miste in het tot dan toe gangbare curriculum, inmiddels steeds meer ook bij de andere vakken tot doelstelling is geworden. Een streven naar een grotere praktijk- en maatschappijgerichtheid, een zwaarder accent op kennis en vaardigheden die leerlingen in staat moeten stellen als volwaardig burger aan het maatschappelijk leven deel te nemen, zijn te signaleren bij uiteenlopende vakken als biologie en geschiedenis, Nederlands en natuurkunde. Naarmate in het onderwijs het accent meer komt te liggen op de maatschappelijke voorbereiding, is er minder reden om voor die functie een apart vak in stand te houden. Maatschappijleer heeft ertoe bijgedragen de maatschappelijke werkelijkheid de school binnen te halen. Nu andere vakken die functie overnemen, is er geen reden meer maatschappijleer als afzonderlijk vak in de basisvorming op te nemen. Wanneer in plaats daarvan staatsinrichting een regulier onderdeel wordt van het geschiedenisonderwijs in de basisvorming, is daarmee gegarandeerd dat alle leerlingen de nodige basiskennis opdoen inzake de werking van het staatsbestel en de rechten en plichten daarin van de individuele burger.

<sup>48</sup> Memorie van antwoord van het in 1958 ingediende wetsontwerp tot regeling van het voortgezet onderwijs, vastgesteld op 8 februari 1961.

<sup>49</sup> J. van Deth, J. Vis, "Effecten en effectiviteit van maatschappijleer"; *Civis Mundi*, januari 1985, 24e jrg. nr. 1, blz. 24.

<sup>50</sup> C. Luijsterburg, "Maatschappijleer op VWO/HAVO, op veel scholen een aflopende zaak?"; *Omologie*, 1985, 16e jaargang nr. 5, blz. 146-147.

<sup>51</sup> J. van Deth, J. Vis, op. cit., blz. 24.

<sup>52</sup> Ibid., blz. 23.

<sup>53</sup> J.C.P.M. Vis, "Een beeld van maatschappijleer"; *Pedagogische Studiën*; 1984, 61e jaargang nr. 7/8, blz. 285, en *Beleidsnotitie Maatschappijleer*; *Tweede Kamer, zitting 1984-1985*, 18 645, nrs. 1-2, blz. 5.

<sup>54</sup> J. van Deth, J. Vis, op. cit., blz. 29.

Ten slotte nog een opmerking die strikt genomen buiten het bestek van deze studie valt. Maatschappijleer wordt op dit moment ook vrijwel algemeen in het beroepsonderwijs gegeven. Daar heeft het veelal de specifieke functie van voorbereiding op de wereld van de arbeid, inleiding in de rechten en plichten van werkgever en werknemer. Die functie is voor de intrede op de arbeidsmarkt van groot en direct praktisch belang. Men zou zich kunnen afvragen of een dergelijk vak "maatschappijleer" uit dien hoofde niet in de basisvorming thuis behoort. Te verwachten is echter dat de belangstelling van leerlingen voor dat thema, en bijgevolg het rendement van onderwijs daarin, aanzienlijk groter zullen zijn bij iets oudere leerlingen die inderdaad op de drempel van de arbeidsmarkt staan, dan bij jonge leerlingen die de keuze van vervolgstudie en beroep nog moeten maken.

#### 4.5.8 Aardrijkskunde

##### **Waarom aardrijkskunde in de basisvorming?**

Hoe ziet de aarde, onze woonplaats, eruit en wat hebben mensen ervan gemaakt? Daarover gaat in essentie het vak aardrijkskunde en die vragen drukken tegelijkertijd uit, waarom het vak een onontbeerlijk bestanddeel is van de basisvorming: het helpt kinderen de ruimtelijke omgeving waarin ze leven te verkennen en te begrijpen en vertrouwd te raken met de variaties in ruimtelijke omgeving en ruimtegebruik die op aarde voorkomen.

##### **Welke inhouden?**

Tot de inhouden die in ieder geval in de basisvorming na de basisschool aan de orde moeten komen, behoren:

- structuur en ontstaansgeschiedenis van de aarde en, in samenhang daarmee, het ontstaan van verschillende landschappen;
- weer en klimaat: klimaat- en vegetatiegebieden;
- bevolkingsspreiding en -dichtheid en samenlevingsvormen, in samenhang met de mogelijkheden van de natuurlijke omgeving;
- verdeling en gebruik van natuurlijke grondstoffen en hulpbronnen, in samenhang met de economische ontwikkeling;
- industrialisatie, verstedelijking en ruimtelijke ordening;
- topografie: leerlingen behoren een goede kennis te hebben van de topografie van Nederland en de omliggende landen en voldoende topografische basiskennis van de rest van de wereld om zich in de dagelijkse nieuwsvoorziening te kunnen oriënteren. Vaardigheid in het gebruik van naslagwerken en het lezen van kaarten hoort daarbij.

Bij de behandeling van de aangegeven thema's zal het accent moeten liggen op Nederland en de omliggende landen, maar ook zullen de belangrijkste kenmerken van de andere werelddelen op de aangegeven punten aan de orde moeten komen. Veel van het hier genoemde zal al op de basisschool aan de orde geweest zijn, maar gezien de vrijheid die basisscholen hebben bij de invulling van hun programma moet in ieder geval ook in de voortgezette basisvorming een plaats hiervoor worden ingeruimd.

##### **Problemen bij invoering**

Invoering van een basisvorming aardrijkskunde hoeft niet op grote problemen te stuiten, omdat er voor alle schooltypen - zij het het minst voor het lbo - al redelijk uitgewerkte programma's zijn waaruit kan worden geput. Indien, gezien de verschillen in verwerkingsmogelijkheden van leerlingen, ook bij dit vak gedifferentieerd moet worden, is speciale aandacht nodig voor de keuze van het criterium van differentiatie. Als wordt gewerkt met basis-, herhalings- en verrijkingsstof, wordt vaak het criterium "meer-minder" gehanteerd. In plaats daarvan zou differentiatie veeleer, met behoud van dezelfde thema's, gezocht moeten worden in de

complexiteit waarmee een thema wordt behandeld<sup>55</sup>. Het ontwerpen van naar complexiteit gedifferentieerde leerstof vereist echter grote inhoudelijke kennis van zaken. Voor docenten lijkt dat een te zware belasting en zij moeten daarvoor dus hulp krijgen van buitenaf.

#### 4.5.9 *Economie*

##### **Waarom economie in de basisvorming?**

Lang niet alle leerlingen krijgen op dit moment in het voortgezet onderwijs met economie te maken. Het is alleen op mavo-scholen en op enkele schooltypen uit het lbo (leao, lmo, llo) een verplicht vak. Het staat daar officieel nog steeds te boek als “handelskennis”, een benaming die zeker op de mavo-economie nauwelijks meer van toepassing is. De term geeft wel aan waar de historische wortels liggen van het vak: het had, voordat de Mammoetwet in werking trad, als belangrijkste functie de voorbereiding op kantoorbanen, op functies in de handel en op zelfstandig ondernemerschap.

In de onderbouw van vwo, havo, lto en lhno wordt het weinig of niet gegeven, in de bovenbouw alleen als keuzevak<sup>56</sup>.

Waarom hoort economie, in tegenstelling tot de huidige situatie, wèl in het onderwijs voor alle leerlingen? De belangrijkste reden daarvoor is de onmisbaarheid van het vak voor de voorbereiding op de maatschappij, en die functie geeft ook de richting aan waarin de inhoud van het vak moet worden gekozen. Iedereen krijgt in deze maatschappij met economische rollen te maken en moet zijn weg vinden als consument, als producent en als deelnemer aan democratische processen waarin politieke beslissingen voor een belangrijk deel economische beslissingen zijn. Het economie-onderwijs draagt bij tot de ontwikkeling van sociale vaardigheden in het economisch verkeer, als handelende consument, producent en burger. Dat is van des te groter belang, omdat het voor veel mensen steeds moeilijker wordt hun weg te vinden in de steeds ingewikkelder maatschappelijke en economische voorschriften, verhoudingen en wetmatigheden. Economie-onderwijs draagt bovendien bij aan het verwerven van kennis en vaardigheden die gericht zijn op verbetering van de levensstandaard.

Naast voorbereiding op de maatschappij zijn er nog twee redenen te noemen waarom economie in de basisvorming thuishoort. In de eerste plaats geeft het vak een belangrijke ondersteuning voor vakgebieden waar vaak gebruik wordt gemaakt van de economische terminologie, zoals geschiedenis, staatsinrichting en aardrijkskunde. Verder is de economische kennis die iedereen nodig heeft, moeilijk of niet systematisch buiten de school te verwerven, vanwege de ingewikkeldheid van veel economische vragen, maar ook omdat deze kennis daarbuiten, vaak met het oog op politieke en economische belangen, al dan niet bewust onvolledig of zelfs onjuist wordt aangedragen<sup>57</sup>.

##### **Welke inhouden?**

Voor de keuze van inhouden die de functies van het vak economie in de basisvorming kunnen realiseren, vormt het pas ingevoerde nieuwe leerplan economie voor de mavo een goed uitgangspunt. In de basisvorming voor economie zouden de volgende thema's uit dit leerplan aan de orde moeten komen:

- kopen en verkopen van consumptiegoederen;

<sup>55</sup> H.S. Verduin-Muller, R. van der Vaart, *Aardrijkskunde*; serie “Werkdocumenten Basisvorming in het onderwijs” nr. WB1, WRR, 's-Gravenhage, 1985, blz. 26.

<sup>56</sup> G. Berghuis, A.J. Bielderma, W.G. Jansen, *Economie*; serie “Werkdocumenten Basisvorming in het onderwijs” nr. WB3, WRR, 's-Gravenhage, 1985, blz. 21.

<sup>57</sup> *Ibid.*, blz. 14-15.

- budgetteren en administreren, in het bijzonder de gezinsadministratie;
- sparen en lenen;
- collectieve voorzieningen: overheid, wetgeving, sociale zekerheid en belastingen;
- werken: de arbeid in de formele en informele sector, arbeidsmotieven;
- internationale economische betrekkingen: wereldhandel, Derde Wereld.

### **Economie en huishoudkunde**

Bij de bespreking van de vakken huishoudkunde en gezondheidskunde zal er nog op worden gewezen dat de voor te stellen inhouden van het vak verzorging deels identiek zijn aan die van economie. Inderdaad zijn alle hier genoemde thema's bij het vak verzorging terug te vinden. Alleen de invalshoek verschilt enigszins. Bij verzorging is het uitgangspunt nadrukkelijker de directe woon- en leefomgeving: wat is vereist aan economische kennis en vaardigheden ten behoeve van de dagelijkse zorg voor wonen, voeding en kleding? Het is juist deze verwantschap die de introductie van het vak economie in de basisvorming kan vergemakkelijken. Wat bij andere vakken die geen lbo-traditie hebben vaak nog ontwikkeld moet worden, is hier voorhanden: een praktijkgericht, op de eisen van het dagelijks leven en op de mogelijkheden van minder verbaal begaafde kinderen afgestemd onderwijs. Van deze verworvenheden van het lbo kan optimaal gebruik gemaakt worden bij de realisering van het voorstel dat hier gedaan wordt: economie voor iedereen in de basisvorming, waarbij als variant gekozen kan worden voor huishoudkunde, ontwikkeld in de richting van huishoudeconomie.

### **Problemen bij invoering**

Na de grootscheepse introductiecampagne voor het nieuwe mavo-programma in 1979 tot 1984, waaraan ook veel lbo-leraren deelnamen, zijn er op het punt van bijscholing van economiedocenten geen grote problemen te verwachten. Wel zal bijscholing nodig zijn voor docenten die op dit moment huishoudkunde geven (vgl. par. 4.5.11). Als ook deze groep kan worden ingeschakeld bij de introductie van economie in de basisvorming, is geen tekort aan economiedocenten te verwachten. Wel kan zich een invoeringsprobleem voordoen ten aanzien van de ontwikkeling van een huishoudkunde-nieuwe-stijl. Er is evenwel weinig informatie beschikbaar over de huidige inhoud van het vak en bijgevolg is moeilijk aan te geven hoe omvangrijk de vereiste aanpassingen zullen zijn. Het lijkt echter niet onaanvaardbaar dat in veel gevallen de techniek van het huishouden en de training in praktische vaardigheden als koken en woning- en kledingonderhoud een tamelijk prominente plaats hebben in het onderwijs. Het accentueren van de economische kanten van de huishoudvoering, casu quo het harmoniseren van de programma's van economie en huishoudkunde zal extra leerplanontwikkelingswerk vergen.

### **Differentiatie**

Bij een vak als economie wordt de noodzaak van differentiatie ietwat getemperd door het feit dat het voor alle leerlingen in het voortgezet onderwijs nieuw is en er dus geen verschillen in beginniveau zijn. Dat biedt in principe meer mogelijkheden om althans in de beginfase met heterogene groepen te werken, zeker als in die beginfase economie in de praktijkvariant wordt gegeven. Die kan immers ook voor de vluggere of verbaal meer begaafde leerlingen een uitstekende introductie in het vak betekenen. Niettemin zal ook hier, gezien de grote verschillen in leertempo, differentiatie nodig zijn. Wil men het idee van een economische basisvorming serieus nemen, dan moet de differentiatie niet gezocht worden in een uitbreiding of beperking van de thema's van de basisvorming, maar in een verdieping *binnen* die thema's voor de leerlingen die dat aankunnen.

### **Waarom techniek in de basisvorming?**

In paragraaf 4.3.2 is er reeds op gewezen dat het vak algemene technieken op de ene school een totaal andere inhoud kan hebben dan op de andere. Het is daarom niet goed mogelijk iets over de wenselijkheid van dit vak in de basisvorming te zeggen zonder de mogelijke functies en inhouden van het vak daarbij te betrekken. Welke functies zijn onmisbaar binnen de basisvorming en via welke inhouden moeten ze worden gerealiseerd?

In het vak algemene technieken zoals het op dit moment op lbo-scholen wordt gegeven, zijn in grote lijnen twee functies te onderscheiden, namelijk beroepenoriëntatie en inleiding in de techniek. Op de meeste scholen houdt het vak een eerste kennismaking in met de verschillende beroepsvoorbereidende richtingen uit de bovenbouw. Welke dat zijn, hangt af van het schooltype. De tweede functie, leerlingen inleiden in de techniek, kan smal of breed worden geïnterpreteerd. Het kan gaan om het bijbrengen van praktische redzaamheid in en rond huis, om het leren omgaan met techniek, om technisch handelen als hulpmiddel voor het bijbrengen van theoretische noties, of om het verwerven van inzicht in de positieve en negatieve effecten van technologische ontwikkelingen<sup>58</sup>.

De eerste functie is, gezien de feitelijke binding ervan aan specifieke beroepenvelden, niet goed te verenigen met het begrip basisvorming. Van de tweede functie, inleiden in de techniek, is in ieder geval het laatstgenoemde element voor dit onderwijsniveau en deze leeftijdsgroepen veel te hoog gegrepen. De effecten van technische ontwikkelingen op de samenleving zijn immers zeer complex en de samenhang tussen technische en maatschappelijke ontwikkelingen nog veel te slecht begrepen. Daarmee blijven als elementen over: de praktische redzaamheid, het leren omgaan met techniek en techniek als toegangsweg tot theoretisch inzicht. Zijn dat zaken die in de basisvorming thuishoren? Hoort er een vak te zijn dat leerlingen inleidt in de techniek?

Techniek is een verzamelnaam voor alle mogelijke hulpmiddelen en activiteiten waarmee de mens zijn omgeving naar zijn hand kan zetten. Daartoe hoort het kunnen manipuleren van materialen, energie en informatie om die aan zijn behoeften aan te passen, het ontwerpen en kunnen gebruiken van werktuigen die daartoe geëigend zijn. Techniek is veelal gebaseerd op een eerdere systematische verkenning van de natuurlijke omgeving waartoe de natuurwetenschappen ons in staat stellen. Omgekeerd is de ontwikkeling van die natuurwetenschappen voor een groot deel te danken aan het systematisch toepassen van technische toestellen. Techniek is een wezenskenmerk van de menselijke cultuur. In feite spreken we pas van cultuur als de menselijke soort het stadium van actief en doelgericht ingrijpen in zijn omgeving bereikt heeft, "homo faber" is geworden. "Techniek" staat dus ook voor de rijkdom aan ideeën en vaardigheden die als een gemeenschappelijk goed te vinden is in het menselijke "maken". Inleiden in de techniek, een van de belangrijkste functies van basisvorming, betekent dus ook: inleiden in de techniek, dat wil zeggen: leerlingen door het leren bewerken van materialen en het leren hanteren en onderzoeken van de constructie en werking van werktuigen en gebruiksvoorwerpen, toegang geven tot dat gemeenschappelijke kennisbezit dat een wezenlijk onderdeel vormt van onze cultuur.

### **Welke inhouden?**

De inhouden voor een vak algemene technieken of kortweg "techniek", zoals het sinds kort genoemd wordt, zullen moeten worden gekozen uit een

<sup>58</sup> E.M.C. Ploegmakers-Verstegen, *Algemene technieken*; serie "Werkdocumenten Basisvorming in het onderwijs" nr. WB10, WRR, 's-Gravenhage, 1985, blz. 21-22.

zeer breed veld. Een specifieke omschrijving daarvan kunnen we hier nog niet geven, wel enkele indicaties over de richting waarin de keuzen zullen moeten gaan. Het zou moeten gaan om techniek “dichtbij huis“ (zonder daarbij triviaal te worden), om technische kennis en vaardigheden die nu en later in het leven van alledag toegepast kunnen worden. Het moet gaan om breder toepasbare kennis en vaardigheden die van nut zijn ook bij het oplossen van nieuwe technische problemen. Het moet gaan om techniek die leerlingen helpt hun praktische vaardigheden en technisch inzicht te vergroten en hun eigen mogelijkheden en interesses op dit gebied te ontdekken en te ontwikkelen. Ongetwijfeld is er binnen de praktijkvakken die op het lbo worden gegeven, veel te vinden dat van nut kan zijn voor een nieuw vak “techniek“. Daar zou dan in eerste instantie zeker ook gezocht moeten worden naar geschikte inhoud.

### **Problemen bij invoering**

Een vak “techniek“ dat als onderdeel van de basisvorming alle leerlingen een inleiding in de wereld van de techniek kan geven, moet in feite nog praktisch volledig ontwikkeld worden. Op lbo-scholen is de uitgangspositie in zoverre gunstiger, dat daar praktijklokalen voorhanden zijn en praktijkdocenten die door hun ervaring een uiterst waardevolle inbreng in die ontwikkeling kunnen hebben. Hun inbreng kan ervoor garant staan dat “techniek“ geen “leren *over* techniek“ wordt, maar het praktisch technisch handelen als kern houdt. Dat wil niet zeggen dat er op het lbo geen docentenprobleem zou zijn. “Techniek“ zal breder moeten zijn dan een inleiding in een van de lbo-afstudeerrichtingen en bijscholing van docenten blijft dus nodig.

Op scholen voor avo en vwo moet men helemaal vanaf het nulpunt beginnen: er zijn noch geschikte lokalen, noch docenten die het vak kunnen geven. Wanneer bij komende fusies gestreefd wordt naar het vormen van scholengemeenschappen met een avo- en een lbo-component, worden de vooruitzichten voor techniek als algemeen vak aanzienlijk florisanter. Niettemin zal voor het inrichten van geschikte lokalen en voor de exploitatiekosten een groot bedrag moeten worden uitgetrokken. Alleen al de kosten van inrichting worden door deskundigen op ruim 200 miljoen geschat <sup>59</sup>.

### **Differentiatie**

Onderzoek en schoolpraktijk maken duidelijk dat ook binnen algemene technieken differentiatie noodzakelijk is. Onderzoek in brugklassen heeft grote verschillen aangetoond in de beginsituatie van leerlingen. Havo/vwo-leerlingen scoren beter dan lbo-leerlingen. Kennis blijkt een belangrijke factor voor het uitvoeren van praktische vaardigheden volgens een vast plan. Meisjes scoren gemiddeld lager dan jongens op onderdelen van de toets (kennis, praktische vaardigheden en attitude) ondanks hun betere score op het onderdeel informatie. Ook allochtonen scoren lager dan autochtone leerlingen <sup>60</sup>.

Differentiatie lijkt hier dus geboden, en dat zal lang niet altijd interne differentiatie kunnen zijn, zoals de huidige onderwijspraktijk uitwijst. Interne differentiatie stelt ook voor techniek zeer hoge eisen aan de docent, die zich bij de begeleiding van leerlingen regelmatig moet kunnen verplaatsen in situaties die naar opdrachten, werkvormen, niveaus en tempo verschillen, en die daarbij toch het zicht moet houden op een leerproces dat systematisch op vooruitgang van elke individuele leerling gericht moet zijn. Daarnaast vereist interne differentiatie juist bij praktijkgerichte vakken een goede organisatie <sup>61</sup>.

<sup>59</sup> Ibid., blz. 90.

<sup>60</sup> J. Streumer, B. Doornekamp, E. van Bommel, *Beginsituatie-onderzoek Algemene Technieken; deel 1 t/m V*; Enschede, TH Twente/Toegepaste onderwijskunde, 1984.

<sup>61</sup> E.M.C. Ploegmakers-Verstegen, op. cit., blz. 82.



#### 4.5.11 *Verzorging (huishoudkunde, gezondheidskunde)*

Een vak “verzorging” bestaat als zodanig op dit moment nog niet in het voortgezet onderwijs. Er is voorgesteld - onder meer door de adviseurs die aan de WRR advies hebben uitgebracht over de vakken huishoudkunde en gezondheidskunde - deze vakken bij elkaar te voegen tot één nieuw vak “verzorging”, dat aan alle leerlingen zou moeten worden gegeven. Bij dit vak zouden de hoofdthema's aan de orde moeten komen van de vakken huishoudkunde en gezondheidskunde, zoals die momenteel in de eerste leerjaren van (voornamelijk) het lhno worden gegeven. Voorgesteld worden de volgende thema's, die elk een, nog summiere, uitwerking krijgen in een aantal onderwerpen <sup>62</sup>:

- groei en ontwikkeling (waaronder: groei en seksualiteit; omgaan met baby's, peuters, ouderen);
- voeding (waaronder: voedingsleer, voedselbereiding);
- wonen (waaronder: woninginrichting, woonlasten, woningonderhoud);
- relaties (waaronder: rolpatronen, omgaan met conflicten);
- kleding (waaronder: aanschaf, onderhoud en reparaties van kleding);
- arbeid en tijd in de privésfeer (waaronder: mogelijkheden om kracht en tijd te besparen (ergonomie), passieve en actieve vrije-tijdbesteding);
- persoonlijke verzorging (waaronder: het verband leefwijze - gezondheid; lichaamshygiëne);
- consumptie (waaronder: huishoudbudget, consumentenvoorlichting, spaarvormen);
- gebruik en misbruik van stoffen (waaronder: medicijnen, genotmiddelen);
- preventie en omgaan met ziekten (waaronder: de meest voorkomende ziekten in de eigen leeftijdsgroep, voorzieningen in de gezondheidszorg);
- veiligheid en eerste hulp bij ongelukken;
- zorg om het milieu in de privésfeer (waaronder: energie en energieverbruik, huishoudelijke afvalstoffen).

Waarom zou een vak met een dergelijke inhoud tot de basisvorming moeten behoren? De voorstanders daarvan beroepen zich voornamelijk op de functie van maatschappelijke voorbereiding die de basisvorming moet vervullen. Verreweg de meeste leerlingen zullen in de toekomst voor kortere of langere tijd een eigen huishouding moeten voeren. Zij zullen in staat moeten zijn zorg te dragen voor de eigen gezondheid. In veel gevallen zullen ze meer of minder hulpbehoevende huisgenoten moeten verzorgen. Veranderingen in leefvormen en rolpatronen leiden ertoe dat ook jongens in de toekomst in toenemende mate huishoudelijke en verzorgende taken op zich (moeten) gaan nemen. Wie die ontwikkeling toejuicht, ontleent hieraan een extra argument voor “verzorging” in de basisvorming: als ook jongens op school op die taken worden voorbereid, zal dat deze ontwikkeling versnellen. Deze argumenten staan eigenlijk nauwelijks ter discussie. Weinigen betwisten dat huishoudelijke en verzorgende taken, vermoedelijk in toenemende mate, een belangrijke rol spelen in het leven van verreweg de meeste mensen. Wel betwist is de conclusie dat de school “dus” op die taken moet voorbereiden. De school is daarvoor niet nodig, zo stellen tegenstanders van een vak verzorging. De kennis en vaardigheden die voor dat soort taken nodig zijn, doen kinderen voor een groot deel thuis op en zij kunnen voorts, als de noodzaak zich voordoet, gemakkelijk en snel in de praktijk geleerd worden, des te sneller omdat de motivatie ervoor op dat moment het grootst is. Aanstaaende ouders zullen zich met meer enthousiasme in kinderverzorging verdiepen dan 12- of 13-jarigen.

Hoewel de Raad de laatstgenoemde opvattingen deelt, is hij tevens van mening dat daarmee niet volledig recht wordt gedaan aan de gangbare inhoud van huishoudkunde en gezondheidskunde en zeker niet aan de

<sup>62</sup> G. Casimir, G. Wiegers, *Verzorging*; serie “Werkdocumenten Basisvorming in het onderwijs” nr. WB8, WRR, 's-Gravenhage, 1985, bijlage 3.

voorgestelde inhouden voor het vak verzorging. Die zijn aanzienlijk breder dan in de soms wat denigrerende commentaren op een vak als huishoudkunde wordt verondersteld (“koken of Frans?”)<sup>63</sup>. Juist die breedte roept echter een probleem op dat hier al eerder is genoemd: het vak verzorging raakt aan allerlei onderwerpen die in de avo-sector bij andere vakken aan de orde komen of kunnen komen, met name bij economie en biologie. De brede omschrijving heeft ongetwijfeld alles te maken met de ontwikkelingsgeschiedenis van het lhno. Net als in het totale lbo is ook daar de duur van de opleiding verlengd, eerst van twee tot drie, vervolgens tot vier jaar. Daarmee kwam er ruimte voor uitbreiding en verdieping van het onderwijs, dat niet meer alleen op het bijbrengen van praktische vaardigheden gericht hoefde te zijn. Dat geldt zowel voor de onderbouw, waar sinds 1975, het jaar waarin het lbo vierjarig werd, het accent ligt op algemene vorming, als ook voor de bovenbouw, waar de beroepsvoorbereiding plaatsvindt. Het lijkt erop dat in het lhno deze uitbreiding en verdieping niet zozeer vorm hebben gekregen door toevoeging van vakken uit de avo-sector aan het programma, maar wel door een uitbouw van de traditionele lhno-vakken. De grote ruimte in de voorgeschreven minimumtabellen van het lhno - nergens in het lbo is de vrijheid van de scholen om zelf het programma in te vullen zo groot - heeft deze ontwikkeling mogelijk gemaakt en misschien zelfs in de hand gewerkt. Door de tot nu toe gescheiden ontwikkeling van lhno en avo heeft dat nooit tot problemen of grensconflicten tussen vakken geleid. Dat wordt anders wanneer verzorging een voor iedereen verplicht vak zou worden.

Om welke vakinhouden gaat het? Tot de voor de maatschappelijke voorbereiding onontbeerlijke inhouden van het vak verzorging horen budgetbeheer - een onderwerp dat ook bij economie aan de orde komt - voedingsleer, preventie van en omgaan met ziekten, en milieuzaken, thema's die ook bij biologie voorkomen. Als het voorgestelde vak verzorging ontdaan wordt van alle inhouden die raken aan de genoemde vakken, resteert niet veel anders dan een training in praktische vaardigheden waarvan betwijfeld moet worden of de school daarvoor de verantwoordelijkheid moet dragen. Er zou dan geen vak verzorging overblijven.

Er zitten echter negatieve kanten aan zo'n verdeling van voorgestelde verzorgingsinhouden over andere vakken. Als motivering voor de praktijkvakken wordt vaak aangevoerd, dat bepaalde groepen leerlingen, met name die van het lbo, alleen vanuit praktisch handelen tot inzicht kunnen komen. De didactische traditie van vakken als economie en biologie zou voor deze leerlingen ongeschikt kunnen blijken en afschaffing van praktijkvakken zou het verlies van werkwijzen betekenen die voor hen juist erg geschikt zijn. Wat aan de ene kant zou verdwijnen, zou elders weer ontwikkeld moeten worden. Ook binnen de avo-vakken worden immers pogingen in het werk gesteld om tot een meer praktijk- en maatschappijgerichte aanpak te komen. Dit gebeurt niet alleen om tegemoet te komen aan de mogelijkheden van een specifieke groep leerlingen, maar ook vanuit de overtuiging dat zo'n aanpak meer recht doet aan de voorbereidingsfunctie van onderwijs en voor alle leerlingen een enthousiasmerende en effectieve onderwijsstrategie kan zijn.

We zitten dan met het dilemma: geen verzorging in de basisvorming - maar dan moeten biologie en economie uitgebouwd worden met de zoëven genoemde inhouden - of geen biologie en economie in de basisvorming - en in dat geval behoren bij verzorging alle relevante inhouden van die vakken, en niet alleen de genoemde, aan bod te komen. Beide oplossingen trekken een zware wissel op de toekomst. Het vak verzorging moet in feite nog ontwikkeld worden; de inhouden en

<sup>63</sup> J.M.G. Leune, “De reikwijdte van het onderwijsaanbod in het funderend onderwijs”; in: B. Cremers, W. Hoeben, K. Knoops (red.), *De kwaliteit van het onderwijs*; Rion, Groningen, Wolters-Noordhoff, 1983, blz. 39-40.

werkwijzen van biologie en economie zouden min of meer drastisch moeten worden aangepast.

Als het schrappen van vakken, zoals in dit geval, te grote onzekerheden en risico's met zich meebrengt, moet een tussenweg worden gevonden. De hier voorgestelde is de volgende. In het Amerikaanse onderwijs bijvoorbeeld, maar ook elders, is het gebruikelijk bepaalde onderwijsinhouden in een meer theoretische en een meer praktijkgerichte variant aan te bieden: "home economics" en "applied science" naast economie en natuurwetenschappelijke vakken. Voor de vakken die hier ter discussie staan, verdient een analoge oplossing aanbeveling. Dat betekent in concreto dat de als onontbeerlijk aangeduide inhouden van het vak verzorging in de basisvorming worden opgenomen. In trefwoorden: budgetbeheer, voedingsleer, preventie van en omgaan met ziekten, milieuzaken. De scholen krijgen de vrijheid om deze hetzij via de praktijkvakken, hetzij via biologie of economie aan te bieden. Dat is beter te realiseren als de bestaande vakken huishoudkunde en gezondheidskunde *niet* worden geïntegreerd tot één nieuw vak<sup>64</sup>. In de basistabellen kan dan aan de vakken biologie en gezondheidskunde gezamenlijk een aantal uren worden toegewezen. Om duidelijk uit te laten komen dat het hier om didactische varianten met dezelfde inhouden gaat, zou het aanbeveling verdienen in de benaming van de vakken de inhoudelijke verwantschap tot uitdrukking te brengen. In de praktijk kan een school, afhankelijk van de behoeften en mogelijkheden, in die uren economie of huishoudkunde aanbieden of parallelcursussen voor verschillende groepen leerlingen opzetten. Het is niet wenselijk deze varianten te binden aan verschillende afsluitingsniveaus, zoals bijvoorbeeld aan een praktijk- en een theorievariant. Ze zouden uitgewerkt moeten worden als didactische varianten met in essentie dezelfde inhouden en eindtermen.

De hier voorgestelde oplossing voor het vak verzorging sluit naar onze mening aan bij de huidige schoolpraktijk en biedt ontwikkelingsmogelijkheden voor de toekomst. Of deze ontwikkeling uiteindelijk zal leiden tot een volledige integratie, moet worden afgewacht. Ervaringen in Zweden met een soortgelijke constructie bij het wiskunde-onderwijs - parallelcursussen met gelijke inhouden maar een variërende didactiek - wijzen in de richting van een naar elkaar toegroei van beide varianten.

#### 4.5.12 *Beeldende vorming (tekenen, handvaardigheid en textiele werkvormen)*

##### **Waarom beeldende vorming in de basisvorming?**

De beeldende vorming omvat tekenen, handvaardigheid en textiele werkvormen, ook wel "handvaardigheid II" genoemd. De beide laatste vakken zijn in de gangbare lessentabellen onderling uitwisselbaar: leerlingen krijgen gewoonlijk ofwel de ene, ofwel de andere vorm van handvaardigheid. De drie vakken hebben deels gemeenschappelijke doelen, maar verschillen naar gebruikte materialen en de daarmee verband houdende vaardigheden. Beeldende vorming is een wezenlijk onderdeel van de basisvorming indien leerlingen er niet alleen bedrevenheid opdoen in het omgaan met bepaalde materialen, maar ook inzicht krijgen in wat beelden kunnen betekenen en hoe ze tot stand kunnen komen. Beide elementen, de produktieve en de reflexieve component van beeldende

<sup>64</sup> Zie Adviesgroep projecten eerste fase voortgezet onderwijs (Apvo-1), *Techniek en verzorging, aanbevelingen voor een adequate ontwikkeling en introductie van techniek en verzorging in het voortgezet onderwijs (eerste fase)*; Zeist, 1985, blz. 9: "... integratie van de twee basiscomponenten (huishoudkunde en verzorging) (is) verre van eenvoudig. De publikaties die momenteel rondom verzorging verschijnen, benadrukken de bewustwording, doelen en inhouden van vooral gezondheidskunde, minder de meer praktische thema's en werkwijzen van huishoudkunde".

vorming, zijn van belang om leerlingen greep te geven op de stortvloed aan beeldinformatie van de televisie, maar ook van de industrie (de vormgeving van produkten), de gebouwde omgeving, kleding, kranten, kunstenaars.

Moeten alle leerlingen alle drie vakken krijgen waarin beeldende vorming aan de orde komt? Is de huidige situatie, waarin leerlingen gewoonlijk tekenen en één variant van handvaardigheid krijgen, te prefereren? Of is het voldoende, ruimte te reserveren voor één van de beeldende vakken, naar keuze van school of leerling? Voor zover het om gemeenschappelijke doelen gaat, is het aanbieden van een reeks van vakken niet strikt nodig: men kan die doelen ook via elk van de drie afzonderlijk bereiken. Het verdient daarom aanbeveling, leerlingen zelf de vrijheid te geven een keuze te maken. Dat is uiteraard alleen mogelijk als op schoolniveau alle drie varianten beschikbaar zijn.

### **Welke inhouden?**

De vraag, wat voor de beeldende vorming de inhoud en omvang van een basispakket voor iedereen zou moeten zijn, valt op dit moment nog niet nauwkeurig te beantwoorden. Wel kan in algemene termen worden gezegd welke aspecten aan de orde moeten komen. Daartoe behoren: het opdoen van ervaring met verschillende technieken en materialen die beeldend werken mogelijk maken, kennis over beeld- en kunstbeschouwing en inzicht in hoe beelden tot stand komen.

Onlangs is onder de verantwoordelijkheid van de docentenverenigingen voor de beeldende vakken een "begrippenlijst" gepubliceerd, die gezien kan worden als een eerste aanzet tot het inventariseren van inhouden, werkwijzen, begrippen en aspecten van beeldende vakken, en waaruit inhouden voor de basisvorming kunnen worden geselecteerd<sup>65</sup>. Ook de examens die voor deze vakken in het voortgezet onderwijs zijn ontwikkeld, kunnen door hun doorwerking in de programma's van de lagere klassen een positief effect hebben op de structurering en verdieping van de leerinhouden voor de beeldende vakken. Ook daarvan is een stimulans te verwachten voor het denken over basisvorming op dit gebied.

### **Problemen bij invoering**

Het belangrijkste probleem bij de verwezenlijking van een basisvorming in beeldende vakken ligt, zoals uit het voorgaande blijkt, op het gebied van de leerplanontwikkeling. Problematisch is verder de achterstand in de ontwikkeling van de vakdidactiek: op de universiteiten bestaat voor dit terrein geen aandacht, terwijl bij de opleidingen voor beeldende kunsten de voorbereiding op het leraarschap minder ruimte krijgt dan wenselijk zou zijn. Ook het ontbreken van geschikt lesmateriaal voor met name de lbo-groep is een handicap<sup>66</sup>. Eveneens een lbo-probleem is de al min of meer beroepsgerichte "inkleuring" die deze vakken daar nu vaak krijgen: handvaardigheid en textiele werkvormen zijn er vaak voornamelijk op materiaalkennis en bewerkingstechnieken gericht en minder op beeldende vorming in brede zin.

Een positief punt is de infrastructuur die in verband met de ontwikkeling van de examens tot stand is gekomen: daardoor kunnen nieuwe ideeën op het gebied van leerplanontwikkeling en didactiek sneller in het veld doordringen dan voorheen.

<sup>65</sup> Deze begrippenlijst is gepubliceerd in het maandblad *Beeldende Vorming*, oktober 1984, onder verantwoordelijkheid van de Nederlandse Vereniging voor Tekenonderwijs (NVTO), de Vereniging Leraren Handenarbeid/Handvaardigheid (VLH) en de Algemene Vereniging voor Docenten Textiele Werkvormen (AVDTEX).

<sup>66</sup> I. Stolwijk, G. Dinsbach, L. Melis, J. Ligtoet, P. Parren, *Beeldende vorming*; serie "Werkdocumenten Basisvorming in het onderwijs" nr. WB11, WRR, 's-Gravenhage, 1985, blz. 12

## Differentiatie

Door het ontbreken van een communis opinio over wat basisvorming in de beeldende vakken moet inhouden, is het nog niet mogelijk aan te geven of differentiatie wenselijk of noodzakelijk is, en langs welke lijnen gedifferentieerd zou kunnen of moeten worden.

### 4.5.13 Muziek

#### Waarom muziek in de basisvorming?

Muziek heeft voor veel mensen grote betekenis: als uitdrukking van eigen gevoelens en denkbeelden, als middel om te delen in gevoelens en denkbeelden van anderen, als ontspanning, als schoonheidsbeleving. De meeste kinderen in de leeftijd van vijf tot vijftien jaar beschikken over een muzikale aanleg en interesse die tot op zekere hoogte kunnen worden ontwikkeld. Bepaalde elementen daarvan kennen een gevoelige periode, waarin ze bij uitstek en in het algemeen zelfs spelenderwijs ontwikkeld kunnen worden; het inhalen hiervan op een later tijdstip is veel moeizamer of zelfs onmogelijk. Daarom behoort de muzikale vorming in de periode van de basisvorming plaats te vinden. De ontwikkeling van muzikale belangstelling en talenten verloopt niet autonoom; het is geen proces van ontplooiing en natuurlijke groei, maar vergt aandacht, sturing en begeleiding en het creëren van situaties waarin de aanleg kan gedijen. De school is daarvoor onontbeerlijk: muziekonderwijs buiten de school bereikt lang niet alle kinderen en is te zeer afhankelijk van de draagkracht en interesse van de ouders. Ook uit hoofde van de functie van inleiding in een gemeenschappelijke cultuur, die de basisvorming moet vervullen, is muziekonderwijs een onmisbaar onderdeel ervan: een inleiding in verschillende muziektradities en een kennismaking met verschillende muziekstijlen zijn daarbinnen onontbeerlijk.

#### Welke inhoud?

Binnen de basisvorming voor muziek moet een onderscheid gemaakt worden tussen technische vaardigheden en inhoudelijke muzikale aspecten. Gescheiden kunnen ze natuurlijk niet worden: het verwerven van technische vaardigheden gaat altijd via een concrete muzikale inhoud. Over de wenselijke muzikale inhoud van de basisvorming kan verschillend worden gedacht. Het is niet goed mogelijk en ook niet wenselijk concrete muzikale inhouden te noemen die in de basisvorming aan de orde moeten komen<sup>67</sup>. Wel moet worden vastgelegd, conform wat zojuist over de functies van de muzikale basisvorming is gezegd, dat de school gehouden is leerlingen in aanraking te brengen met een *diversiteit* aan muzikale middelen, stijlen en tradities. Daarbij moet in ieder geval ook aandacht zijn voor muziek die buiten de huidige muzikale jeugdcultuur ligt.

De technische vaardigheden die in de basisvorming aan de orde moeten komen, zijn gelijk, ongeacht de gekozen muzikale inhouden. Ze zijn te benoemen naar de verschillende componenten van muziek: leerlingen moeten een gehoor voor ritme, toonhoogte, samenklank, dynamiek, klankkleur en articulatie ontwikkelen. Zij moeten leren variaties binnen elke component te onderscheiden en te benoemen en zelf verschillen daarin te realiseren. Dat is niet mogelijk zonder actieve muziekbeoefening. Een elementaire kennis van notenschrift is daarvoor onontbeerlijk.

#### Problemen bij invoering

Het realiseren van een muzikale basisvorming in de hiervoor omschreven zin is op dit moment niet haalbaar. De belangrijkste reden daarvoor is de

<sup>67</sup> J. van Lieshout, J. van Rossem, *Muziek*; serie "Werkdocumenten Basisvorming in het onderwijs" nr. WB13, WRR, 's-Gravenhage, 1985, blz. 4

gebrekkige ontwikkeling van het muziekonderwijs op de basisschool. De muzikale vorming in het voortgezet onderwijs zou moeten voortbouwen op technische vaardigheden die al op de basisschool verworven moeten zijn, maar in feite laat de basisschool in veel gevallen verstek gaan. Weinig onderwijzers zijn in staat tot het geven van muziekles; voor het inzetten van vakleerkrachten ontbreekt een deugdelijke financiële basis en de muziekconsulenten die de basisscholen moeten begeleiden, krijgen een te groot aantal scholen toegewezen om die taak naar behoren te kunnen vervullen. Het buitenschoolse muziekonderwijs biedt voor de manco's van de basisschool onvoldoende compensatie, want het bereikt maar een deel van de leerlingen.

Realisering van een muzikale basisvorming vergt dus primair een verhoging van het peil van het muziekonderwijs op de basisschool. In afwachting daarvan kan de muziekdocent in het voortgezet onderwijs niet veel anders doen dan proberen de muzikale horizon van de leerlingen te verbreden al naar gelang de stand van hun muzikale ontwikkeling dat toelaat.

### **Differentiatie**

Door de grote verschillen in de kwaliteit van het muziekonderwijs op de basisscholen en door de selectieve deelname aan buitenschools muziekonderwijs zijn de verschillen tussen leerlingen in het niveau van muzikale ontwikkeling buitengewoon groot en is voor een grote groep het realiseren van een muzikale basisvorming niet haalbaar. Het is onder deze omstandigheden niet mogelijk aan te geven hoe een differentiatie in de basisvorming, die op grond van verschillen in aanleg en interesse wenselijk of noodzakelijk kan zijn, tot stand moet worden gebracht.

#### *4.5.14 Lichamelijke oefening*

### **Waarom lichamelijke oefening in de basisvorming?**

Maatschappelijke ontwikkelingen hebben de noodzaak van lichamelijke oefening in de basisvorming eerder verscherpt dan verminderd. Door technologische ontwikkelingen is er een afname van lichamelijke activiteit. Niet alleen volwassenen maar ook kinderen worden dikwijls langdurig eenzijdig geestelijk belast. Dat schaadt de geestelijke en lichamelijke gezondheid. Lichamelijke opvoeding biedt daaraan een tegenwicht. Dat de school zich daarmee belast is des te noodzakelijker nu ongunstige economische ontwikkelingen tot gevolg hebben dat lagere-inkomenscategorieën minder aan sport buiten de school doen<sup>68</sup>. De lichamelijke opvoeding op school is in staat elke jongere te bereiken. Verder kan een bredere oriëntatie worden geboden dan bij een doorgaans per sporttak georganiseerde vereniging. Via de school is het bovendien zeer goed mogelijk aandacht te besteden aan bewegingszwakke leerlingen, terwijl dikwijls juist voor deze leerlingen de drempels naar het verenigingsleven zeer hoog zijn.

### **Welke inhouden?**

De discussie in Nederland over een leerplan lichamelijke oefening is nauwelijks uitgekristalliseerd. Wel kunnen de doelen worden aangegeven van lichamelijke oefening in de basisvorming, maar deze kunnen langs vele wegen en via uiteenlopende inhouden bereikt worden. Zij kunnen als volgt worden samengevat: het vak moet bijdragen aan de motorische redzaamheid van kinderen, aan een verbetering van de fysieke conditie en aan de voorbereiding op latere actieve recreatie. Verder moet lichamelijke

<sup>68</sup> R. Westerhof, O. Loopstra, *Lichamelijke opvoeding*; serie "Werkdocumenten Basisvorming in het onderwijs" nr. WB12, WRR, 's-Gravenhage, 1985, blz. 15-17.

oefening het emotionele welbevinden en de sociale ontwikkeling van kinderen bevorderen, het eerste doordat lichamelijke activiteit de geestelijke ontspanning bevordert, het tweede doordat kinderen er leren samen te spelen en zich aan de regels van "fair play" te onderwerpen. Deze doelen kunnen worden bereikt door een evenwichtige keuze uit activiteiten op de volgende terreinen: gymnastiek en turnen (klimmen, balanceren, springen en zwaaien), spelen (slag- en loopspelen, doelspelen, terugslagspelen), zelfverdediging (treffen, ontwijken, judo), bewegen en muziek, atletiek (lopen, springen, werpen, kennis omtrent belastingdosering) en zwemmen.

### **Differentiatie**

Bij lichamelijke oefening hebben homogeniserende selectie maatregelen altijd ontbroken; leerlingen worden naar schooltype ingedeeld op hun intellectuele kwaliteiten en bewegingscriteria spelen daarbij geen rol. Verschillen in aanleg, in sportdeelname per sociaal-economisch milieu, in de inrichting en in de effecten van het onderwijs in lichamelijke oefening op de basisschool (dat lang niet altijd door vakleerkrachten wordt gegeven) leiden tot zeer grote verschillen in senso-motorische ontwikkeling binnen de leeftijdsgroep van 12- tot 15-jarigen. Het opvangen van deze verschillen in één groep, zodat alle leerlingen aan hun trekken komen, vergt het uiterste van de vakdocenten maar is niettemin bij een adequate keuze uit de genoemde activiteiten realiseerbaar.

### **Introductieproblemen**

Voor het vak lichamelijke oefening is van specifieke introductieproblemen bij het realiseren van een basisvorming voor iedereen minder sprake dan bij veel andere vakken. In de eerste plaats staat lichamelijke oefening ook nu al voor alle leerlingen van de betrokken leeftijdsgroep op het programma; in de tweede plaats is heterogeniteit binnen de groep bij dit vak altijd al regel geweest. Wel zal de leerplanontwikkeling en de vraag of een grotere standaardisering wenselijk is, nog veel aandacht vergen. Gezien de toenemende druk op het onderwijs om publiekelijk verantwoording af te leggen van het onderwijsrendement, zullen ook bij lichamelijke oefening evaluatie-technieken ontwikkeld moeten worden en zal er nascholing op dit gebied moeten worden verzorgd.

#### *4.5.15 Beroepsgerichte vakken en beroepenoriëntatie*

Beroepsgerichte vakken, zoals nu in het lbo gegeven, opnemen in de basisvorming is een contradictio in terminis. Deze vakken zijn immers, het ene meer dan het andere, op specifieke beroepen of beroepenvelden gericht. Daarmee zijn ze alleen van belang voor degene die zich in de richting van dat beroep of dat beroepenveld wil specialiseren. Niettemin hebben de beroepsgerichte vakken - en in nog sterkere mate de "algemene" praktijkvakken huishoudkunde, gezondheidskunde en algemene technieken - in het lbo een functie die ruimer is dan de voorbereiding op een beroep, namelijk die van een oriëntatie op studie- en beroepskeuzemogelijkheden. Die functie is ook voor de basisvorming van belang. Leerlingen moeten na afloop van de basisvorming, en sommige, zoals hierna in hoofdstuk 6 wordt voorgesteld, al tijdens die periode, een keuze maken voor een bepaalde beroepsrichting. Dat veronderstelt dat zij voldoende inzicht hebben opgedaan in hun eigen mogelijkheden en interesses en in de eisen en inhouden van de verschillende beroepenvelden. Het verkennen van eigen mogelijkheden en interesses is een vanzelfsprekende functie van de basisvorming, die in feite bij alle vakken tot haar recht kan en moet komen. Een kennismaking met de eisen en inhouden van de verschillende beroepenvelden kan ongetwijfeld voor een deel ook langs die weg worden gerealiseerd, wanneer uitdrukkelijker dan

tot nu toe gebruikelijk is aan concrete toepassingen en gebruiksmogelijkheden van vakinhouden aandacht wordt besteed. Er zal echter daarnaast, zoals dat ook nu op de scholen gebruikelijk is, aandacht moeten zijn voor een systematische presentatie van studie- en beroepsmogelijkheden en voor individuele begeleiding van de leerlingen bij het maken van keuzen.

#### 4.5.16 *Levensbeschouwelijke vorming*

Hoewel in het voortgezet onderwijs levensbeschouwelijke vorming niet als zodanig in de voorgeschreven lessentabellen voorkomt, is er overal --zelfs in de brugklastabel, waar het vakkenpakket het meest gedetailleerd wordt voorgeschreven - ruimte binnen de schoolweek vrijgelaten waarin scholen aan dat element aandacht kunnen besteden.

In het Nederlandse onderwijs is altijd sprake geweest van aandacht voor de levensbeschouwelijke dimensie van het leven. Onder verschillende vakbenamingen zien wij die naar voren komen: levensbeschouwelijk vormingsonderwijs, godsdienst, catechese, bijbelkennis, geestelijke stromingen, kennis van het geestelijk leven, geschiedenis van christendom en humanisme. Het staat de scholen vrij deze vakken naar eigen inzicht in te vullen.

Betrekkelijk nieuw is echter het voorschrift dat in het onderwijs aandacht moet worden besteed aan geestelijke stromingen. Dit nieuwe kennisgebied is geïntroduceerd in de Wet op het basisonderwijs. Een belangrijke overweging om dit nieuwe kennisgebied in het onderwijsprogramma op te nemen, is het grote belang dat eraan wordt gehecht dat leerlingen kennis en inzicht verkrijgen in de diverse levensbeschouwelijke en godsdienstige stromingen die onze cultuur mede bepalen. Onderricht hierin kan hun leren de verworvenheden van de eigen cultuur en die van andere culturen te respecteren. Voor hun toekomst in een (wereld)samenleving, die op samenwerking en tolerantie is aangewezen, vormt onderricht in levensbeschouwelijke en godsdienstige achtergronden en bewegingen een onmisbare voorbereiding<sup>69</sup>.

De benaming "geestelijke stromingen" is gekozen om niet het accent te leggen op de daadwerkelijke beleving van een geloof of overtuiging. Het vak heeft tot doel een algemene oriëntatie te geven op de diverse stromingen die in onze maatschappelijke verhoudingen van belang zijn. Onderwijs van geestelijke stromingen is gericht op het bijbrengen van kennis van geestelijke stromingen en op het bieden van inzicht in de geestelijke achtergronden van menselijk handelen en menselijke instellingen. Gelijkwaardigheid in behandeling van de verschillende geestelijke stromingen staat voorop.

Onder een geestelijke stroming kan worden verstaan een beweging waarvan de aanhangers antwoorden geven op fundamentele bestaansvragen in een samenhangend stelsel van uitgangspunten en opvattingen. Deze antwoorden beschouwen de aanhangers als basis voor hun handelen, de inrichting van hun leven en voor het formuleren van opvattingen over sociale en andere problemen. Er is daarbij sprake van een samenhangende en min of meer volledige visie op mens en samenleving, van een aanzienlijk aantal aanhangers en van een redelijke duurzaamheid. Binnen de geestelijke stromingen is een onderverdeling te maken in: religieuze/ godsdienstige stromingen (christendom, jodendom, islam, hindoeïsme, boeddhisme) en stromingen met een niet-godsdienstig bepaalde visie op mens en maatschappij (humanisme, liberalisme, socialisme, marxisme, fascisme).

<sup>69</sup> A. Spinder, *Geestelijke stromingen op de basisschool*; Driebergen, Raad voor de Zaken van kerk en school van de Nederlandse Hervormde Kerk, juni 1985.  
D. van der Waals, "Nieuw leergebied geestelijke stromingen nog braak terrein"; *Katholiek schoolblad*, 16 november 1985, 48e jaargang nr. 36.



Hoe verhoudt zich onderwijs in geestelijke stromingen tot levensbeschouwelijk onderwijs? Men kan zonder twijfel stellen dat het vak geestelijke stromingen tot de meest identiteitsgevoelige vakken behoort. Niet ontkend kan worden dat er een spanningsveld is tussen enerzijds de gelijkwaardige behandeling van verschillende geestelijke stromingen binnen dit vak en anderzijds het levensbeschouwelijk vormingsonderwijs. Bij het laatste tracht de docent het eigene van de levensbeschouwing van de school over te brengen op de leerlingen. Het gaat daarbij om een veel diepgaander inwerking vanuit één stroming. Nu behoeft deze weg een algemene oriëntatie op andere geestelijke stromingen niet in de weg te staan. Deze oriëntatie kan bijdragen tot het verdiepen van eigen referentiekaders, bij het zoeken naar antwoorden op eigen vragen naar zingeving en betekenis van het leven, van sociale en maatschappelijke verschijnselen, van normen en waarden van zich zelf en anderen. Toch zal het hierbij uiteindelijk gaan om de vraag wat, gegeven de eigen geloofsbeleving, de eigen plaats is in dat grote geheel en hoe men zelf omgaat met deze vragen. Bij de beantwoording speelt de eigen identiteit van de school een belangrijke rol. Het recht om de eigen identiteit van de school vast te leggen, kan in feite de speelruimte beperken waarover men beschikt om een vak geestelijke stromingen vorm te geven. Deze conclusie kan als een belangrijke belemmering worden opgevat om geestelijke stromingen als verplicht vak op te voeren met duidelijk omschreven eindtermen.

Toch zijn er twee maatschappelijke ontwikkelingen die reden geven aandacht voor geestelijke stromingen in het onderwijs te bepleiten. In de eerste plaats de al eerder vermelde ontwikkeling naar een multi-culturele samenleving. Inzicht in deze samenleving is niet mogelijk zonder inzicht in de verschillende, in de samenleving gehanteerde normen en waardensystemen. In de tweede plaats de ontwikkeling die ertoe heeft geleid dat de schoolpopulatie van genoemde identiteitsscholen naar levensbeschouwelijke achtergrond zeer divers is samengesteld.

Ondanks het onbetwistbare belang van deze ontwikkelingen zijn er toch redenen om niet over te gaan tot het opnemen van een afzonderlijk vak "geestelijke stromingen" in de basisvorming. In de eerste plaats moet vastgesteld worden dat de vormgeving van de inhoud van het vak geestelijke stromingen nog een braakliggend terrein is. Braakliggend in de zin dat onvoldoende duidelijk is wat en op welke wijze aan leerlingen in de leeftijdscategorie van 12 tot 16 jaar aan geestelijke stromingen gegeven moet worden, al zijn er wel pogingen gedaan om mogelijke inhoud te verduidelijken. Met name in Engeland zijn verschillende veelbelovende experimenten gaande, onder andere het Chichester-project, dat op dit terrein baanbrekend werk verricht. Aangrijpingspunten daar zijn de verschillende vormen van religieuze expressie - kerkdienst, moskee, huwelijkssluiting, enzovoort <sup>70</sup>. In de tweede plaats zijn er bij verschillende vakken uit de basisvorming mogelijkheden om aan geestelijke stromingen aandacht te besteden. Dat geldt met name voor geschiedenis en aardrijkskunde, maar ook de expressievakken en het taalonderwijs kunnen aanknopingspunten bieden.

Deze overwegingen, te zamen met de identiteitsgevoeligheid van het vak en de noodzaak - die in Nederland niet ter discussie staat - om de scholen de vrijheid te laten zelf naar eigen inzicht vorm te geven aan de eigen identiteit, brengen de Raad tot de overtuiging dat er geen vak geestelijke stromingen in de basisvorming moet worden opgenomen. Wel moet er

---

<sup>70</sup> J. Rankin, *Christian Worship*; Chichester, The Chichester Project, West Sussex Institute of Higher Education, Bishop Otter College, 1983.  
T. Shannon, *Jesus*; Chichester, The Chichester Project West Sussex, Institute of Higher Education, Bishop Otter College, 1983.  
D. Charing, *The Jewish world religions of the world*; London, Macdonald and Company Ltd, 1983.

uiteraard, zoals dat ook nu het geval is, in de programma's ruimte gelaten worden die de scholen naar eigen inzicht kunnen besteden aan levensbeschouwelijke vorming. Voor de basisvorming zoals deze in dit rapport wordt voorgesteld, moeten centrale eindtermen worden vastgesteld. Voor levensbeschouwelijke vorming zijn in de Nederlandse onderwijstraditie centrale eindtermen niet denkbaar. Ook dit is een reden waarom dit onderdeel hierna niet in het vakkenpakket voor de basisvorming wordt genoemd.

## **4.6 De inhoud van de basisvorming: conclusies en aanbevelingen**

### *4.6.1 Uitgangspositie*

Gezien de grote verschillen in onderwijsinhoud tussen schooltypen en tussen scholen en gezien de onbepaaldheid van het eindniveau van de niet-examenvakken, is er op dit moment in het voortgezet onderwijs geen sprake van een gegarandeerde basisvorming voor iedereen.

In onze kennis van de huidige onderwijsinhouden zitten grote lacunes. Bekend is wel, welke vakken worden gegeven, maar niet of zeer onvolledig hoeveel tijd aan elk vak door elke leerling wordt besteed en wat de inhoud van de programma's is. Daardoor kan bij het definiëren van een gemeenschappelijke basisvorming nauwelijks of niet worden teruggegrepen op een gemeenschappelijke kern in de vakinhouden van verschillende schooltypen en scholen: we weten gewoonweg niet, of zo'n gemeenschappelijke kern bestaat.

Bij de beschrijving van de inhoud van de basisvorming moet uitgegaan worden van de bestaande vakkenstructuur. Een herordening in andere eenheden dan de bestaande schoolvakken, bijvoorbeeld in zogeheten leergebieden is voorbarig en riskant. Voorbarig, omdat de veronderstelde voordelen van zo'n herordening - een betere motivatie van leerlingen, maatschappelijk relevanter onderwijs - nog onvoldoende vaststaan. Riskant, omdat de doorzichtigheid van het onderwijsaanbod en, zeker bij een verruiming van de bevoegdheidsregeling, de kwaliteit ervan daardoor ernstig worden bedreigd.

### *4.6.2 Een programma voor de basisvorming*

Van de volgende reeks vakken is in het voorafgaande betoogd dat zij in de basisvorming ruimte moeten krijgen: Nederlands, Engels, een tweede taal (Duits of Frans), wiskunde, biologie (met als mogelijke variant gezondheidskunde), natuurkunde (met inbegrip van enkele scheikundige noties), informatiekunde, geschiedenis inclusief staatsinrichting, aardrijkskunde, economie (met als mogelijke variant huishoudeconomie), techniek, beeldende vorming (keuze uit tekenen, handvaardigheid of textiele werkvormen), muziek, lichamelijke oefening.

Naast dit basisprogramma voor iedereen moet er een vrije ruimte in het lesrooster zijn, waarin leerlingen de kans krijgen naar aanleg en interesses vakken naast het basispakket te kiezen of vakken die daarbinnen vallen verder uit te diepen. Ook remediërende programma's, beroeporiëntatie en, voor de scholen die dat willen, levensbeschouwelijke vorming kunnen een plaats krijgen in de ruimte die niet aan het basispakket wordt besteed. Om redenen die elders in dit hoofdstuk zijn genoemd, zou in de vrije ruimte in ieder geval een derde taal moeten worden aangeboden.

In het huidige stelsel fungeert de zogenoemde basistabel als instrument voor de sturing van het onderwijsaanbod. Elk schooltype heeft een eigen basistabel (zie par. 4.3.2), waarin per vak of vakkencluster wordt voorgeschreven hoeveel lessen daaraan minimaal moeten worden besteed en waarin wordt aangegeven hoeveel lessen de school naar eigen inzicht aan de voorgeschreven of aan andere vakken kan besteden. Wellicht is een dergelijk instrument overbodig wanneer het vastleggen van eindniveaus,

zoals hier wordt voorgesteld, zijn beslag heeft gekregen. Het lijkt echter wenselijk de scholen vooralsnog houvast te geven door middel van een adviestabel waarin wordt aangegeven in welke verhouding de beschikbare tijd over het basispakket en de vrije ruimte wordt verdeeld. We laten hier, uitdrukkelijk bij wijze van voorbeeld, een verdeling van lessen volgen die recht doet aan en ruimte biedt voor de hiervoor beschreven inhouden. Er wordt uitgegaan van een driejarige periode van basisvorming waarin, bij 30 lessen (van 50 minuten) per week en 40 lesweken per jaar, in totaal 3600 lessen te verdelen zijn. Uiteraard zijn binnen elk jaar afzonderlijk andere verdelingen mogelijk, waarbij het niet nodig is dat elk vak elk jaar op het rooster staat.

|                                      | Totaal aantal lessen |
|--------------------------------------|----------------------|
| Nederlands                           | 400                  |
| Engels                               | 280                  |
| tweede vreemde taal (Duits of Frans) | 240                  |
| wiskunde                             | 400                  |
| biologie/gezondheidskunde            | 120                  |
| natuurkunde                          | 200                  |
| informatiekunde                      | 20                   |
| geschiedenis en staatsinrichting     | 200                  |
| aardrijkskunde                       | 120                  |
| economie/huishoudeconomie            | 80                   |
| techniek                             | 180                  |
| beeldende vorming                    | 160                  |
| muziek                               | 160                  |
| lichamelijke oefening                | 360                  |
| vrije ruimte                         | 680                  |
|                                      | 3600                 |

#### 4.6.3 Afsluiting en niveaudifferentiatie

De Raad is van mening dat het vastleggen van eindtermen waaraan in principe elke leerling moet voldoen, de beste garanties biedt dat iedereen ook inderdaad de beoogde basisvorming krijgt (dit standpunt wordt in hoofdstuk 6 nader toegelicht). Voor vrijwel alle vakken is echter differentiatie in eindtermen noodzakelijk om alle leerlingen leertaken te kunnen geven die voor hen haalbaar zijn, maar die tevens voldoende uitdaging bieden. Gezocht moet worden naar eindtermen die een zo groot mogelijke gemeenschappelijke inhoud hebben, maar die verschillen in diepgang. In die opgave - een eenheid in verscheidenheid vinden die aan ieders mogelijkheden recht doet en die niemand essentiële elementen onthoudt - schuilt een van de grote uitdagingen van de basisvorming. Gezien de grote verschillen die er mede door milieu-effecten (met name op taalvaardigheid) en de resultaten van de basisschool (rekenen) tussen leerlingen zijn, zal het ook voor bepaalde vakken nodig blijven leerlingen naar vorderingen in groepen in te delen.

Het is wenselijk voor alle vakken, met uitzondering wellicht van lichamelijke oefening, eindtermen te definiëren, zij het dat de bewaking daarvan niet voor alle vakken op hetzelfde niveau hoeft te gebeuren of (vooralsnog) kan gebeuren. Voor een groot aantal vakken zal het mogelijk en noodzakelijk zijn de prestaties van individuele leerlingen te toetsen aan de eindtermen. Voor andere vakken zou voorlopig volstaan kunnen worden met toetsing van het aanbod op schoolniveau, bijvoorbeeld door middel van "werkplannen" en door toezicht van de inspectie op de realisering daarvan. Toetsing van het aanbod op schoolniveau zal voorlopig met name moeten

gebeuren voor de nieuwe (of betrekkelijk nieuwe) vakken informatiekunde en techniek, en voor die vakken waarin nog geen traditie is ontwikkeld van individuele toetsing, zoals muziek en beeldende vorming. Niettemin zouden ook voor deze vakken de mogelijkheden voor individuele toetsing onderzocht en uitgewerkt moeten worden.

Gezien de breedte van het vakkenpakket voor de basisvorming verdient het aanbeveling naar een spreiding van vakken over leerjaren te streven. Dat betekent dat toetsing (op leerling- of schoolniveau) niet voor alle vakken aan het einde van de periode van de basisvorming plaatsvindt, maar deels al eerder.

Een indicatie van het beoogde niveau in eindtermen kan, in overeenstemming met de nog in hoofdstuk 6 te trekken conclusies, gegeven worden met een verwijzing naar de huidige examenniveaus van lbo en mavo. Voor de eindtermen op het hoogste niveau zou zoveel mogelijk aansluiting gezocht moeten worden bij het huidige D-niveau van lbo en mavo. De bestaande examenniveaus (A t/m D) zijn echter bedoeld voor een situatie waarin leerlingen maar in zes vakken examen doen en zelf naar aanleg, belangstelling en voorkeur voor vervolgonderwijs, een keuze kunnen maken. Het is noch mogelijk, noch noodzakelijk het D-niveau na te streven over de volle breedte van de huidige examenprogramma's. Binnen elk vak zal, volgens de hiervoor aangegeven lijnen, gezocht moeten worden naar de kernthema's die voor alle leerlingen belangrijk zijn. Deze kernthema's moeten in ieder geval, zoals gezegd, ook aan bod komen op het lagere niveau waarop eindtermen worden gedefinieerd. Te denken valt daarbij aan het huidige mavo/lbo-C-niveau<sup>71</sup>. Het D-niveau zou voor een vrij beperkte groep (te denken valt aan de huidige havo- en vwo-leerlingen) in drie jaar haalbaar moeten zijn, terwijl een belangrijk deel van de leerlingen na drie jaar het C-niveau zal hebben bereikt en voor het D-niveau een vierde jaar nodig zal hebben. Eveneens een vrij beperkte groep zal na die drie jaar nog extra leertijd nodig hebben om het C-niveau te halen.

#### 4.6.4 Basisvorming: een ontwikkelingsperspectief

Gezien de nog zeer grote ontwikkelingsproblemen bij veel vakken is het realiseren van een basisvorming een zaak van lange adem. Sommige vakken moeten nog vrijwel van de grond af worden opgebouwd (techniek), bij andere is een ingrijpende aanpassing van inhouden nodig (biologie/gezondheidskunde); weer andere vergen een grondige didactische vernieuwing, wil het onderwijs voor alle leerlingen vruchtbaar zijn (Duits, Frans).

Voor de aanpassing van de bestaande inhouden en de ontwikkeling van nieuwe is, naast vakdidactische kennis en ervaring, een zeer gedegen vakinhoudelijke kennis nodig. Ervaringen in vernieuwingsprojecten wijzen uit dat de lasten van een vakinhoudelijke vernieuwing te zwaar zijn om door de afzonderlijke scholen en de individuele docenten te worden gedragen. Dit zal nog sterker gelden nu, als gevolg van de invoering van een nieuwe salarisstructuur in het voortgezet onderwijs, de docenten met de beste vakinhoudelijke scholing steeds meer uit de eerste leerjaren van het voortgezet onderwijs verdwijnen. Het zwaartepunt in het proces van ontwikkeling en aanpassing van de inhoud van het onderwijs zal daarom moeten liggen bij gespecialiseerde instituten en universiteiten.

---

<sup>71</sup> Het C-niveau, dat op dit moment in de meeste vakken door een minderheid van de lbo-leerlingen wordt gehaald, kan hoog lijken in vergelijking met de huidige situatie. Niettemin is er in de afgelopen jaren een duidelijke stijging geweest in het aantal lbo'ers dat dit niveau in een of meer vakken haalt. Bovendien biedt het voorgestelde programma per vak meer ruimte dan nu gewoonlijk in het lbo beschikbaar is. Desondanks moet de hier gegeven niveau-indicatie opgevat worden als een streefrichting: in de praktijk kan blijken (maar men zal zich daar niet te snel bij moeten neerleggen) dat de afstand tussen de niveaus in eindtermen groter moet zijn.

## 5. LEERLINGEN, LERAREN EN VOORWAARDEN VOOR BASISVORMING

Na de vaststelling van de inhoud van de basisvorming, is een volgende vraag hoe bereikt kan worden dat leerlingen de vereiste kennis en vaardigheden verwerven. De beantwoording van deze vraag is het onderwerp van dit hoofdstuk.

Leren en onderwijzen in de klas staan onder invloed van veel verschillende factoren: de schoolomgeving, de kenmerken van de leerlingen, de opleiding van de leerkrachten, enzovoort. Uit ervaringen met onderwijsvernieuwing blijkt dat veranderingen in het onderwijs andere resultaten kunnen hebben dan was bedoeld. Een oorzaak hiervan kan zijn dat veranderingen worden aangebracht zonder rekening te houden met de vele factoren die invloed uitoefenen op de kwaliteit van het geboden onderwijs en op de prestaties van leerlingen. Bij het voeren van een onderwijsbeleid zou een inzicht moeten bestaan in alle min of meer belangrijke factoren en in hun uitwerking. Dit inzicht kan noch in dit rapport, noch in andere studies volledig worden gegeven. Vanwege deze onzekerheid lijkt het aanbevelenswaard, onderwijsvernieuwingen zoveel mogelijk te begeleiden door onderzoek teneinde tijdig inzicht te krijgen in de resultaten. Na invoering van een algemene basisvorming verdienen de geleverde leerprestaties en experimenten ter verbetering van het leervermogen van leerlingen de nodige aandacht.

In dit hoofdstuk zal, aan de hand van de uitkomsten van enkele in opdracht van de WRR verrichte studies, worden ingegaan op een aantal relevante aspecten van de context waarbinnen de beoogde basisvorming zal worden gegeven. Het betreft hier zaken die samenhangen met de ontwikkeling van het leervermogen van leerlingen en met motivatieproblemen in de school. Een onderwerp dat hiermee ook verband houdt, is de keuze van differentiatievormen in het onderwijs. Dit komt aan de orde in een afzonderlijk hoofdstuk (hoofdstuk 6).

De opzet van dit hoofdstuk is als volgt. Eerst wordt de ontwikkeling van het leervermogen besproken. De voorgestelde inhoud van de basisvorming stelt op het eerste gezicht betrekkelijk zware eisen aan het leervermogen van sommige leerlingen. De beantwoording van de vraag of alle leerlingen dat wel aankunnen wordt afhankelijk gesteld van onderzoek naar het leervermogen, en naar de voorwaarden waaronder dit tot ontwikkeling komt. Een beter inzicht hierin kan nuttig zijn voor de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs. Dit is van belang voor alle leerlingen, maar in het bijzonder voor de zwakkeren onder hen. In een volgende paragraaf wordt ingegaan op de factoren die de motivatie van leerlingen beïnvloeden. Daarna komt in een derde paragraaf de motivatie van de leerkrachten aan de orde. In de slotparagraaf van dit hoofdstuk volgt een overzicht van voorstellen voor onderwijsbeleid, waarvan verwacht kan worden dat zij een gunstig effect hebben op de ontwikkeling van het leervermogen en op de motivatie van leerlingen en leerkrachten in de periode van basisvorming.

### 5.1 Ontwikkeling van leervermogen

In een reactie op de projectbeschrijving van dit advies heeft De Groot de Raad erop gewezen dat in het onderwijs - en in publikaties over onderwijs - te weinig aandacht bestaat voor de beperkingen in leervermogen van een grote categorie leerlingen<sup>1</sup>. Er is wel aandacht voor zeer moeilijk lerende kinderen. Sinds kort is in Nederland ook belangstelling voor "hoogbegaaf-

<sup>1</sup> A.D. de Groot, *Voorlopig commentaar op WRR-adviesplan "Basisvorming"*; Groningen, 1984 (niet gepubliceerd).

den“ ontstaan. Maar er is te weinig aandacht voor een betrekkelijk grote categorie leerlingen - naar zijn schatting 20 à 30 procent - die niet tot de zwakbegaafden kunnen worden gerekend maar die wel voortdurend worden geconfronteerd met eisen waaraan zij niet kunnen voldoen. Velen constateren dat het onderwijsaanbod is “afgetopt“, dat wil zeggen dat onderwerpen die voor veel leerlingen te moeilijk worden geacht (bijv. zinsontleding), dikwijls zijn afgeschaft. Naar de mening van De Groot echter zijn de problemen voor de genoemde leerlingen blijven bestaan. Een sterkere gerichtheid van het onderwijs op het gemiddelde leervermogen helpt deze leerlingen niet. Voor hen zou het gemiddelde ook te hoog liggen. Bij de invoering van een basisvorming ligt hier naar zijn mening een belangrijk obstakel. Deze categorie leerlingen is te groot om buiten beschouwing te blijven, als basisvorming aan een ieder, of bijna een ieder, moet worden geboden.

Deze reactie is mede aanleiding geweest om enkele ontwikkelingspsychologen te vragen, nader in te gaan op de mogelijkheden en beperkingen van leerlingen in de leeftijdscategorie van 5 tot ongeveer 15 jaar (de leeftijdscategorie waarvoor de basisvorming is bedoeld). In een tweetal door de WRR afzonderlijk gepubliceerde studies is een samenvatting gegeven van onderzoeksuitkomsten en theoretische inzichten die voor dit onderwerp relevant zijn: een studie van een commissie onder voorzitterschap van Van Parreren en een door Van Lieshout en Smitsman geschreven studie <sup>2</sup>. Aan deze auteurs is verzocht, in te gaan op de ontwikkeling en de structuur van het leervermogen. Zij concluderen allereerst dat uit heersende theoretische inzichten en onderzoeksresultaten van de ontwikkelingspsychologie geen onveranderlijke, aan de leeftijd gebonden fasen in de ontwikkeling kunnen worden afgeleid. Althans niet in een vorm waardoor voor ieder kind van een bepaalde leeftijd duidelijk is wat hij of zij in de school zou kunnen leren. Er zijn verschillende eigenschappen die onafhankelijk van de leeftijd de leerprestaties kunnen bepalen. Dit sluit niet uit dat kinderen op verschillende leeftijden leeftijdgebonden interesses kunnen ontwikkelen die door sociale omstandigheden worden beïnvloed en die weer van invloed kunnen zijn op de leerprestaties.

Het leervermogen kan worden opgevat als een complex geheel van eigenschappen, dat de leerprestaties beïnvloedt. Afhankelijk van de ontwikkeling van deze eigenschappen ontstaat een bepaald niveau van prestaties en ontstaan verschillen in leerprestaties tussen leerlingen. Van Parreren c.s. wijzen in hun studie in het bijzonder op het belang van probleemspecifieke vaardigheden (voorkennis, vermogen tot abstractie en tot zelfsturing). Verder gaan zij in op eigenschappen die verband houden met het sociale milieu en op de ontwikkeling van persoonlijkheidskenmerken zoals bijvoorbeeld de intellectuele diepgang. Van Lieshout en Smitsman noemen ook de ontwikkeling van probleemspecifieke vaardigheden. Verder besteden zij eveneens aandacht aan de ontwikkeling van persoonlijke vaardigheden, zoals sociale vaardigheden.

De verschillende eigenschappen en vaardigheden die gezamenlijk het leervermogen vormen, overlappen voor een deel de in hoofdstuk 2 gedefinieerde basisvaardigheden. De basisvorming, die op de ontwikkeling van basisvaardigheden is gericht, kan dus tegelijkertijd van betekenis zijn voor de ontwikkeling van het leervermogen. De vraag naar de grenzen van de ontwikkeling van het leervermogen houdt tegelijkertijd de vraag in naar de grenzen van de ontwikkeling van basisvaardigheden.

Hierna volgt een overzicht van de conclusies van de genoemde studies over de ontwikkeling van de verschillende eigenschappen en vaardigheden die deel uitmaken van het leervermogen.

---

<sup>2</sup> C.F.M. van Lieshout, A.W. Smitsman, *Ontwikkeling, onderricht en leren; ontwikkelingspsychologische achtergronden voor het onderwijsaanbod in het funderend onderwijs*; serie “Werkdocumenten basisvorming in het onderwijs“ nr. WB19, WRR, 's-Gravenhage, 1985. C.F. van Parreren, *Leer- en ontwikkelingspsychologische aspecten van de basisvorming*; serie “Werkdocumenten basisvorming in het onderwijs“ nr. WB21, WRR, 's-Gravenhage, 1985.

### 5.1.1 *Probleemspecifieke vaardigheden*

Het leervermogen komt tot ontwikkeling door het oplossen van problemen, zoals in spelletjes en andere dagelijkse activiteiten, in de school en buiten de school. Verschillende problemen stellen verschillende eisen aan de aanwezige voorkennis, het vermogen tot abstractie en tot zelfsturing. Als de gestelde eisen hierbij aansluiten, en de leerling inziet dat het probleem is opgelost, komt het leervermogen verder tot ontwikkeling. Omdat deze vaardigheden per probleem een verschillende inhoud krijgen, worden ze probleemspecifieke vaardigheden genoemd. Kenmerkend voor probleemspecifieke vaardigheden is dat zij in belangrijke mate geleerd kunnen worden door formele scholing.

#### **Voorkennis**

Thuis en op school verwerven kinderen kennis van de fysische en de sociale omgeving. Deze kennis, die dikwijls spelenderwijs wordt opgedaan, is nodig om zich als kind - en later als volwassene - te kunnen handhaven. Bijvoorbeeld voor de beheersing van de fysische en de sociale omgeving is het kunnen rekenen nuttig. Om zich in de sociale omgeving te kunnen handhaven moet men kunnen lezen, schrijven en zich mondeling kunnen uitdrukken. Lezen, rekenen en dergelijke, vereisen een voorafgaande ontwikkeling van voor deze vaardigheden specifieke voorkennis. Op zich zelf vormen zij echter ook weer een noodzakelijke voorkennis voor de ontwikkeling van andere kennis en vaardigheden (bijv. om te kunnen timmeren moet men kunnen rekenen).

Dergelijke vaardigheden worden dan ook vaak na elkaar verworven. Om bijvoorbeeld een verhaal te kunnen vertellen, moet een kind zinnen kunnen vormen. Als eerdere vaardigheden in deze hiërarchie niet goed beheerst worden, kunnen moeilijkheden ontstaan bij meer complexe problemen. Er is een zekere routinevorming nodig in het uitvoeren van deelhandelingen alvorens men een meer complexe vaardigheid kan leren. Voor de ene leerling kan een nieuwe taak een betrekkelijk eenvoudig op te lossen probleem zijn zodra voor hem of haar de vereiste voorkennis routine is geworden. Een andere leerling, voor wie dat laatste niet het geval is, staat dan voor een lastig en tijdrovend probleem. Maar niet alle vaardigheden staan in een hiërarchische verhouding tot elkaar. Muziekbeoefening bijvoorbeeld kan geleerd worden zonder dat men eerst heeft leren lezen.

Uit het voorgaande is duidelijk dat het van belang is vanaf het begin van het funderend onderwijs aandacht te schenken aan verschillen in voorkennis, omdat anders de verschillen tussen leerlingen in leervermogen en leerprestaties sterk zullen toenemen. Aan het begin van het onderwijs ontbreekt bij sommige kinderen de noodzakelijke elementaire kennis. Bijvoorbeeld kennis van relationele termen (minder, evenveel e.d.) die nodig is voor het rekenonderwijs en voor het begrip in het algemeen van de instructie. Of de kennis van een basiswoordenschat die in het onderwijs wordt gebruikt. Andere voorbeelden hiervan zijn: het hebben van een zekere ervaring met getallen en tellen, het hebben van een goede motorische vaardigheid, het kunnen aanbrengen van een zekere structuur in het waargenomene in boeken en het beheersen van een aantal zogenoemde scripts: relatief vaste handelingspatronen, gebonden aan bepaalde situaties (spullen uitpakken en opruimen bijv.). Als primaire vaardigheid op deze terreinen ontbreekt, zou - voor zover dat nu niet gebeurt - vanaf het begin van de basisvorming getracht moeten worden deze alsnog bij te brengen.

Het inzicht dat in kennisdomeinen een hiërarchische structuur kan worden aangebracht, werpt een nieuw licht op het analytische onderscheid dat dikwijls wordt gemaakt in twee soorten cognitieve vaardigheden, namelijk feitenkennis en het kunnen redeneren. Redeneren is vereist voor het oplossen van problemen, maar het is niet mogelijk zonder een bepaalde voorkennis. De goede probleemoplosser kan een snelle synthese van bekende feiten maken. Bekende feiten en redeneringen worden samenge-

voegd tot eenheden die weer de instrumenten bieden om complexe problemen op te lossen. In een reactie op de projectbeschrijving van dit WRR-rapport merkt Span hierover het volgende op:

“Geruime tijd is gesteld dat het vooral belangrijk is dat in het onderwijs methoden van kennisverwerving, methoden van probleemoplossen en dergelijke onderwezen moeten worden. Kennis zou snel verouderen, en als de leerlingen maar methodieken beheersten, zouden zij te allen tijde die kennis kunnen verwerven. Recentelijk komt echter sterk naar voren dat inhoudsloze methoden niet werken. Uit onderzoek blijkt dat het aspect voorkennis, in het algemeen kennis, een zeer groot deel van de variantie verklaart in het prestatiegedrag van leerlingen. Schattingen van 50% zijn aan de orde. Dit betekent dat in het kader van de ontwikkeling “back to basics“ onderkend moet worden dat dit met betrekking tot de nadruk op kennis gerechtvaardigd is.”<sup>3</sup>

Het leervermogen ten aanzien van nieuwe kennis wordt dus in hoge mate bepaald door de kennis die men al heeft opgedaan.

### **Vermogen tot abstractie**

Naast de toenemende noodzaak om complexe kennis te verwerven en de groeiende mogelijkheden daartoe, valt in de ontwikkeling een toenemende abstractie in het denken op, die vereist is voor de op te lossen problemen. Het vermogen tot abstractie is bij bijna alle kinderen al voor het begin van het funderend onderwijs aanwezig. Dit geldt voor de verschillende betekenissen die het begrip abstractie kan hebben, dat wil zeggen zowel voor het kunnen interpreteren van gedrag en uitspraken naar de bedoelingen, als voor het begrijpen of gebruiken van symbolische middelen: een tekening, een verhaal of een film. In dit verband kan worden opgemerkt dat bijna alle vierjarige kinderen al een probleem hebben opgelost dat een groot beroep doet op het abstractievermogen, namelijk het leren communiceren in een taal. Naast de taal komen in het onderwijs ook andere symboolsystemen aan de orde: getallen, programmeertalen. Er zijn geen aanwijzingen dat zich een *algemeen* symbolisch vermogen ontwikkelt dat kinderen in staat zou stellen om te gaan met symbolisch materiaal. De symbolische functie lijkt zich systeemspecifiek te voltrekken. Gegeven deze onzekerheid kan niet worden aanbevolen de basisvorming tot enkele vakken te beperken. Het is niet gerechtvaardigd, te verwachten dat deze een voldoende grondslag kunnen bieden voor de ontwikkeling van een vermogen tot abstractie en daarmee de verwerving van kennis en vaardigheden op andere gebieden zouden kunnen dienen.

### **Vermogen tot zelfsturing**

Schoolse taken vragen van leerlingen een vermogen tot zelfsturing. Impulsieve reacties moeten onder controle worden gehouden, de leerlingen moeten zich voegen in een procedure die nodig is voor het verwerven van de schoolse kennis. Jonge kinderen zijn hiertoe nog niet goed in staat. Zij leren het meest effectief in spelsituaties. Dit verschil in vermogen, dat opvalt als jongere en oudere kinderen worden vergeleken (maar dat ook kan voorkomen tussen kinderen van dezelfde leeftijd) kan ook een verschil in schoolrijpheid worden genoemd. Hierbij zijn niet uitsluitend biologische factoren werkzaam. Schoolrijpheid is in aanzienlijke mate medebepaald door de totale opvoedingssituatie en het sociale milieu van het kind. Kinderen kunnen tot op zekere hoogte door middel van speciale curricula schoolrijp worden gemaakt. Op grond van ontwikkelingspsychologische kennis kan het advies worden gegeven, leerlingen aan het begin van de basisvorming, in het basisonderwijs, niet meteen te confronteren met vakgerichte leertaken. Er is een ontwikkelingsgerichte voorbereidende

<sup>3</sup> P. Span, *Basisvorming in het onderwijs*; Utrecht, 1984 (niet gepubliceerd).



periode nodig, zoals in het kleuteronderwijs wordt gerealiseerd. De gewenste basisvorming kan dan effectiever zijn.

### 5.1.2 *Sociaal milieu*

Voor het leren is niet alleen het contact met de leerkracht belangrijk. Ook de andere leerlingen en het ouderlijk gezin zijn een steun bij het leren. Door verschillen in aard en omvang van deze sociale ondersteuning kunnen verschillen in leerprestaties ontstaan.

Er kunnen ongunstige omstandigheden zijn ontstaan door bepaalde levensgebeurtenissen: migratie, relatieproblemen in het gezin. In het algemeen kunnen onder invloed van het milieu van herkomst verschillen worden geconstateerd in aanpassing aan het schoolse milieu. Er is een verschil in de mate waarin buiten de school de voor de school belangrijke basiskennis wordt verworven (zie par. 5.1.1). Onder meer kunnen verschillen in taalgebruik tussen de school en thuis tot problemen leiden. Leerlingen uit een voor schoolprestaties gunstige sociale omgeving blijken zich in hun taalgebruik meer bezig te houden met verleden en toekomst. Ze redeneren meer en fantaseren meer met behulp van de taal. Deze verschillen hebben veel invloed op het goed functioneren in de school. Deze kinderen blijken ook beter in staat te zijn taal buiten een natuurlijke, communicatieve context te begrijpen en te gebruiken. Dit is van groot belang voor het leren lezen en het begrijpen van teksten, omdat taaluitingen dan ook begrepen moeten kunnen worden los van de context waarin ze gewoonlijk voorkomen. In paragraaf 6.1 wordt uitvoeriger ingegaan op de relatie tussen sociaal milieu en leerprestaties.

### 5.1.3 *Kenmerken en ontwikkeling van de persoonlijkheid*

Er zijn verschillende persoonlijkheidskenmerken, die voor een belangrijk deel ook weer milieu-afhankelijk zijn, die het leren op school stimuleren of juist bemoeilijken.

In dit verband zijn in de eerste plaats sociale vaardigheden te noemen. Het leren gebeurt in een sociale omgeving: in contacten met leerkrachten en leerlingen en in de buurt. Beheersing van sociale vaardigheden is een voorwaarde voor het kunnen leren. Gedragsregels moeten gekend en nageleefd kunnen worden. Men moet zich kunnen inleven in anderen. Naarmate iemand beter in staat is de gedachten en bedoelingen van andere mensen te herkennen in de omgeving waarin hij of zij leert, zullen betere prestaties geleverd kunnen worden. Deze sociale vaardigheden worden voorafgaand aan, en tijdens de periode van het funderend onderwijs ontwikkeld.

Ook de ontwikkeling van een positief beeld van zichzelf, dat wordt gekenmerkt door een zekere continuïteit, is van belang. Een positief zelfbeeld maakt het kind bestand tegen incidenteel falen en biedt vertrouwen in eigen kunnen. Daardoor kan het kind vasthoudend en flexibel taken uitvoeren. De ontwikkeling van een dergelijk zelfbeeld is van groot belang omdat het invloed heeft op de leerprestaties; het kan als een centrale doelstelling van de basisvorming worden beschouwd.

Ten slotte zijn, naast de met zelfvertrouwen verbonden flexibiliteit, volharding en leermotivatie, ook nog andere persoonlijkheidskenmerken van belang. Te denken valt hierbij aan zaken als: de mate van initiatief, de intellectuele diepgang (de neiging om iets tot op de bodem uit te zoeken), en de strategische aanpak van taken door zich vooraf te oriënteren, achteraf te controleren en tijdens het werk op het eigen handelen te letten.

Alle genoemde eigenschappen worden voor een groot deel door het milieu buiten de school bepaald. Ze zijn echter ook door het onderwijs positief of negatief te beïnvloeden. Het is niet zo dat deze persoonlijkheidskenmerken vanaf de eerste levensjaren vastliggen en later niet meer zouden kunnen veranderen. Het onderwijs kan hierbij een belangrijke positieve rol

spelen en de geschiktheid van kinderen voor een programma van basisvorming verbeteren.

Naast de hiervoor genoemde factoren is er nog een andere belangrijke, zelfstandig werkende factor die in het bijzonder van invloed is op het generalisatievermogen van kinderen. Het gaat dan om de capaciteit snel en spontaan implicaties te zien van de onderwezen leerstof en deze ook toe te passen. Dit vermogen ontbreekt vooral bij een deel van de thans als "moeilijk lerende kinderen" aangeduide groep. Voor deze kinderen is een aanpassing van het programma van basisvorming nodig in de vorm van intensiever en langduriger onderwijs, zoals het nu ook al in het speciaal en individueel onderwijs wordt gegeven. Een ander deel van de kinderen die nu ook het speciaal onderwijs volgen, zou vermoedelijk bij extra stimulering van de leergeschiktheid, die onder invloed van eerder genoemde factoren minder goed is, het programma van de basisvorming in het gewone onderwijs weer kunnen volgen.

#### 5.1.4 *Conclusies*

Uit het voorgaande kan worden afgeleid dat het onderwijs op verschillende manieren een rol speelt of kan spelen bij de ontwikkeling van het leervermogen van leerlingen. Is een verdere verbetering van de kwaliteit van het onderwijs in deze zin mogelijk, in het bijzonder in de vorm van een verbetering van het leervermogen van zwakkere leerlingen?

Van Parreren c.s. trekken de conclusie dat er geen monolithisch, aangeboren leervermogen bestaat dat bij kinderen in verschillende mate, onveranderlijk, aanwezig zou zijn. Voorts merken zij op dat het wijd verbreide idee dat wat in de eerste drie of vier levensjaren geleerd is, later niet of nauwelijks meer te veranderen valt, op goede gronden is aan te vechten. Een algemeen programma voor basisvorming achten zij te verwezenlijken, mits voorzieningen worden getroffen voor verbetering van de leergeschiktheid van bepaalde groepen kinderen, met name kinderen die voor het volgen van onderwijs in minder gunstige omstandigheden verkeren. Wat betreft het algemene programma voor basisvorming moet een uitzondering worden gemaakt voor een relatief kleine groep moeilijk lerende kinderen, die door defecten in bepaalde basale cognitieve en zintuiglijke functies gehandicapt zijn. Zij komen, zoals nu ook al het geval is, in aanmerking voor speciaal onderwijs.

Van Lieshout en Smitsman achten eveneens verdere verbeteringen van het onderwijs, gericht op verhoging van het leervermogen, mogelijk en wenselijk. Zij stellen dat de school de taak heeft bij leerlingen de ontwikkeling te stimuleren van kennis en vaardigheden die instrumenteel zijn voor latere probleemoplossing. Het gaat, met andere woorden, niet alleen om het bereiken van goede prestaties in de vakken die tot de basisvorming gerekend kunnen worden, maar ook om de ontwikkeling van basisvaardigheden, waarvan het leervermogen deel uitmaakt.

Voorstellen voor veranderingen in onderwijs en onderwijsbeleid die zouden kunnen bijdragen aan de verhoging van de leergeschiktheid voor de basisvorming, worden besproken in de laatste paragraaf van dit hoofdstuk.

## 5.2 **Motivatie van leerlingen**

In verschillende publikaties over onderwijs wordt gewezen op motivatieproblemen, die bij een toenemend aantal leerlingen zouden voorkomen. Deze problemen komen tot uitdrukking in het leveren van slechte prestaties, het verstoren van de orde in de klas, en - bij een relatief kleine groep - in het wegblijven van school. In een reactie op de projectbeschrijving van dit advies stelt Span dat vooral in het begin van het voortgezet onderwijs (dus aan het einde van de periode van basisvorming) grote problemen op dat gebied ontstaan<sup>4</sup>. Naar zijn mening dient een oplossing

<sup>4</sup> *ibid.*

te worden gevonden voor de motivatieproblemen opdat gegarandeerd kan worden dat een zekere basisvorming bereikt wordt door een zeer groot deel van de leerlingen. Een ander punt van aandacht dat hij noemt en dat in verband met het vorige kan worden gebracht, is het feit dat een belangrijk deel van de periode van basisvorming valt in de periode van de puberteit van de leerling. Naar zijn mening wordt de laatste jaren ten onrechte de problematiek van de puberteitsperiode verwaarloosd. Tien tot twintig jaar geleden was de puberteit wel een onderwerp dat veel aandacht kreeg in het spreken en schrijven over onderwijs aan jeugdigen. Maar het zou ook nu nog zo zijn dat in het voortgezet onderwijs de mening leeft dat een aantal kinderen vertraagd door het onderwijs moet gaan, om daarmee voldoende tijd over te houden voor verwerking van de emotionele perikelen. Een te straffe beperking in de tijdsduur van de schoolse vorming zou de emotionele verwerking van de puberteit belemmeren, en als gevolg daarvan ook het schoolsucces.

Mede naar aanleiding van deze opmerkingen is aan de onderwijssocioloog Matthijssen gevraagd, op basis van onderzoeksgegevens de volgende vragen te beantwoorden:

- a. welke motivatieproblemen manifesteren zich momenteel in de eerste fase van het voortgezet onderwijs (met name mavo en lbo)?
- b. aan welke maatschappelijke verschijnselen of ontwikkelingen zijn deze motivatieproblemen toe te schrijven?

In een studie voor de Raad is hij op deze vragen ingegaan <sup>5</sup>. In die studie worden enkele conclusies getrokken uit Nederlands onderzoek naar motivatieproblemen in het onderwijs. Wel zijn deze conclusies voorlopig omdat het onderzoeksmateriaal nog beperkt is. Vooraf moet worden opgemerkt dat niet alle scholen in dezelfde mate hinder zullen hebben van problemen en dat er ook belangrijke verschillen in schooloriëntatie mogen worden verwacht tussen leerlingen in een zelfde school. Ernstige problemen blijken vooral voor te komen bij de onderzochte scholen van het lts-type, waar op grote schaal sprake is van lesondermijnd gedrag en van actief of passief verzet tegen de verplichtingen van de school. Verzet wordt ook gesignaleerd bij mavo-leerlingen. Matthijssen wijst op het belang van dit gegeven, want een potentieel waardevol onderwijsaanbod kan bij actief verzet zijn waarde verliezen, niet alleen voor de aanstichters van het verzet. Rumoer in de klas maakt goede leerprestaties voor alle leerlingen onmogelijk.

Als mogelijke, *binnen de school* gelegen oorzaak van de motivatieproblemen noemen de onderzoekers de inhoud van de lessen. Deze kunnen te saai, te theoretisch of niet relevant zijn voor het dagelijks leven van de leerling. Ook de manier van lesgeven, die gekenmerkt zou worden door sleur en die de leerlingen zou veroordelen tot louter receptief functioneren, kan tot motivatieproblemen leiden. Als reactie op een saai onderwijsaanbod zou onder de leerlingen een voor het leren schadelijke gezelligheidscultuur ontstaan. Een andere mogelijke oorzaak vormt de cijfercultuur. Het onderwijsaanbod heeft soms geen of onvoldoende intrinsieke waarde voor leerlingen. Onder deze omstandigheden wordt het behalen van een voldoende cijfer het hoofddoel van het leren in de verwachting dat dit het onderwijsresultaat is waarvan men later profijt kan trekken.

Deze voorlopige uitkomsten van enkele Nederlandse onderzoeken worden bevestigd door de resultaten van onderzoek in de Bondsrepubliek Duitsland en Groot-Brittannië. Bij deze uitkomsten van buitenlands onderzoek moet overigens dezelfde relativering worden aangebracht als zojuist bij het Nederlandse onderzoek.

Matthijssen concludeert dat zingevingsproblemen, dat wil zeggen het als niet relevant ervaren van de leerstof, bij leerlingen in alle schooltypen kunnen voorkomen. Maar in het gedrag treden grote verschillen op. Het

---

<sup>5</sup> M. Matthijssen, *De ware aard van balen, een studie van het motivatieprobleem*; Groningen, Wolters-Noordhoff, wordt waarschijnlijk gepubliceerd in februarie 1986.

deviant gedrag lijkt het hevigst te zijn in de laagst gekwalificeerde schooltypen. Dit geldt voor elk van de drie besproken landen. In deze schooltypen kunnen de ordeproblemen soms zo groot zijn dat nauwelijks nog onderwezen kan worden.

Naast de zojuist besproken oorzaken die binnen de school zijn gelegen, kunnen mede op basis van de genoemde studies ook nog enkele *maatschappelijke* achtergronden van het ontstaan van motivatieproblemen worden genoemd. Een daarvan is de verlenging van de onderwijsduur in de afgelopen decennia. Er is een explosieve groei geweest in de deelname aan het voortgezet onderwijs. De grote betekenis van het diploma als toegangsbewijs tot de arbeidsmarkt is hiervan een belangrijke oorzaak. Maar in toenemende mate wordt de belofte van een automatische toegang tot de arbeidsmarkt niet gehonoreerd. Door veranderde eisen op de arbeidsmarkt en door de werkloosheid ontstaan problemen, met name voor de leerlingen van de laagst gekwalificeerde schooltypen. Vooral voor deze groep kan de toegang tot de arbeidsmarkt de enige reden zijn het onderwijs te volgen, en juist onder de jongeren met dergelijke opleidingen is de werkloosheid groot.

De verlenging van de onderwijsduur stelt extra eisen aan de school, waaraan deze niet altijd voldoet of kan voldoen. Veel jongeren verwierven voorheen door een vroegtijdige deelname aan het arbeidsproces een zekere zelfstandigheid in het sociale verkeer. Met de langere onderwijsduur kan van de school gevraagd worden, naast cognitieve vorming ook een leefklimaat te bieden waarin jongeren zich sociaal en emotioneel kunnen ontplooiën. Veel jongeren uit milieus waarvoor dit vroeger niet gold, zijn tegenwoordig voor hun sociaal leven grotendeels op de school aangewezen. Als de school zo'n leefklimaat niet biedt en tegelijkertijd de vorming die wel geboden wordt geen perspectief biedt op een maatschappelijke beloning, kunnen negatieve reacties bij de leerlingen daarvan het gevolg zijn.

De verlenging van de verlangde gehoorzaamheid aan schoolse gedragsregels speelt zich af in een periode waarin jonge mensen in andere maatschappelijke verbanden, bijvoorbeeld in het ouderlijk gezin, in veel opzichten juist eerder dan vroegere generaties hun eigen weg wensen te gaan. In de gezinsopvoeding is de nadruk op gehoorzaamheid in sommige milieus zeer waarschijnlijk sterk verminderd. In de samenleving als geheel bestaat in vergelijking met vroeger mogelijk minder respect bij de jeugd voor de autoriteit van volwassenen. Hierbij kan de kanttekening worden gemaakt dat aantasting van deze autoriteit, mits in de vorm van een grotere mondigheid van de jeugd, voor de meeste leraren geen probleem vormt. Hierop zal in de volgende paragraaf nader worden ingegaan.

### 5.3 . Motivatie van leraren

Op verzoek van de Raad, en met medefinanciering door de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs, heeft het Instituut voor Toegepaste Sociologie een onderzoek verricht naar de motivatie van leraren in het algemeen en naar hun houding ten opzichte van vernieuwingen in de eerste fase van het voortgezet onderwijs in het bijzonder. Eind 1984 en begin 1985 is over dit onderwerp een enquête gehouden onder een representatieve steekproef van docenten die les geven in de eerste fase van het voortgezet onderwijs (lbo, mavo, havo, vwo en middenschole). Over de uitkomsten van dit onderzoek onder 1116 leraren wordt in een voorstudie bij dit rapport afzonderlijk gerapporteerd <sup>6</sup>. Hierna worden slechts enkele uitkomsten vermeld die in het kader van dit hoofdstuk van onmiddellijk belang zijn.

---

<sup>6</sup> E.F.L. Smeets, Th.J.M.N. Buis, *Leraren over de eerste fase van het voortgezet onderwijs; Voorstudies en achtergronden nr. V51*, WRR, 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1986.

## **Tevredenheid met het beroep**

Leraren in de eerste fase van het voortgezet onderwijs blijken over het algemeen tamelijk tevreden met hun beroep. Het beroep van leraar is volgens de meesten van hen boeiend en interessant, maar het wordt wel als vrij zwaar ervaren. Velen klagen over een te grote taakbelasting, die bovendien nog steeds toeneemt. Docenten die lesgeven aan scholengemeenschappen voor havo/vwo voelen zich het zwaarst belast. Leraren tussen 30 en 50 jaar voelen zich over het algemeen zwaarder belast dan hun jongere en oudere collega's. Motiveringsproblemen lijken vooral veroorzaakt te worden door de druk van de taakbelasting. Driekwart van de ondervraagde docenten vindt dat de taak van de leraar de laatste jaren zwaarder is geworden. Bijna de helft is bevreesd voor de toekomstige rechtspositie (in de zin van het kunnen behouden van een baan). De soms naar voren gebrachte opvatting dat de autonomie van de leerkracht door instanties van buiten de school wordt aangetast, wordt niet bevestigd. Slechts een zesde van de ondervraagden is het daarmee eens.

Het omgaan met leerlingen wordt het aantrekkelijkste aspect van het leraarsberoep genoemd. Het oordeel over de motivatie van de leerlingen is echter vrij negatief. De motivatie van leerlingen vormt voor bijna een derde van de docenten een probleem. Twee derde van alle docenten onderschrijft de stelling dat het aantal ongemotiveerde leerlingen de laatste jaren groter wordt. Leraren vinden hun leerlingen vaak ongeïnteresseerd en ongeconcentreerd. Deze waarneming wordt echter niet in verband gebracht met de door bijna alle docenten geconstateerde grotere mondigheid van de leerlingen. Veel leraren vinden juist dat de mondige opstelling van leerlingen aangemoedigd moet worden.

Het oordeel van de lbo-docenten over de motivatie van hun leerlingen is over het geheel genomen niet negatiever dan het oordeel van hun collega's in het havo en het vwo. Wel zeggen in het lager beroepsonderwijs iets meer leraren dat ze zich extra inspannen om de motivatie van de leerlingen te verhogen. Binnen categoriale scholen voor havo of vwo is het oordeel over de motivatie van de leerlingen het gunstigst. Oudere docenten zijn op dit punt over het algemeen minder goed te spreken dan jongere. Bovendien denken veel leraren dat zelfs een ideale onderwijsvorm niet zou kunnen verhinderen dat demotivatie zich van veel leerlingen meester maakt.

## **Houdingen jegens onderwijsvernieuwingen in het algemeen**

De houding van de docent jegens onderwijsvernieuwing in het algemeen is niet zonder meer afwijzend te noemen. Wel stelt men zich gereserveerd op tegenover vernieuwingsplannen. De algemene opvatting is dat onderwijsvernieuwingen taakverzwarend werken, terwijl het onderwijs er nauwelijks aantrekkelijker op wordt voor docent of leerling. Dat men over het algemeen niet zonder meer afwijzend staat tegenover vernieuwingsplannen blijkt onder andere uit het feit dat de meerderheid er geen bezwaar tegen heeft om nascholingscursussen te volgen als dat nodig is in verband met vernieuwingen in het onderwijs.

Ongeveer de helft van de leraren die de vragenlijst invulden, heeft ervaring met het werken met heterogene groepen leerlingen; in ongeveer de helft van die gevallen blijkt dat gepaard te gaan met interne differentiatie van het onderwijs. Veel leraren vinden het werken met heterogene groepen taakverzwarend (vooral lbo-docenten). Ook vinden veel leraren dat heterogene groepen een verlaging van het niveau tot gevolg hebben (vooral havo- en vwo-docenten). Over interne differentiatie was het oordeel over het algemeen noch positief noch negatief.

Steun bij de invoering van vernieuwingen verwachten de docenten vooral van de zijde van de schoolleiding en, in mindere mate, van collega's. Leraren die ouder zijn dan 40 jaar verwachten meer steun bij de invoering van onderwijsvernieuwingen dan hun jongere collega's. Over de rol van de

verzorgingsinstellingen zijn de meningen verdeeld. De een verwacht wel steun uit die hoek, de ander niet.

### **Opvattingen over de plannen voor een geïntegreerd voortgezet basisonderwijs (VBaO)**

De meerderheid van de ondervraagde leraren staat afwijzend tegenover de plannen voor een geïntegreerde eerste fase van het voortgezet onderwijs. Volgens velen zullen twee van de vier uitgangspunten van geïntegreerd voortgezet onderwijs, te weten het verkleinen van de invloed van sekse en afkomst alsmede het verbeteren van de sociale vorming van de leerlingen, niet gerealiseerd worden in geïntegreerd voortgezet onderwijs. Verbreding van het onderwijs- en vormingsaanbod en uitstel van studie- en beroepskeuze (tot 15- à 16-jarige leeftijd), de andere twee uitgangspunten, worden door de meeste docenten wel als haalbaar en wenselijk beschouwd.

De belangrijkste reden voor afwijzing van het geïntegreerd voortgezet onderwijs is de brede instroom en de daaraan gekoppelde heterogene groepering van leerlingen. Veel leraren verwachten daarvan, behalve een verzwaring van hun eigen taak, een negatief effect op zowel de betere als de zwakkere leerlingen.

Slechts één op de zeven docenten staat achter het plan om alle schooltypen in de eerste fase van het voortgezet onderwijs te vervangen door geïntegreerd voortgezet basisonderwijs. Komt die geïntegreerde eerste fase er toch, dan wil men veelal snel niveaugroepen van leerlingen gaan vormen. Bovendien zouden volgens veel docenten beperkingen moeten worden opgelegd aan de breedte van de leerlingeninstroom. De huidige ibo-leerlingen zouden volgens een meerderheid van hen apart gehouden moeten worden.

De meeste docenten zien meer in een heterogene brugperiode lbo/mavo en een heterogene brugperiode havo/vwo dan in VBaO als middel om tot meer integratie in de eerste fase van het voortgezet onderwijs te komen. Docenten die lesgeven aan scholengemeenschappen voor lbo-avo(-vwo) of middenscholen - scholen die qua opzet het meest lijken op VBaO-scholen - oordelen iets positiever over de plannen voor VBaO. Van enthousiasme is echter ook daar nauwelijks sprake.

Over het algemeen is de houding ten opzichte van een heterogene groepering van leerlingen vrij negatief. Het maximaal aantal leerlingen dat men in een heterogeen samengestelde klas nog verantwoord zou vinden, ligt voor de meeste leraren tussen 17 en 20. Oordelen leraren in meerderheid dus negatief over heterogene groepering van leerlingen, over het laten werken van leerlingen in kleine groepjes is men aanmerkelijk positiever. Dit heeft volgens velen een motiverende uitwerking op de leerlingen, zolang die groepjes maar relatief homogeen van samenstelling zijn.

Het aan alle leerlingen aanbieden van (lbo-)praktijkvakken wordt door de meeste leraren geen probleem geacht. Met het verplicht stellen van onderwijs in twee of drie moderne vreemde talen hebben velen echter moeite. Wel vindt de meerderheid dat de talen Duits en Frans door iedereen gekozen moeten kunnen worden. Invoering van het vak informatica vindt men vrijwel unaniem noodzakelijk.

Veel leraren vinden dat in een geïntegreerde eerste fase van het voortgezet onderwijs, zo die er mocht komen, vanaf het tweede of vanaf het derde leerjaar door de leerlingen keuzepakketten samengesteld moeten kunnen worden. De voorgestelde integratie van vakken tot leergebieden spreekt sommigen wel aan, omdat leergebieden beter kunnen aansluiten bij de werkelijkheid zoals leerlingen die ervaren. Toch kleeft hieraan ook een belangrijk nadeel: het vakspecifieke gaat verloren en velen vrezen dat vervlakking en niveaudaling zullen optreden.

## **Opvattingen over een algemene minimale basisvorming**

Twee derde van de docenten acht de definitie van een minimum basisniveau, waaraan iedere leerling bij afsluiting van de eerste fase van het voortgezet onderwijs moet en kan voldoen, mogelijk. Voorwaarde is wel dat dit niveau laag gesteld wordt, of dat extra aandacht wordt besteed aan de begeleiding van de zwakkere leerlingen. Dat laatste zou het liefst moeten geschieden in de vorm van "remedial teaching" in de klas.

Als basisniveau stellen de lbo-docenten voornamelijk een niveau voor dat correspondeert met drie dan wel vier jaar lbo op B-niveau, terwijl de avo/wvo-docenten vooral denken aan het niveau van twee dan wel drie jaar mavo. Voorts is de meerderheid van de ondervraagde leraren van mening dat tijdens de eerste fase van het voortgezet onderwijs regelmatig toetsing dient plaats te vinden, en wel voor alle vakken. Ook vindt een meerderheid dat ter afsluiting van de eerste fase van het voortgezet onderwijs voor alle vakken getoetst zal moeten worden.

### **Conclusies**

Er zijn in deze paragraaf twee aspecten van de motivatie van leerkrachten behandeld: hun tevredenheid met het beroep en hun houding ten opzichte van onderwijsvernieuwing. De tevredenheid lijkt negatief beïnvloed te worden door een als toenemend ervaren taakbelasting, door onzekerheid over de rechtspositie, en door het gebrek aan motivatie bij sommige leerlingen. De houding ten opzichte van vernieuwingen in het onderwijs is in het algemeen niet negatief. Men is wel negatief over een bepaald aspect van bestaande voorstellen, namelijk de heterogene groepering van leerlingen, vooral als de duur hiervan langer is dan een brugklasperiode van een jaar. Uitstel van de keuze voor verdere studie of een beroep tot een leeftijd van 15 à 16 jaar, en verbreding van het onderwijsaanbod voor alle leerlingen worden wel mogelijk en wenselijk geacht. De invoering van een algemene basisvorming, af te sluiten met minimale eindtermen, wordt eveneens mogelijk geacht.

### **5.4 Voorwaarden voor basisvorming**

Maatregelen op het macro-niveau van het onderwijsbeleid hebben hun beperkingen als het gaat om beïnvloeding van de kwaliteit van het onderwijs zoals dat uiteindelijk op het micro-niveau van de school en de klas tot stand komt. Op het micro-niveau zijn, naast het onderwijsbeleid, onder meer ook het schoolklimaat en de maatschappelijke omgeving bepalend voor de kwaliteit van het onderwijs. Verschillende factoren die eerder zijn genoemd, en die negatieve gevolgen hebben, zijn in het geheel niet rechtstreeks door het onderwijsbeleid te beïnvloeden. De overwegingen die hierna volgen, hebben betrekking op factoren die wél door het onderwijsbeleid beïnvloed kunnen worden. Maar, gezien het feit dat ook andere, onbeheersbare invloeden een rol spelen, valt niet zonder meer aan te nemen dat dit tot voorstellen leidt die onmiddellijk het beoogde resultaat zullen hebben.

De nu volgende noties omtrent verbetering van het leerklimaat zijn mede gebaseerd op de uitkomsten van de eerder genoemde studies van Van Lieshout en Smitsman en van Van Parreren c.s. Zij hebben zowel betrekking op de ontwikkeling van het leervermogen van leerlingen, als op de motivatie van leerlingen en leraren.

#### **5.4.1 Fasering van het onderwijsaanbod**

Uit hetgeen hiervoor is gezegd over de hiërarchische opbouw van het leerproces volgt, dat bij elke stap in dat proces grote aandacht nodig is voor de vraag of leerlingen wel alle prealabele kennis en vaardigheden bezitten die voor die stap nodig zijn. Indien dat niet het geval is, heeft vervolgonder-

wijs weinig nut. Daarom is regelmatige toetsing van kennis en vaardigheden nodig. In dit verband rijst ook de vraag naar de mogelijkheden om per leerling differentiatie te realiseren in het tempo van het onderwijsaanbod in de basisvorming. Dit is het onderwerp van het volgende hoofdstuk.

Voorts wordt hier in herinnering gebracht dat in paragraaf 5.1.1 is aanbevolen, in het begin van de basisvorming een voorbereidende, ontwikkelingsgerichte periode vooraf te laten gaan aan het vakinhoudelijke, programmatische onderwijs. Deze aanbeveling had betrekking op het basisonderwijs en niet op het voortgezet onderwijs. Niettemin is het van belang hier op te merken dat de kwaliteit van het basisonderwijs op dit punt, maar ook ten aanzien van de bij te brengen voorkennis, een noodzakelijke voorwaarde is voor een goede voltooiing van de basisvorming in het voortgezet onderwijs.

In het algemeen geldt dat wat te vroeg wordt geleerd weinig effectief is. Het geleerde blijft dan schoolse kennis, die alleen in schoolse situaties kan worden toegepast. Om dit te voorkomen dient bij de fasering van het onderwijsaanbod rekening te worden gehouden met de mate waarin het geleerde functioneel is voor de desbetreffende leeftijdsgroep. Uiteraard kan het onderwijs niet altijd aansluiten bij de onderwerpen die leerlingen relevant vinden op het moment dat zij onderwijs volgen. Leerlingen dienen ook kennis en vaardigheden te verwerven die van nut zijn voor problemen die zij later moeten oplossen.

#### 5.4.2 *Basisvorming is niet alleen instructie*

Basisvorming heeft als onderwijsactiviteit verschillende componenten: instructie, gedragsregulering (controle) en een affectieve (relatie-)component. Wil onderwijs effectief zijn, dan moeten alle drie componenten voldoende aandacht krijgen van de docent. Men kan ze in de praktijk niet los van elkaar zien, ook al leveren zij ieder afzonderlijk een essentiële bijdrage aan de ontwikkeling van het leervermogen en aan het leveren van leerprestaties.

Met de term *instructie-component* wordt de manier aangeduid waarop de verwerving van nieuwe kennis en vaardigheden wordt vergemakkelijkt. Instructie kan variëren: het richten van de aandacht, het geven van verbale uitleg en toelichting, en het voordoen van gedrag.

Met *gedragsregulering* wordt de algemene structurering van gedrag bedoeld. In de school gaat het hierbij om de organisatie van dagelijkse routine-activiteiten, om handhaving van schooltijden en andere regels, en om toepassing van kwaliteitscriteria voor gedrag en taken. Regulering kan variëren van volledige controle, waarbij weinig of niets aan het initiatief van de leerling of het toeval wordt overgelaten, tot de afwezigheid van elke vorm van regulering door de leraar of opvoeder. Leraren en opvoeders kunnen kinderen helpen bij het leren door duidelijke regels en kwaliteitscriteria te stellen en daaraan vast te houden, mits die voortvloeien uit de aard van de taken en passen bij de mogelijkheden en wensen van leerlingen. Het ontbreken van een orde in deze zin in de klas en in de school is schadelijk voor de leerprestaties.

Met de *affectieve component* wordt de relatie tussen leerling en leraar bedoeld. Deze relatie is positief als de leerling de docent vertrouwt en, omgekeerd, als het vertrouwen van laatstgenoemde bijdraagt aan het zelfvertrouwen van de leerling. Hierdoor ontstaat bij de leerling de verwachting dat hij of zij in staat zal zijn de opgedragen taken goed uit te voeren. Eventueel te overwinnen weerstanden en problemen zullen dan niet als negatief maar als positief worden ervaren. Een positieve relatie vereist van leerkrachten bepaalde eigenschappen, zoals belangstelling voor kinderen en geduld.

Vooral aan het einde van de basisvorming, in de eerste fase van het voortgezet onderwijs, ontstaat het gevaar dat de laatste twee componenten niet genoeg aandacht krijgen. De oriëntatie op vakken, de korte contacttijd tussen docent en leerlingen; en de klasgroepen met wisselende samenstel-



ling kunnen leiden tot een verzwakking van de relatie- en reguleringscomponent en daardoor ook tot minder effectief onderwijs. Vos wijst erop dat, als gevolg van recente onderwijsvernieuwingen, leerlingen na het tweede leerjaar veelal niet meer in een min of meer vaste klas zitten.

“Aan vertrouwde en pedagogisch belangrijke verschijnselen als klasse-avond, rivaliteit tussen klassen, met de klas kamperen, het bijwerken van zieke of achterliggende leerlingen, werd getornd. Men zou zich af kunnen vragen of hierdoor de anonimiteit van de leerling niet zeer is vergroot.”<sup>7</sup>

Hij acht dit niet alleen schadelijk voor de leerlingen, maar ook voor de sociale, integratieve functie van de school.

Een en ander leidt tot de conclusie dat getracht moet worden het aantal vakken dat per leerjaar wordt gegeven, zoveel mogelijk te beperken. Dat heeft gevolgen voor de verdeling van het programma over de jaren van voortgezette basisvorming: als het programma voor bepaalde vakken in een relatief korte periode kan worden afgewerkt en niet over alle jaren wordt gespreid, betekent dat minder wisseling van docenten in een schooljaar of schoolweek. Ook kan men streven naar beperking van het aantal keuzevakken. Voorts zou de praktijk kunnen worden gehandhaafd of zelfs uitgebreid, volgens welke een leerkracht in de eerste fase in een klas meer vakken onderwijst. Deze praktijk moet er overigens niet toe leiden dat docenten vakken moeten geven waarin zij niet zijn opgeleid. Ten slotte ligt hier een belangrijk punt van aandacht voor de opleidingen en de schooldirecties. Leerkrachten die moeilijkheden hebben met de relatie- en reguleringscomponenten worden door hun collega's als minder vakbekwaam gekwalificeerd. Het komt voor dat zij weinig of geen steun krijgen van hun collega's of van de schoolleiding. Daarom zou meer tijd en gelegenheid moeten worden geschapen voor het steunen en bijscholen van deze leerkrachten. In meer algemene zin stelt het belang van de relatie- en reguleringscomponent eisen aan de selectie en opleiding van alle docenten (zie par. 5.4.4).

#### 5.4.3 *Duur en niveau van de basisvorming*

Men kan niet zonder meer stellen dat leerlingen er op een bepaalde leeftijd aan toe zouden zijn de basisvorming te beëindigen. Het lijkt mogelijk de leeftijdsgrens van de basisvorming afhankelijk te stellen van de aard en het niveau van de gewenste basisvorming. Deze grens lijkt niet bij voorbaat bepaald te hoeven worden door de veronderstelling dat de motivatie voor onderwijs afneemt bij stijgende leeftijd. Eén van de eerder aanbevolen middelen om een afnemende motivatie te voorkomen, is het rekening houden in het onderwijsaanbod met de vraag of, en zo ja, hoe het geleerde voor de desbetreffende leeftijdsgroep functioneel is.

Er is wel een andere beperking die men zou kunnen stellen, namelijk op grond van het feit dat omstreeks het tijdstip van volwassenheid een grote groep jongeren om verschillende redenen geen dagonderwijs meer zal willen of kunnen volgen. Voordien zal de basisvorming dus voltooid moeten zijn, en zal hij of zij die dat wil, een beroepsopleiding gevolgd moeten kunnen hebben waarmee zelfstandig een inkomen is te verwerven. Dit houdt in dat de maximum leeftijdsgrens voor de basisvorming gesteld zou kunnen worden op 15 à 16 jaar.

De vraag rijst dan of dit ook geldt voor leerlingen die door verschillende oorzaken meer tijd nodig hebben om een met andere leerlingen vergelijkbaar prestatieniveau te bereiken. Uiteraard is hier een bepaalde marge mogelijk en wenselijk, bijvoorbeeld om rekening te kunnen houden met puberteitsperikelen (zie par. 5.2). Het lijkt echter ongewenst bepaalde leerlingen een veel langer durende basisvorming te geven dan andere,

<sup>7</sup> J.F. Vos, P. de Koning, S. Blom, *Onderwijs op de tweesprong; over de inrichting van basisvorming in de eerste fase van het voortgezet onderwijs*; Voorstudies en achtergronden nr. V45, WRR, 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1985, blz. 46.

althans de mogelijkheid te scheppen om de basisvorming langer dan een jaar extra te laten duren. De leerlingen die bijzondere problemen ervaren, zullen tijdens de periode van basisvorming extra tijd en aandacht van het onderwijs dienen te krijgen. Voor deze categorie is het in principe mogelijk de schoolweek te verlengen. Dit kan echter bezwaren oproepen in de privé sfeer. De schoolweek (inclusief de verplichtingen voor huiswerk) en de arbeidsweek van de ouders of verzorgers van de leerling kunnen niet te ver uiteenlopen. Een betere suggestie is, voor degenen die minder goede prestaties leveren, tijdens de schoolweek extra ruimte te zoeken voor de basisvorming. Een "vrije ruimte" in het curriculum zou de mogelijkheid kunnen bieden om achterstanden in te halen.

Om een zekere oriëntatie te bieden aan de extra inspanningen van het onderwijs ten behoeve van de categorie zwakkere leerlingen, zal een door iedereen aan het einde van de basisvorming te bereiken niveau geformuleerd moeten worden. Te overwegen valt om dit niet alleen te doen voor het niveau aan het einde van de eerste fase van het voortgezet onderwijs, maar ook voor het niveau op eerdere tijdstippen, zoals het einde van het basisonderwijs. Dit kan ertoe bijdragen dat deze categorie leerlingen zich bij voortdurende verzekerd weet van voldoende aandacht. Zo kan worden voorkomen dat bij hen een steeds grotere achterstand ontstaat, die tegen het einde van de basisvorming niet meer kan worden ingehaald. De basisvorming mag echter niet alleen gedefinieerd worden door een algemeen streefniveau. Dit zou het risico inhouden van een algemene niveauperlaging van het onderwijs. Bovendien is er dan geen maatstaf voor de beoordeling van de prestaties van een groot gedeelte van de leerlingen, namelijk van hen die meer kunnen presteren. Daarom stelt de Raad voor, in de basisvorming ook hogere niveaus per vak te omschrijven. Aan het einde van de basisvorming zal een groot deel van de leerlingen dan prestaties boven het algemene streefniveau leveren.

Het algemene streefniveau kan mogelijk ook een oriëntatie bieden voor het speciale en individuele onderwijs. Een probleemcategorie wordt gevormd door de leerlingen die door verschillende oorzaken, die voor een deel buiten de school liggen (zie par. 5.2), slecht gemotiveerd zijn voor het volgen van onderwijs. Het kan voor deze categorie mogelijk een oplossing zijn, vroeger te beginnen met beroepsonderwijs, dat wil zeggen voor het einde van de basisvorming. In dit verband kan ook verwezen worden naar de al bestaande vormen van individueel beroepsonderwijs. Maar niet voor alle leerlingen zal deze oplossing voldoende zijn, zoals uit verschillende publikaties blijkt. Het moeilijke keuzeprobleem doet zich dan voor of deze leerlingen tot elke prijs in het onderwijs moeten worden vastgehouden (wat nu vaak getracht wordt), of niet. Voor het laatste pleit dat het gedrag van sommige leerlingen het onderwijs aan alle leerlingen schade kan toebrengen. Waarschijnlijk betalen de goed gemotiveerden hiervoor een prijs. Uit onderzoek in Groot-Brittannië en Duitsland blijkt dat leraren zo in beslag genomen kunnen zijn door tactische manoeuvres van sommige leerlingen om de stemming in de klas naar hun hand te zetten, dat zij nauwelijks nog tijd en energie overhouden om werkelijk onderwijs te geven. Men kan dan spreken van een "pedagogy of survival"<sup>8</sup>. In principe zouden leerlingen die hun basisvorming niet afmaken, deze in de volwasseneneducatie kunnen voltooien. Het is echter de vraag of zij van deze mogelijkheid gebruik zullen maken. De laagst opgeleiden blijken ook relatief minder gebruik te maken van de mogelijkheden die de volwasseneneducatie biedt. Het zal moeilijk zijn voor deze categorie, waarvoor de oorzaken van demotivatieproblemen buiten de school kunnen liggen, een geschikte onderwijsvorm te vinden. Zoals eerder vermeld, blijken docenten van mening te zijn dat geen onderwijsvorm valt te realiseren die motivatieproblemen geheel kan voorkomen (zie par. 5.3).

---

<sup>8</sup> M. Matthijssen, op. cit., blz. 58.

#### 5.4.4 Selectie en opleiding van leraren

Effecten van onderwijs worden voor een belangrijk deel bepaald door de kwaliteiten van de leraar. Dit geldt ook in deze tijd van toenemend gebruik van technologische hulpmiddelen (media, geprogrammeerde instructie). Het ziet er niet naar uit dat deze technologie binnen of buiten de school de instructietaken van de docent voor een substantieel deel zal kunnen vervangen (zie ook hoofdstuk 2). Er is hoogstens het vooruitzicht dat met name de computer een nuttig hulpmiddel voor de docent kan zijn. Vooral wanneer voor een heterogene groepering van leerlingen en voor interne differentiatie wordt gekozen, zou de computer een belangrijke verlichting van het administratief-organisatorische werk van de docent kunnen betekenen<sup>9</sup>. De technologie kan echter geen hulp bieden bij de belangrijke sociale taken die de docent heeft.

Het inzicht dat de selectie en de opleiding van docenten een centrale rol spelen bij het tot stand komen van kwalitatief goed onderwijs heeft geleidelijk bij de analyses ten behoeve van dit rapport aan gewicht gewonnen. Selectie en opleiding hangen sterk met elkaar samen. Door hun selectie van studenten bepalen de opleidingen uit welke docenten de school een keuze kan maken. Een selectie die voornamelijk plaatsvindt aan het begin en aan het einde van de opleidingen. Een goed inzicht in inhoud en kwaliteit van de opleiding van leerkrachten aan de pedagogische academies en aan andere lerarenopleidingen ontbreekt echter op dit moment. Het verdient aanbeveling dit onderwerp nader te onderzoeken.

Niettemin kunnen enige opmerkingen worden gemaakt over de opleidingen. In hoofdstuk 4, bij de bespreking van de verschillende vakken, zijn hier en daar reeds wensen geformuleerd voor de inhoud van de opleidingen. Van Parreren heeft in zijn ten behoeve van dit rapport verrichte studie ook gewezen op het belang van de vakinhoudelijke scholing:

“Verbetering heeft in de eerste plaats de vakinhoudelijke scholing, met name ten aanzien van de zogenaamde “basics“. In de laatste tijd zijn verschillende onderzoeksresultaten gepubliceerd, ook in de dagbladders, die een alarmerend tekort aan kennis aantonen bij leerlingen die de lagere school verlaten. Deze onderzoeksresultaten hebben zowel betrekking op rekenen als op Nederlandse taal. De tekorten van de leerlingen berusten waarschijnlijk voor een belangrijk deel op hiaten in de vakdidactische en vakinhoudelijke kennis bij de onderwijzers. Het zal daarom nodig zijn met name het onderwijs in rekenen/wiskunde en in de moedertaal aan de Pabo's grondig te herzien.

Wat de moedertaal betreft moet met name het schriftelijke taalgebruik veel meer aandacht krijgen. Zowel het begrijpend lezen als het zelf schrijven van goed leesbare teksten, inclusief de spelling daarvan, worden kennelijk onvoldoende door de aanstaande leraren beheerst. Ook de kennis van grammatica, voor zover nodig voor begrijpend lezen, schrijven van goed Nederlands en voor het leren van een of meer vreemde talen dient in de Pabo's op redelijk peil gebracht te worden.

Voor rekenen geldt, dat veel meer aandacht besteed moet worden aan het inzicht in de grondslagen van rekenbewerkingen en het kunnen gebruiken van reken- en wiskundige bewerkingen in de context van reële situaties. Ten slotte is ook kennis van fundamentele denkoperaties, zoals het werken met begrippen en eenvoudige argumentatievormen nodig.“<sup>10</sup>

Waarschijnlijk is deze aanbeveling voor verbetering van de vakinhoudelijke kennis van docenten in het basisonderwijs, eveneens van toepassing voor docenten in de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Een goede vakinhoudelijke kennis lijkt een voorwaarde voor verlenging van de basisvorming, onder meer omdat zo'n verlenging soms zal kunnen leiden tot

<sup>9</sup> C.F.M. van Lieshout, E. Wardenaar, *Onderwijsdifferentiatie en computergebruik voor beheer en evaluatie van onderwijs*; serie “Werkdocumenten basisvorming in het onderwijs“ nr. WB20, WRR, 's-Gravenhage, 1985.

<sup>10</sup> C.F. van Parreren, op. cit., blz. 30-31.

een meer heterogene samenstelling van klassen. In dit verband zij herinnerd aan de weerstand bij veel docenten tegen een heterogene groepering van leerlingen (zie par. 5.3).

Naast de vakinhoudelijke kennis verdienen de ontwikkeling van leervermogen en de stimulering van leerprestaties - op de manier zoals eerder is aangegeven - bijzondere aandacht in de opleiding van docenten. Dit vraagt om een opleiding waarin de theorie van het vak waarvoor de leerkracht een bevoegdheid verwerft, wordt geïntegreerd met kennis over de praktijk van het onderwijs.

#### 5.4.5 *Didactische vernieuwingen*

Na de invoering van een algemene basisvorming lijkt het gewenst, een experimentele opzet te geven aan didactische vernieuwingen ten behoeve van de verbetering van het leervermogen. In diverse landen zijn op grote schaal onderwijsexperimenten uitgevoerd waarbij bepaalde groepen kinderen extra aandacht kregen. Op grond van de uitkomsten van deze experimenten is men soms tot negatieve conclusies gekomen over de resultaten van nieuwe programma's. Dit betekent natuurlijk niet dat alle pogingen om het leervermogen van bepaalde leerlingen te vergroten moeten worden opgegeven. Er kan lering worden getrokken uit het mislukken van eerdere pogingen. Experimenten ter vergroting van het leervermogen dienen kleinschalig te beginnen, waarbij tussentijdse aanpassingen mogelijk zijn. Verder is voor experimentele onderwijssituaties een uitgebreide en grondige training van leerkrachten nodig. Ten slotte dient de evaluatie van experimenten zich niet te beperken tot de meting van leerprestaties. Er is een diagnostische toetsing nodig in de vorm van onderzoek naar de ontwikkeling van het leervermogen. Bij het ontbreken van een dergelijke toetsing kunnen waardevolle resultaten van programma's onzichtbaar blijven.

## 6. DE STRUCTUUR VAN DE BASISVORMING

### 6.1 Maatschappelijke ongelijkheid in en door het onderwijs

#### 6.1.1 Inleiding

Uitstel van schoolkeuze tot na het twaalfde jaar is niet alleen bepleit op grond van pedagogische en didactische motieven. Het streven naar dit uitstel is vooral ingegeven door kritiek op de ongelijke deelname aan hoger en lager gewaardeerde vormen van onderwijs door de verschillende sociale lagen van de bevolking. Onderwijs blijkt een sleutelpositie in te nemen bij het creëren en bestendigen van maatschappelijke ongelijkheid, zoals de WRR in zijn rapport *Over sociale ongelijkheid* in 1977 reeds heeft geconstateerd. Overwegingen van rechtvaardigheid en de na 1960 in Nederland door bijna alle groeperingen aanvaarde ideologie van "gelijke kansen in het onderwijs" hebben mede geleid tot een streven naar verandering van de structuur van het voortgezet onderwijs. Naar de mening van Van Kemenade en anderen zouden de afschaffing van het categoriale systeem en van de daarmee samenhangende selectie op twaalfjarige leeftijd, alsmede de vervanging van het bestaande systeem door een integraal stelsel, de onderwijskansen van arbeiderskinderen aanmerkelijk verbeteren <sup>1</sup>.

De ongelijke deelname aan de diverse vormen van onderwijs door verschillende lagen van de bevolking kan beschouwd worden als een van de best gedocumenteerde feiten die de onderwijssociologie de afgelopen twee decennia heeft opgeleverd. Er blijkt een sterke samenhang te bestaan tussen de mate waarin leerlingen doorstromen naar het voortgezet onderwijs en de maatschappelijke positie van hun ouders <sup>2</sup>. Het percentage leerlingen uit de zogeheten lagere sociale milieus dat doorstroomt naar de hogere vormen van onderwijs is in Nederland altijd opvallend laag geweest <sup>3</sup>. Er is echter een lichte verbetering te zien in deze doorstroming. Aan het einde van de jaren vijftig kwam 8 procent van alle studenten in het wetenschappelijk onderwijs uit lagere milieus, aan het eind van de jaren zestig was dit 11 procent en voor 1977 kwam het Sociaal en Cultureel Planbureau op een percentage van ongeveer 16 <sup>4</sup>.

Naast de ongelijke deelname aan het voortgezet en hoger onderwijs naar milieu, laten de statistieken ook een ongelijke deelname zien naar geslacht: meisjes hadden in alle lagen van de bevolking geringere kansen dan jongens op deelname aan hogere vormen van onderwijs <sup>5</sup>. De combinatie van milieu- en seksespecifieke kansen levert de groep op met de minste onderwijskansen: meisjes uit de lagere milieus.

<sup>1</sup> J. A. van Kemenade (red.), *Onderwijs: Bestel en Beleid*; Groningen, Wolters-Noordhoff, 1981, blz. 133-135.

<sup>2</sup> Zie: J. L. Peschar, *Milieu, school, beroep, een achteraf experiment over de periode 1958-1973*; diss. Groningen, 1975.

G. W. Meijnen, *Maatschappelijke achtergronden van intellectuele ontwikkeling*; diss. Groningen, 1977.

F. v. Heek e. a., *Het Verborgene Talent*; Meppel, Boom, 1968.

A. A. Wessclingh (red.), *School en Ongelijkheid*; Nijmegen, Link, 1979.

<sup>3</sup> J. A. van Kemenade, op. cit., blz. 122-128.

<sup>4</sup> Sociaal en Cultureel Planbureau, *Profijt van de overheid*; 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1977.

<sup>5</sup> P. Jungbluth, *Docenten over onderwijs aan meisjes*; Nijmegen, ITS, 1982.

### 6.1.2 Concurrerende verklaringen

Er is sprake van een grote verscheidenheid aan wetenschappelijke theorieën ter verklaring van het onomstotelijke feit van de ongelijke deelname aan het onderwijs naar milieu (en sekse). Vaak spelen daarin ook politieke overwegingen een rol zonder dat deze overigens expliciet worden gemaakt. Anderzijds laten politiek en beleid zich lang niet altijd gelegen liggen aan langs wetenschappelijke weg verkregen, empirisch gefundeerde inzichten. Debatten over onderwijs vinden dan ook veelal plaats in van elkaar gescheiden circuits. Het wetenschappelijk debat gaat bijvoorbeeld over de vraag in welke mate verschillen in schoolprestaties zijn terug te voeren op verschillen in aanleg, in milieu, enzovoort. Het politieke debat vergeet weleens de harde gegevens en feiten. Het politiek-filosofische debat is ingegeven door noties van rechtvaardigheid, waarbij het begrip "gelijke kansen" wordt toegepast zonder dat nog over het onderwijs in concrete termen wordt gesproken. Dat het beleid op grond van deze verbrokkelde intellectuele inspanningen en inconsistenties zelf enige verbrokkeling en inconsistentie laat zien, is dan ook begrijpelijk.

In deze paragraaf wordt een kort overzicht gegeven van sociaal-wetenschappelijke verklaringen voor de ongelijkheid in het onderwijs, in het bijzonder in Nederland. In de volgende paragraaf wordt een praktisch-filosofische analyse gegeven van het begrip "gelijke kansen". Op grond daarvan kunnen enkele beleidsconclusies ten aanzien van basisvorming worden getrokken.

Het is opvallend hoezeer de pogingen tot wetenschappelijke verklaring in de laatste decennia verschillen. Er is eerder sprake van concurrerende dan van cumulerende inzichten. Meijnen noemt in de bundel *Naar rechtvaardig onderwijs; over ongelijkheid van kansen* vijf belangrijke hypothesen en verklaringen<sup>6</sup>. Hij werkt er slechts enkele uit. Zijn indeling wordt hier, enigszins aangepast en uitgebreid, overgenomen.

#### 1. *Biologische verschillen*

Erfelijkheidsfactoren zouden volgens sommigen een belangrijke rol spelen bij de geringe onderwijsdeelname van arbeiderskinderen en zij zouden ook de *oorzaak* zijn van het milieugebonden karakter van onderwijskansen. Sinds 1969 is deze verklaring hevig in discussie: Jensen, Eysenck en De Groot zijn meer of minder gematigde verdedigers van deze verklaring, waarbij meer dan de helft van de variantie in schoolprestaties wordt toegeschreven aan genetische factoren. Tegenstanders verwijten hun vooringenomenheid en impliciete politieke stellingname. De biologen Dobzhansky, Montague en Kamin achten de wetenschappelijke bewijsvoering verre van houdbaar en bestrijden de mogelijkheid om in precieze percentages de genetische van de milieu-invloeden te onderscheiden. In Nederland hebben De Leeuw en Vroon kritiek op het gehanteerde intelligentiebegrip geleverd<sup>7</sup>.

De beleidsimplicaties van deze verklaring lijken eenvoudig: als intelligentieverschillen in belangrijke mate genetisch bepaald zijn, zullen vele pogingen tot verbetering van onderwijskansen niet het beoogde resultaat hebben. Bij het vormen van een oordeel over deze argumentatie dient echter te worden bedacht dat vererving ("heridibility") gemeten wordt als de genetische variantie gedeeld door de som van de genetische variantie en omgevingsvariantie, en daarmee mede afhangt van de sociale

<sup>6</sup> G.W. Meijnen, "Onderwijs, sociaal milieu en reproductie van de maatschappelijke ongelijkheid"; in: K. Doornbos (red.), *Naar rechtvaardig onderwijs; over ongelijkheid van kansen*; Baarn, Ambo, 1982, blz. 73-92.

<sup>7</sup> Th. Dobzhansky, *Mens, intelligentie en erfelijkheid*; Rotterdam, 1974.

A. Montague (red.), *Ras, milieu en intelligentie*; Baarn, Wereldvenster, 1977.

L.J. Kamin, *The science and politics of IQ*; New York, 1974.

P.Vroon, *Intelligentie*; Baarn, Ambo, 1980.

J. de Leeuw, "De politieke relevantie van correlaties"; *Sociologische Gids*, jan/febr. 1978, 25e jaargang nr. 1, blz. 31-39.

omstandigheden. Alleen als individuen onder dezelfde omstandigheden zijn opgegroeid (bij intelligentie-onderzoek een hypothetische situatie) is de overblijvende variantie voor 100 procent genetisch bepaald. Onderzoek naar de relatieve vererving van intelligentie laat geen directe uitspraken toe over de invloed van sociale omstandigheden, waaronder het onderwijs zelf, op het niveau van de intelligentie. Het feit echter, dat gedurende de twintigste eeuw de absolute hoogte van de intelligentiescores is gestegen, toont aan dat intelligentie wel beïnvloedbaar is<sup>8</sup>. Ook al is een deel van de spreiding in intelligentie genetisch bepaald, toch blijft een taak voor het onderwijs aanwezig. Hoogstens zou men in dat geval kunnen zeggen dat men soms irreële resultaten beoogt met pogingen tot verbetering van onderwijsprestaties. Maar ook daaruit volgt nog niet dat het onderwijs zich bij alle bestaande verschillen behoeft neer te leggen. Men zou deze kunnen “compenseren”.

## 2. *De organisatorische structuur van het onderwijsstelsel*

Het bestaande categoriale stelsel van voortgezet onderwijs in Nederland, met zijn vroegtijdige selectie van leerlingen, zou, zo luidt een andere opvatting, een belangrijke verklaring vormen voor verschillen in onderwijsdeelname. De institutionele scheiding zou in het nadeel werken van leerlingen uit lagere milieus. De empirische “toets” van deze verklaring kan, strikt genomen, alleen gevonden worden in een daadwerkelijke verandering van het onderwijssysteem. In het verleden zijn echter wel pogingen gedaan om steun voor deze verklaring te ontleen aan onderzoek waarin geïntegreerde scholen of onderwijsstelsels zijn vergeleken met niet-geïntegreerde. Er zijn onderzoeksgegevens die bevestigen dat “door geïntegreerd onderwijs zowel de onderwijsdeelname en de schoolloopbaan van arbeiderskinderen en meisjes, alsook de ontwikkeling van het in de bevolking aanwezige talent aanzienlijk kan worden verbeterd”<sup>9</sup>. Uit het onderzoek van Husén in Zweden bleek dat vooral meer begaafde leerlingen uit de lagere milieus het meest profiteerden van geïntegreerd onderwijs. Tevens bleken milieu-invloeden door te werken op het moment dat binnen het geïntegreerde onderwijs in speciale groepen (bijv. wiskunde A en wiskunde B) gedifferentieerd werd. Samenvattend bleek uit deze onderzoeken:

- dat een geïntegreerd stelsel goed in staat is om ook een intellectuele elite te ontwikkelen;
- dat in landen met geïntegreerd secundair onderwijs de intellectuele top een hoger gemiddeld onderwijsresultaat behaalt dan in landen met categoriaal onderwijs;
- dat het aantal leerlingen van een bepaalde leeftijdsgroep dat, gemeten met internationale toetsen, de bovenste 10 procent bereikt van de onderwijsresultaten, in het algemeen groter is in landen met geïntegreerd onderwijs dan in landen met categoriaal voortgezet onderwijs<sup>10</sup>.

Winkler en Ritzen komen op grond van hun literatuuronderzoek naar sectorale groepen op de middenschool tot de conclusie dat een scheiding in schooltypen in het nadeel werkt van de resultaten van leerlingen uit lagere sociale milieus, en dat onderwijs in heterogene groepen de leerprestaties van zwakke leerlingen verbetert, doch de leerprestaties van hoogbegaafden

<sup>8</sup> J. Dronkers, “Manipuleerbare variabelen in de schoolloopbaan”; in: J.L. Peschar en W. Ultee (red.), *Sociale stratificatie*; Boeknummer Mens en Maatschappij, Deventer, Van Loghum Slaterus, 1978.

A.C. Meester en J. de Leeuw, “Over intelligentie-onderzoek bij militaire keuringen van 1925 tot heden”; *Mens en Maatschappij*, 1984, 59e jaargang nr. 1, blz. 5-26.

A.C. Meester en J. de Leeuw, *Intelligentie, sociaal milieu en de schoolloopbaan*; Leiden, Rijksuniversiteit Leiden, 1983.

<sup>9</sup> T. Husén, “The comprehensive versus selective school issue”; *International Review of Education*; 1971, 17e jaargang nr. 1.

J.A. van Kemenade, op. cit., blz. 133.

<sup>10</sup> T. Husén, *Talent, Equality and Meritocracy*; Den Haag, Martinus Nijhoff, 1974.

J.A. van Kemenade, op. cit., blz. 134.

enigszins doet dalen <sup>11</sup>. In het buitenland zijn vergelijkbare onderzoeken verricht. In de Bondsrepubliek Duitsland bleek uit vergelijkend onderzoek dat door de "Gesamtschule" de ongelijkheid van onderwijskansen duidelijk verminderd was, terwijl de resultaten voor leerlingen uit alle sociale lagen daar gemiddeld beter waren dan in categoriale scholen <sup>12</sup>.

Nadien verrichte IEA-studies bleken op dit punt niet meer zulke duidelijke resultaten op te leveren. In ieder geval zijn ze minder stellig dan de verklaring die Van Kemenade, op basis van ouder onderzoek, heeft geformuleerd. Maar met enige voorzichtigheid blijft de opvatting houdbaar dat een geïntegreerd systeem van voortgezet onderwijs de onderwijskansen van leerlingen niet nadelig beïnvloedt. De beleidsconsequenties hiervan liggen voor de hand. Toch passen enkele kritische kanttekeningen bij deze verklaring.

Allereerst is het vergelijken van onderwijsstelsels in verschillende landen buitengewoon ingewikkeld. In twee voorstudies ten behoeve van dit rapport heeft de WRR aan dit probleem aandacht geschonken. Zowel de voorstudie van Vos, De Koning en Blom als die van Heinink, Riddersma en Braaksma tonen juist aan dat een onderwijssysteem in zijn eigen culturele context moet worden gezien en dat vergelijkingen die daarmee geen rekening houden niet erg overtuigend zijn <sup>13</sup>. In feite vallen maar zeer weinig definitieve oordelen te vellen over de effectiviteit van het ene stelsel boven het andere: voorwaarden voor geïntegreerd onderwijs die in de Verenigde Staten vervuld zijn (veel immigranten, de lange traditie van het geïntegreerd onderwijs) leiden tot andere resultaten dan de voorwaarden in landen waar een geïntegreerd stelsel moet werken in een lange traditie van categoriaal onderwijs (Nederland) of particulier onderwijs (Engeland). Stelselwijziging brengt gelijktijdig verandering in een hele reeks variabelen (zie par. 6.2).

Onderzoeksresultaten geven daarnaast ook aan dat de verschillen tussen leerlingen uit diverse milieus reeds voor hun intrede in het voortgezet onderwijs groot zijn <sup>14</sup>. In een onderzoek uit 1977, waarbij 37.000 leerlingen uit de laatste klas van het basisonderwijs werden getest, bleek 27 procent van de arbeiderskinderen het hoogste prestatieniveau te bereiken, tegen 41 procent uit de middengroepen en 52 procent uit de hoogste groepen. Met andere woorden: verschillen ontstaan voor of tijdens het basisonderwijs en een geheel ander stelsel van voortgezet onderwijs zou deze niet meer kunnen verminderen, laat staan verhinderen. Verbeteringen van de onderwijsmethoden op *primaire* niveau zouden in deze opvatting effectiever zijn dan een grootscheepse stelselwijziging <sup>15</sup>. Uit dezelfde onderzoeken naar de overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs wordt echter wel duidelijk dat - hoewel milieuverschillen de prestaties op 12-jarige leeftijd blijken te beïnvloeden - bij *gelijke prestaties bij objectieve (CITO-)toetsingen*, leerlingen uit de lagere milieus naar minder hoge onderwijsvormen worden doorverwezen. Uiteindelijk gaan zij

<sup>11</sup> D.R. Winkler, J.M.M. Ritzen, *Heterogene groepen op de middenschool*; 's-Gravenhage, SCP, 1976.

<sup>12</sup> H. Fend, "Research into comprehensive education for pupils aged 10-15 in Germany"; in: J. Eggleston (ed.), *Experimental education for pupils aged 10-14*; Amsterdam, Council of Europe, 1977.

<sup>13</sup> J.F. Vos, P. de Koning, S. Blom, *Onderwijs op de tweesprong: over de inrichting van basisvorming in de eerste fase van het voortgezet onderwijs*; Voorstudies en achtergronden nr. V45, WRR, 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1985.

A.L. Heinink, H. Riddersma, J. Braaksma, *Basisvorming in het buitenland*; nog uit te brengen studie door de WRR.

Zie in dit verband ook: D.B.P. Kallen in samenwerking met P. Rutgrink, *Kwaliteit en inhoud van het voortgezet basisonderwijs: een internationale discussie*; nog uit te brengen studie door de WRR.

<sup>14</sup> F. van Heek e.a., op. cit.

<sup>15</sup> C.F. van Parreren, "De invloed van sociaal milieu en onderwijs op de cognitieve ontwikkeling van het kind"; in: K. Doornbos (red.), op. cit., blz. 25-51.



verhoudingsgewijs ook vaker naar minder hoge onderwijsvormen<sup>16</sup>. Met andere woorden: milieubepaalde sociale mechanismen hebben een differentiërende werking, ook als de schoolprestaties objectief gemeten ongeveer gelijk zijn. Deze gegevens vergen een mede op microsituaties gerichte verklaring. De macrosociologische verklaring, die op de organisatiestructuur van het onderwijs is gebaseerd, kan nooit afdoende zijn, al wordt dit door de aanhangers van deze verklaring ook niet beweerd. Zij proberen hiermee slechts één schakel in een lange en ingewikkelde keten in kaart te brengen en soms verbinden zij daaraan een door hen gewenste beleidsconsequentie<sup>17</sup>.

### 3. *Primaire milieu-effecten: de deficiëntie-hypothese*

Het opvoedingsgedrag van ouders, de mogelijkheden in het ouderlijk milieu en de financiële, sociale en culturele kenmerken van het milieu waarin de leerlingen opgroeien, zijn belangrijke determinanten voor een schoolloopbaan. Over het algemeen zou het socialisatiepatroon - de verzamelaar voor de hierboven genoemde factoren - binnen gezinnen uit hogere beroepsgroepen kinderen beter toerusten voor het onderwijs. In ons land heeft veel onderzoek plaatsgevonden naar juist deze milieubepaalde opvoedingspatronen<sup>18</sup>. Aanvankelijk onderzocht men factoren die met "schoolbewustheid" of de mate van oriëntatie op de school te maken hadden; later zijn, mede onder invloed van de stimulerende theorieën van Bernstein ook de impliciete, niet-intentionele factoren in beschouwing genomen<sup>19</sup>. Bernsteins linguïstische analyse van opvoedingspatronen in diverse milieus heeft verschillen in interactie en verbale communicatie en in het verwerven van een positief zelfbeeld aan het licht gebracht. Hiermee werd het belang van sociale-interactiepatronen voor de cognitieve ontwikkeling van kinderen aangetoond. Van Parreren heeft de verschillen in taalgebruik en, meer algemeen, in de gehele opvoedingssituatie als de belangrijkste verklarende factor voor de verschillen in schoolsucces naar voren gehaald<sup>20</sup>. Aanvankelijk werden deze verschillen in taal als de oorzaak voor de verschillen in schoolsucces opgevat. Maar onderzoek ter ondersteuning van Bernsteins ideeën bracht geen definitieve uitkomst. Meijnen vond slechts een zwakke empirische fundering, Huls daarentegen een sterke<sup>21</sup>. Maar de belangrijkste aanvulling op de taalhypothese kwam van onderzoek dat veel méér sociaal-culturele aspecten van het primaire milieu naar voren bracht: het culturele klimaat in het gezin, de rol van de moeder in het opvoedingsproces en met name haar verwachting ten aanzien van voortgezet onderwijs, verschillen in opvoedingsstijl en gezagsverdeling<sup>22</sup>.

Op grond van deze en andere verschillen in opvoeding heeft men de zogenoemde deficiëntie-hypothese geformuleerd ter verklaring voor de verschillen in schoolsucces: kinderen uit de lagere sociale milieus zijn "iets" te kort gekomen in vergelijking met anderen. Daarbij gaat het vooral om

<sup>16</sup> Zie: P. Tesser, "De overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs in 1977"; *Mens en Maatschappij*, 1984, 59e jaargang nr. 4, blz. 363-387.

J. L. Peschar, *Schoolloopbanen in het voortgezet onderwijs*; Den Haag, Staatsuitgeverij, 1983.

L. W. van Herpen en R. H. M. Smulders, *Sociale beroepsgroep en schoolkeuze*; Den Haag, CBS, 1980.

M. van Herpen en L. Thijssen, "Ongelijke deelname aan het voortgezet onderwijs"; *Comenius*, 1984, 4e jaargang nr. 3, blz. 414-428.

<sup>17</sup> J. A. van Kemenade, op. cit., blz. 136.

<sup>18</sup> F. van Heek e.a., op. cit.

C. E. Vervoort, *Gezin en schoolkeuze bij handarbeiders*; diss. Leiden, 1968.

G. W. Meijnen, op. cit.

A. J. Mens, *Taalvaardigheid van kleuters*; Nijmegen, Nijmeegs instituut voor onderwijsresearch/Instituut voor toegepaste sociologie, 1972.

<sup>19</sup> B. Bernstein, *Class, codes and control, I*; London, 1971.

<sup>20</sup> C. F. van Parreren, op. cit.

<sup>21</sup> G. W. Meijnen, op. cit.

E. Huls, *Taalgebruik in het gezin en sociale ongelijkheid*; diss. Nijmegen, 1982.

<sup>22</sup> J. Dronkers, "Onderwijs en sociale ongelijkheid: ongelijke kansen"; in: J. A. van Kemenade e.a., *Onderwijs: Bestel en Beleid* (verschijnt in 1986 in een nieuwe versie).

zaken die relevant zijn voor een goede cognitieve ontwikkeling, welke juist op school en in het leven bij uitstek van belang is. Op grond van deze deficiëntie-hypothese werden voorstellen gedaan voor compensatieprogramma's, waarbij men kinderen op zo vroeg mogelijke leeftijd nieuwe, op hun cognitieve ontwikkeling gerichte ervaringen liet opdoen. Veel van deze compensatieprogramma's hebben echter niet het beoogde succes gehad <sup>23</sup>.

In wezen beweert de deficiëntie-hypothese dat kinderen uit lagere milieus worden geconfronteerd met een uniforme, homogene schoolcultuur, die hun vreemd is. Op grond van deze bewering is de idee ontstaan dat de *uniforme* schoolcultuur debet was aan het mislukken van veel kinderen uit de lagere milieus. Om die reden zou men meer moeten gaan differentiëren en voor kinderen uit de lagere milieus een milieuspecifieke, minder op cognitieve vaardigheden gerichte benadering moeten ontwikkelen.

Tegen de deficiëntie-hypothese zijn twee belangrijke bezwaren gerezen: het eerste staat bekend onder de naam "differentie-hypothese", het tweede is een kritiek op de veronderstelde uniforme schoolcultuur. De differentie-hypothese stelt tegenover de bevindingen van Bernstein c.s. dat het taalgebruik in de lagere sociale milieus weliswaar anders is, maar niet als "minder" gekwalificeerd moet worden. Kinderen uit deze milieus hebben *andere* communicatievormen en oplossingsstrategieën in sociale interactie, die in logische structuur of cognitieve vermogens niet onderdoen voor de communicatievormen in andere milieus <sup>24</sup>. Door deze, door onderzoek gestaafde stellingnamen, werd de beweerde relatie tussen opvoeding binnen het gezin en taalvaardigheid voorwerp van kritiek. De differentie-hypothese heeft zelf geleid tot weer andere hypothesen (zie hierna onder 5).

Ook de veronderstelling dat er sprake zou zijn van een uniforme schoolcultuur, waarin alle leerlingen met dezelfde (middenklasse-)maatstaven zouden worden gemeten, is door vele empirische onderzoeken als ongelooftwaardig weerlegd. In Nederland heeft Jungbluth in een reeks onderzoeken aannemelijk gemaakt dat basisschool-leerlingen uit verschillende sociale milieus niet met dezelfde maatstaf of pedagogische houding worden bejegend <sup>25</sup>. Er is zeker geen sprake van een "eenheids-school", waar één pedagogisch regime heerst dat ten goede zou komen aan de goede leerlingen en ten koste zou gaan van de zwakke en minder begaafde leerlingen. In plaats daarvan laat zijn onderzoek zien dat leerkrachten vaak op subtiele wijze *verschillende* maatstaven hanteren voor leerlingen uit verschillende milieus. Op leer- en gedragsmoeilijkheden van de leerlingen uit "goede", "stabiele" milieus wordt begrijpend en stimulerend gereageerd; bij soortgelijke leer- en gedragsmoeilijkheden bij "zwakke milieus" wordt al snel de hoop op verbetering opgegeven en worden aan de betreffende leerling minder eisen gesteld. Hierdoor wordt de zwakke leerling uiteraard zwakker en dit subtiele interactieproces leidt ertoe dat hij of zij uiteindelijk wordt verwezen naar de laagste onderwijsvormen. Met andere woorden: de door de deficiëntie-hypothese gevraagde differentiatie in de aanpak van leerlingen naar gelang het milieu wordt

<sup>23</sup> U. Bronfenbrenner, *A report on longitudinal evaluations of pre-school programs: is early intervention effective?*; Washington D.C., Office of Child Development, 1974.

<sup>24</sup> W. Labov, "The logic of non-standard English"; in: *Language in education, a source book*; London, 1972.

U. Oevermann, *Sprache und soziale Herkunft*; Frankfurt a/M., 1972.

S.S. Baratz and J.C. Baratz, "Early childhood and intervention: the social science base of institutional racism"; in: *Language in education, a source book*; London, 1972.

<sup>25</sup> P. Jungbluth, *Andere onderwijskansen door onderwijsvernieuwing? Hoe doelverbreding en differentiatie ingepast wordt in een systeem van standenonderwijs*; 6e Onderwijs sociologische conferentie, Lunteren, 1984.

P. Jungbluth, "Herkomstmilieu en sekse van leerlingen in relatie tot leerkrachtverwachtingen"; *Pedagogische Studiën*, 1984, 61e jaargang nr. 10, blz. 402-411.

P. Jungbluth, "Differentiatie binnen en tussen scholen in het lager onderwijs; op zoek naar hedendaagse varianten van het standenonderwijs"; *Pedagogische Studiën*, 1985, 62e jaargang nr. 5, blz. 242-253.

allang toegepast. Echter, voor de leerlingen uit de lagere milieus leidt dit juist tot negatieve resultaten: er wordt te weinig van hen geëist. Jungbluth ziet dit verschijnsel uit de dagelijkse onderwijspraktijk als een hardnekkig restant van het 19e-eeuwse standenonderwijs, dat in het eenheidsbasisonderwijs nog steeds werkzaam is. Juist door *dezelfde* hoge eisen te stellen aan leerlingen uit de lagere milieus, en door hen niet te bejegenen onder invloed van vooroordelen over hun vermogens, kan naar de mening van Jungbluth de ongelijkheid in het onderwijs worden verminderd. “Progressieve” differentiële onderwijsmethoden zonder duidelijke eindtermen voor iedereen, blijken in zijn analyse schadelijk te zijn voor zowel de begaafde als de niet-begaafde leerlingen! Zijn analyse is des te overtuigender omdat analoge differentiatie-mechanismen aangetoond zijn bij het onderzoek naar de ongelijkheid van de seksen in het onderwijs: aan meisjes worden minder hoge eisen gesteld dan aan jongens <sup>26</sup>.

#### 4. *Secundaire milieu-effecten: het doorverwijsgedrag*

Niet alleen leiden verschillen in sociaal-economische en sociaal-culturele achtergrond tot verschillen in onderwijskansen. Er blijken ook grote verschillen te bestaan in het gedrag van ouders en docenten ten opzichte van de schoolloopbaan en de schoolkeuze van de leerlingen. Deze manifesteren zich in de vorm van uiteenlopende schoolkeuzen na het basisonderwijs, ook als de objectief gemeten capaciteiten gelijk zijn, alsook bij keuzen die gedurende het voortgezet onderwijs steeds gemaakt moeten worden (vakkenpakketten, zitten blijven, “nog een jaartje erbij doen”, schoolverlaten). Bij gelijke leerprestaties van hun kinderen zijn ouders uit de hogere sociale milieus eerder geneigd om voor hogere opleidingen of veelbelovender vakkenpakketten te kiezen. Ook stimuleren zij hun kinderen veel meer tot betere schoolprestaties.

Een belangrijk onderzoek in dit verband is het CBS-cohortonderzoek, waarbij 37.280 leerlingen die in 1977 in de laatste klas van het basisonderwijs zaten, stelselmatig gevolgd worden in (a) de ontwikkeling van hun intelligentie- en prestatieniveau, gemeten met specifieke toetsen, (b) het hun door docenten gegeven advies voor vervolgonderwijs, (c) het feitelijk gevolgde onderwijs en (d) de gevolgde schoolloopbaan <sup>27</sup>. Van Herpen en Thijssen tonen op basis van dit onderzoek aan dat de prestatiescores van de leerlingen uiteenlopen naar milieu, maar dat daarenboven het advies van de docent als ook de kenmerken van het milieu een belangrijke en blijvende differentiërende werking behouden: “De schoolsoort waarop men na drie jaar in het voortgezet onderwijs verblijft, hangt vanzelfsprekend sterk samen met de schoolgeschiktheid, hoewel het voorkomt dat kinderen met een hoge prestatiescore (niveau 5) na 3 jaar op mavo (6%) of lbo (1%) zitten. Kinderen met een lage prestatiescore vinden we nauwelijks terug op havo of vwo” <sup>28</sup>. De door docenten gegeven adviezen blijken significant te verschillen naar milieu, ondanks gelijke prestatiescores, en zij blijken ook verschillend te worden opgevolgd.

“Van leerlingen met een vwo-advies en afkomstig uit hogere milieus zit 82% na 3 jaar op vwo. Voor kinderen van lagere employés en ongeschoolde arbeiders bedragen deze percentages respectievelijk 71% en 58%. Met andere woorden: er bestaat een mechanisme dat, onafhankelijk van de prestatiescore en het advies van de onderwijzer, kinderen uit hogere milieus een aanzienlijk betere schoolloopbaan oplevert dan kinderen uit lagere milieus. Met onze gegevens kan niet worden vastgesteld waar de oorzaak van dit verschijnsel gezocht moet worden: bij de leerlingen zelf (geringer concentratievermogen, aspiraties en dergelijke), in hun sociale omgeving (weinig stimulans, financiële verschillen), in het onderwijs (gerichtheid op middenklassewaarden) of bij de docenten (onbewuste selectiemechanismen)” <sup>29</sup>.

<sup>26</sup> P. Jungbluth, op. cit., 1982.

<sup>27</sup> M. van Herpen en L. Thijssen, op. cit., blz. 423.

<sup>28</sup> Ibid.

<sup>29</sup> Ibid., blz. 428.

Naast de directe primaire milieu-invloeden die de ontwikkeling en prestaties van kinderen beïnvloeden, constateren Van Herpen en Thijssen bij gelijke prestaties, een bijna even grote invloed van het milieu op de prestatie als van het milieu op het advies van de docent. Zelfs blijkt de invloed van het milieu op de uiteindelijke keuze, bij een gelijkkluidend advies, navenant groot. Zij concluderen als volgt <sup>30</sup>:

- “– kinderen uit lagere milieus halen op een prestatietoets mindere resultaten dan kinderen uit hogere milieus;  
– bij gelijke prestatiescore krijgen kinderen uit lagere milieus lagere schooladviezen van de onderwijzer;  
– bij gelijk advies van de onderwijzer hebben de kinderen uit de lagere milieus een ongunstiger schoolloopbaan“.

Het onderzoek van Van Herpen en Thijssen is om twee redenen van belang. In de eerste plaats strekt het zich uit tot in de 3e klas in het voortgezet onderwijs, hetgeen het beoogde tijdstip is van het einde van de basisvorming. Daardoor biedt het een inzicht in de juist in die belangrijke periode ontstane verschillen in schoolloopbaan, schoolkeuze en prestatiescores. Ten tweede maakt dit onderzoek een vergelijking mogelijk met de situatie rond 1965, het begintijdstip van een soortgelijk schoolloopbaanonderzoek van het Instituut voor Toegepaste Sociologie. Belangrijke conclusies uit die vergelijking van schoolkeuzen op verschillende tijdstippen zijn, volgens Van Herpen en Thijssen, dat de verschillen in schoolkeuze tussen hogere employés en arbeiders weliswaar kleiner zijn geworden, maar dat deze niettemin nog zeer reëel aanwezig zijn.

“Concluderend: er is in de loop van de tijd sprake van een afnemende tendens tot milieuspecifieke onderwijsloopbanen. Ongelijkheid van kansen is echter verre van verdwenen. Nog altijd maken kinderen uit lagere milieus een aanzienlijk geringere kans op de betere schoolloopbanen, ook indien er sprake is van een gelijke geschiktheid (voor zover gemeten met behulp van de CITO-toets). De geslachtsspecifieke selectie, waarvan in 1964 sprake was, is inmiddels uit de eerste jaren van het voortgezet onderwijs verdwenen“ <sup>31</sup>.

De schoolloopbaanonderzoeken van 1965 en 1977 hebben tevens de mogelijkheid geschapen voor een meer verfijnde causale analyse van de invloed van primaire en secundaire milieufactoren en hun onderlinge relaties. Op de gegevens van beide onderzoeken hebben De Jong, Dronkers en Saris en Meester en De Leeuw nadere statistische analyses toegepast, die zijn aangevuld en becommentarieerd door Tesser <sup>32</sup>. In al deze analyses blijft echter de grote invloed op de schoolloopbaan gehandhaafd van beroep en opleiding van vader en moeder, van geboortekwartaal en van cognitieve vaardigheden, geïndiceerd door reken- en taalprestaties en andere moeilijker te meten eigenschappen als aanpassing, snelheid, netheid. Tevens blijken milieufactoren verschillend uit te werken voor jongens en meisjes.

##### 5. *De conflict- of reproductie-hypothese*

Kritiek op onder meer de deficiëntie-hypothese en de daarop gevolgde ontwikkeling van de differentie-hypothese bracht Amerikaanse en Britse onderzoekers tot de stelling dat bij al deze verklaringspogingen de macrosociale en ideologische functies van de school buiten het gezichtsveld bleven. In deze opvatting is onderwijs als maatschappelijk instituut het terrein van dezelfde strijd die belangengroepen ook in de samenleving als geheel uitvechten. Het onderwijs draagt het stempel van de middenklasse,

<sup>30</sup> Ibid., blz. 426.

<sup>31</sup> Ibid., blz. 428.

<sup>32</sup> U. de Jong, J. Dronkers en W.E. Saris, “Veranderingen in de schoolloopbaan tussen 1965 en 1977: ontwikkelingen in de Nederlandse samenleving en in haar onderwijs”; *Mens en Maatschappij*; 1982. 57e jaargang nr. 1. blz. 26-54.  
A. Meester en J. de Leeuw, *Intelligentie, sociaal milieu en de schoolloopbaan*; op. cit. P. Tesser, op. cit.

De eerste inbreuk op deze opvatting van "gelijke kansen" kwam rond 1920, toen er een grotere stroom leerlingen in de Amerikaanse "high school" kwam, die niet opgeleid werden of wilden worden voor hoger onderwijs. Voor deze groepen werd een enigszins gewijzigd en afwijkend curriculum gevraagd omdat men het als een "ongelijkheid" beschouwde dat iedereen een programma moest volgen dat kennelijk slechts voor een minderheid geschikt was. Onder invloed daarvan werd het curriculum gevarieerder. Men meende nu dat de beroepskansen voor degenen die geen hogere vormen van onderwijs zouden volgen, zouden verbeteren als zij een speciaal curriculum zouden krijgen in plaats van het algemene curriculum dat voorbereidt op het hoger onderwijs<sup>40</sup>. Coleman wijst op de moeilijkheid in deze redenering dat men bij voorbaat al aanneemt dat een bepaalde leerling een bepaald onderwijspad zal volgen, waarbij het de bedoeling zal moeten zijn van de "gelijke kansen"-opvatting om dat onderwijspad zo goed mogelijk te laten worden. Hier stuit men, aldus Coleman, op een permanent *dilemma* in elk onderwijsbestel. Er ontstaat ongelijkheid als alle kinderen een vooropleiding krijgen voor hoger onderwijs dat later slechts door een deel van hen, bijvoorbeeld 30 procent, wordt gevolgd. Er ontstaat echter ook ongelijkheid als een groot deel van de kinderen, bijvoorbeeld 70 procent, de vooropleiding voor hoger onderwijs wordt onthouden<sup>41</sup>. Dit dilemma komt in bijna alle onderwijssystemen voor. Het voorbeeld van de Verenigde Staten in 1920 is gedeeltelijk te vergelijken met de vragen van de structurele inrichting van de basisvorming in Nederland in 1986.

Het kenmerk van deze nieuwe opvatting van "gelijke kansen" is het feit dat men *accepteert als een gegeven* wat het toekomstige lot van een kind zal zijn. In tegenstelling tot de eerste opvatting van het begrip "gelijke kansen", waarbij *alle* kinderen hetzelfde curriculum zouden moeten krijgen, gaat de tweede opvatting ervan uit dat "gelijke kansen" verschillende curricula voor verschillende leerlingen vereist. Coleman constateert dat de eerste opvatting vooral eenvoudig toegepast kan worden in het lager onderwijs, waar fundamentele vaardigheden als lezen en rekenen worden geleerd. Pas in het vervolgonderwijs ontstaat het probleem dat verschillende soorten onderwijs nodig zijn voor verschillende kinderen. Het genoemde dilemma ontstaat dan door de grote mobiliteit tussen de generaties (kinderen kunnen een ander beroep uitoefenen dan hun ouders, maar welk beroep dat zal zijn is niet bekend) en de eis van gelijke kansen op de arbeidsmarkt<sup>42</sup>.

Onder invloed van de tweede opvatting van "gelijke kansen" ontstond in de praktijk al spoedig een grote ongelijkheid in het onderwijs. Zodra men voor verschillende kinderen verschillend onderwijs als gelijkheid interpreteert, wordt een gemakkelijke rechtvaardiging gevonden voor het in stand houden - onder de noemer van gelijkheid - van bestaande vormen van ongelijkheid, die hun oorsprong buiten het onderwijs vinden. Het onderscheid tussen particulier en openbaar onderwijs in Engeland viel aldus onder dezelfde kritiek. Een op deze tweede opvatting gebaseerde systeem brengt zeer verschillende *effecten* voort. Zodra men deze effecten daadwerkelijk ging ondervinden - en in de Verenigde Staten gebeurde dit vooral in verband met het raciaal gescheiden onderwijs - ontstond een nieuwe, derde, opvatting van "gelijke kansen". Deze concentreerde zich vooral op gelijkheid van effect: "equality of result". Het was ook de tweede opvatting van gelijke kansen die het verwijt opriep van het scheppen van ongelijkheid in het algemeen. De nieuwe opvatting richtte de aandacht op de impliciete doelstelling van "gelijke kansen in het onderwijs", namelijk dat onderwijs in elk geval tot bepaalde *resultaten* moet leiden en als het dat niet doet, dat dan het beginsel van "gelijke kansen" niet veel waard is.

Deze derde opvatting van "gelijke kansen" heeft veel invloed gehad in de daarop volgende onderwijsdiscussie in de jaren zestig en zeventig, ondanks

<sup>40</sup> Ibid., blz. 204.

<sup>41</sup> Ibid., blz. 205.

<sup>42</sup> Ibid., blz. 205.

het feit dat volledige gelijkheid in resultaten van onderwijs empirisch eenvoudig onvoorstelbaar is. Toch bleef het een populaire opvatting, omdat het opheffing, althans neutralisering beoogde van het effect van verschillen in maatschappelijke achtergrond van leerlingen. Toch roept de derde opvatting meer problemen op dan ze oplost, zoals ook het herhaalde verzet van diverse auteurs tegen het begrip “equality of result” liet zien. In het voetspoor van deze derde opvatting van gelijke kansen kan ook de discussie rond “positieve discriminatie” als element van gelijke kansen ontstaan.

Op dit punt van de historische ontwikkeling begon Coleman aan zijn advies over *Equality of Educational Opportunity*. Dit zeer omvangrijke onderzoek bracht nog een vierde en verscherpte opvatting van “gelijke kansen” aan het licht. Door de verschillende vormen van ongelijkheid te analyseren werd de aandacht vooral gevestigd op *de relatie tussen input* (geld, leraren) *en instroom* (bijv. van goede leerlingen) *en de effecten van scholing*. Ongelijkheid in input brengt voorspelbare ongelijkheid in effecten, maar de verschillende inputkenmerken hebben niet alle een even sterke invloed. De factoren die in het onderzoek van Coleman het minste effect hadden op de resultaten van scholing, waren faciliteiten en het curriculum, vervolgens de kwaliteit van de docenten; de belangrijkste factor bleek de maatschappelijke achtergrond van de medeleerlingen. Door deze analyse werd duidelijk dat verwezenlijking van het streven naar gelijke kansen vraagt om aandacht voor die kenmerken van de school die leerresultaten doeltreffend kunnen beïnvloeden<sup>43</sup>. Gelijkheid (“equality”) impliceert derhalve kwaliteit (“quality”), en de school moet zich dus vooral concentreren op het bieden van “gelijke kansen” aan haar leerlingen op die gebieden en onderdelen waar zij werkelijk *effectief* kan zijn. De *divergerende* krachten van de maatschappelijke achtergrondkenmerken van de leerlingen zullen tot een nog grotere divergentie in resultaat leiden indien de invloeden van de school zwak zijn of weinig effectief. Als daarentegen de invloeden van de school sterk zijn, zal dit een zekere convergentie te weeg brengen: verschillen worden kleiner. Een volledige gelijkheid van kansen kan slechts worden bereikt als invloeden van buiten de school verdwijnen. Dit is volgens Coleman alleen in kostscholen mogelijk. Gegeven de bestaande divergerende invloeden kan gelijkheid van kansen slechts bij benadering worden verwezenlijkt. Een grotere convergentie in leerresultaten is niet uitsluitend te bereiken door een meer gelijke inzet van middelen in de scholen, maar hangt veeler af van de mate waarin de school divergerende invloeden van buiten kan neutraliseren<sup>44</sup>.

De nieuwe nadruk op het effectief bereiken van “resultaat dat telt” als belangrijk element in het begrip “gelijke kansen”, is van direct belang voor de algemene basisvorming. Deze opvatting strookt met de reeds in hoofdstuk 2 en 3 gelegde nadruk op het bereiken van een zo goed en zo hoog mogelijk resultaat voor elke leerling als doel van de basisvorming. De basisvorming zal derhalve gericht moeten zijn op *resultaat* en vooral die elementen moeten bevatten waarin de school een *effectieve* bijdrage kan leveren. Dat wil zeggen dat zij vooral die zaken zal moeten bijbrengen die anders niet of niet meer geleerd zullen worden. Ten tweede brengt Colemans’ analyse aan het licht dat een te gemakkelijke differentiatie in het *curriculum* al snel een schending zal opleveren van het beginsel van “gelijke kansen”. Dat wil zeggen dat het curriculum van de algemene basisvorming een redelijke tot grote mate van *gemeenschappelijkheid naar inhoud* moet hebben en niet uiteen mag vallen in allerlei afzonderlijke pakketten. Ten slotte roept Coleman de oorspronkelijk aan het begrip “gelijke kansen” gegeven betekenis in herinnering: kosteloos, gemeenschappelijk onderwijs voor iedereen, tot aan een bepaald niveau, dat in principe in één school kan worden gevolgd.

<sup>43</sup> Ibid., blz. 210.

<sup>44</sup> Ibid., blz. 213.

De analyse van Coleman, waarin historische kennis, empirische informatie en documentatie gecombineerd werden met normatieve elementen, is sindsdien niet vaak herhaald. De Nederlandse politici gebruikten vele niet nader gepreciseerde opvattingen van “gelijke kansen”, soms vele tegelijk. De Nederlandse onderwijssociologen verzamelden veel empirisch materiaal zonder de normatieve analyse zelf aan te durven. De politiek-filosofische analyse door Nederlandse beroepsfilosofen vond wel plaats, maar was vaak zo abstract van aard en zo ver verwijderd van reële onderwijsvragen, dat deze discussie geen directe invloed had op het onderwijsbeleid of op de idee van “gelijke kansen”. Rawls’ invloedrijke werk *A Theory of Justice*, waarin het beginsel van gelijke kansen een prominente plaats heeft gekregen, verscheen in 1971, vijf jaar na Coleman’s rapport <sup>45</sup>. Sinds die publikatie werd en wordt veel geschreven over rechtvaardigheid en gelijke kansen los van directe praktische toepassingen. Verschillende van deze discussies zijn gebundeld <sup>46</sup>. Ook in Nederland brachten filosofische analyses van “gelijke kansen in het onderwijs” slechts zeer abstracte analyses van begrippen als gelijkheid en rechtvaardigheid, zonder directe toepassingsmogelijkheden op concrete onderwijsvragen <sup>47</sup>.

Een filosofische analyse die echter wel bruikbare resultaten en verheldering van het probleem van “gelijke kansen” in het onderwijs oplevert is de recente studie van James Fishkin *Justice, Equal Opportunity and the Family* <sup>48</sup>. Fishkin stelt dat er geen sprake is van een dilemma van gelijke kansen, maar van een trilemma: de keuze tussen drie waardebeginselen die in de westerse cultuur alle drie even hoog worden geschat en in ere gehouden. De drie beginselen benoemt hij als volgt:

- a. het beginsel van de gelijke kansen;
- b. het beginsel van verdienste of prestatie (“merit”);
- c. het beginsel van de autonomie van het gezin.

De hoofdstelling van de analyse van Fishkin is dat deze drie beginselen in onze samenleving niet tegelijk radicaal kunnen worden nagestreefd. Het maximaal nastreven en bewerkstelligen van twee beginselen tegelijk zal altijd ten koste gaan van het derde beginsel:

1. Wil men het beginsel van verdienste zonder meer behouden, alsmede de autonomie van het gezin handhaven, dan wordt daarmee het beginsel van gelijke kansen opgeofferd.
2. Wil men het beginsel van verdienste daarentegen handhaven en het beginsel van gelijke kansen radicaal doorvoeren, dan zal dit een noodzakelijke inbreuk op het beginsel van de autonomie van het gezin opleveren. Immers, voor principieel gelijke startkansen en beoordeling naar verdienste zullen alle achtergrondverschillen - zoals we gezien hebben - moeten worden geëgaliseerd, hetgeen slechts in enkele utopieën is voorgesteld (Plato, Rousseau, Huxley, M. Young).
3. Wil men het beginsel van de autonomie handhaven en tegelijk het beginsel van gelijke kansen radicaal in praktijk brengen, dan zal dit ten koste gaan van het beginsel van prestatie.

De analyse van Fishkin laat zien dat voor dit trilemma geen coherente oplossing te bedenken valt waarin alle drie beginselen gehandhaafd blijven. De oorzaak daarvan ligt in de blijvende doorwerking van de achtergrondkenmerken van de bevoordeelde groepen in de samenleving,

<sup>45</sup> J. Rawls, *A theory of justice*; Cambridge Mass., 1971.

<sup>46</sup> Zie: D.M. Levine and M.J. Bane, *The inequality-controversy: schooling and distributive justice*; New York, Basic Books, 1985.

<sup>47</sup> Bijvoorbeeld: G. Maneschijn, “Rechtvaardigheidsoverwegingen ten aanzien van gelijke kansen in het onderwijs”; in: K. Doornbos, op. cit.

<sup>48</sup> J. Fishkin, *Justice, equal opportunity and the family*; New York, 1983.

die niet zonder drastische inperking van de vrijheid van deze groepen teniet kan worden gedaan. Dat bij consequente doorvoering van twee van de drie beginselen het derde in het gedrang komt, toont hij uitvoerig gedocumenteerd aan, onder meer met als voorbeeld de interventies in het gezin in de pre-schoolperiode, ter verhoging van de gelijkheid van kansen.

In de politieke praktijk kan men ook zien dat de verschillende keuzen door verschillende groeperingen met wisselend succes - doorgaans impliciet - zijn gemaakt. De ene groepering heeft de nadruk gelegd op handhaving van de gezinsautonomie en van het prestatiebeginsel, hetgeen naar de analyse van Fishkin, een impliciete verwerping van het radicaal doorgevoerde beginsel van gelijke kansen oplevert. Ondanks de verbale ondersteuning van het "gelijke-kansenbeginsel" komt dit standpunt er meestal op neer dat gelijke kansen in de praktijk van het onderwijs niet worden gerealiseerd.

Een andere groepering heeft door haar grote nadruk op de radicale doorvoering van het gelijke-kansenbeginsel, onder handhaving van het prestatiebeginsel, de neiging (en de theoretische noodzaak) om vergaand in de gezinsautonomie te interveniëren. Schrikt men hiervoor echter terug - overeenkomstig het in Nederland diep verankerde vrijheidsbeginsel - dan leidt handhaving van het gelijke-kansenbeginsel en de gezinsautonomie tot een laten vallen van het verdienstebeginsel<sup>49</sup>.

De "oplossing" voor het trilemma die Fishkin zelf suggereert, is de matiging van elk van deze drie beginselen door ze te zien als "benaderingen van" en niet als radicale beleidsbepalende beginselen, en door te aanvaarden dat pluralistische, elkaar vaak tegensprekende en/of tegenwerkende waardebeginselen kenmerkend zijn voor westerse samenlevingen. Matiging van het beginsel van de gezinsautonomie betekent de aanvaarding van een of andere vorm van "beoordeling van de benadeelden", van speciale educatieve hulp aan "achterstandsgroepen", en het hanteren van "fairness" in individuele gevallen. Wel toont hij in dit verband aan dat de pre-schoolinterventies, anders dan was gehoopt, nauwelijks bijdragen aan de verwezenlijking van de gestelde doeleinden. Een matiging van het verdienstebeginsel leidt er niet toe dat "eisen" of "toetsingssystemen" geheel vervallen; wel vervalt de scherpe en vroege selectie die het gevolg is van eenzijdig op de eigenschappen van beoordeelde groepen gerichte toetsen. Immers de divergerende werking van de achtergrondkenmerken leidt bij volledige toepassing van het prestatiebeginsel tot opoffering van het gelijke-kansenbeginsel. De matiging van het gelijke-kansenbeginsel ten slotte kan betekenen dat differentiaties in didactisch opzicht en met betrekking tot de te behalen eindniveaus, toelaatbaar moeten worden geacht. Hierbij zal het er vooral om moeten gaan, de didactische differentiaties ten dienste te stellen van de optimalisering van het voor elke leerling bereikbare en door hem of haar zelf verkozen niveau. De differentiaties moeten echter niet zodanig zijn ingericht dat zij welhaast zeker tot meer ongelijkheid zullen leiden.

## **6.2 Vormen van differentiatie in het voortgezet onderwijs**

### *6.2.1 Inleiding*

De in de vorige paragraaf beschreven polarisatie in de meningsvorming over de inrichting van het voortgezet onderwijs in Nederland blijkt ook uit de discussies over differentiatiestructuren. Men is voor of tegen homogene of heterogene groepen, voor of tegen differentiatie naar niveau, voor of tegen integratie van schooltypen, zonder dat de effecten van verschillende vormen van differentiatie op de inhoud en vormgeving van de basisvorming bij die oordeelsvorming worden betrokken. Ook het onderzoek naar de

<sup>49</sup> Zie bijvoorbeeld: Wiardi Beckman Stichting, *Uitgangspunten voor onderwijsbeleid*; studie van de werkgroep Onderwijs, in samenwerking met de vormingscommissie van de PvdA, Deventer, Kluwer, 1973.



effecten van een bepaalde vorm van differentiatie op de resultaten die de leerlingen behalen, speelt zich vaak af in een gepolariseerde context. Dikwijls wordt daarbij een simpel monocausaal verband verondersteld tussen structuur en leereffecten. Te gemakkelijk wordt hier voorbij gegaan aan de complexe samenhang tussen de differentiatiestructuur van het onderwijs en het vakkenaanbod, de diploma's, de interactie in de klas, de beschikbare onderwijstijd en dergelijke. De aard van die samenhang wordt in belangrijke mate bepaald door de wijze waarop het onderwijs is gestructureerd, en op dit punt bestaan diverse vormen van differentiatie.

In deze en de volgende paragrafen wordt de verwevenheid van die differentiatievormen met vele aspecten van het curriculum tegelijk naar voren gebracht. Bij het introduceren of veranderen van differentiatievormen is het zaak deze verschillende aspecten van het curriculum in samenhang met elkaar te zien.

Het differentiatievraagstuk komt vooral naar voren wanneer men ervan uitgaat dat de basisvorming enerzijds moet waarborgen dat alle leerlingen met een vastgesteld minimum aan kennis en vaardigheden de school verlaten, en anderzijds ook moet zijn aangepast aan hun eigen mogelijkheden. Dit is de reeds eerder gesignaleerde spanning tussen algemeenheid en eenheid enerzijds en verscheidenheid van vormingsniveaus anderzijds. In andere termen kan het ook de spanning zijn tussen de stimulering van velen (althans van zo veel mogelijk leerlingen) en de selectie van enkelen, de besten. Volgens sommige auteurs, onder anderen Bantock, is het niet goed mogelijk een gemeenschappelijk curriculum voor de totale schoolpopulatie te ontwikkelen zonder daarbij hetzij de beste, hetzij de zwakste leerlingen te kort te doen. Bantock meent dat gelijke onderwijskansen en gelijke onderwijsresultaten niet gelijktijdig verwezenlijkt kunnen worden, gezien de uiteenlopende kenmerken, capaciteiten en maatschappelijke achtergronden van leerlingen. Hij pleit daarom voor "passend onderwijs" voor iedereen, hetgeen neerkomt op differentiëring<sup>50</sup>. Ook Hargreaves erkent deze spanning tussen een minimale inhoud voor iedereen en de uiteenlopende capaciteiten van de leerlingen. Hij pleit echter voor een kerncurriculum ("core curriculum") dat door ongeveer 50 procent van de leerlingen zonder problemen gehaald kan worden, dat voor 25 procent, namelijk de getalenteerden, wellicht aan de magere kant is en dat door de resterende 25 procent slechts met veel inspanning en extra hulp gehaald kan worden<sup>51</sup>.

De maatschappelijke opgave die voortvloeit uit aanvaarding van de idee van een basisvorming die elke leerling nodig heeft om zich staande te houden in de huidige samenleving, geldt juist des te sterker voor deze laatste 25 procent. Van hen zal een niet onbelangrijk deel een minimale basisvorming moeten krijgen in het speciale onderwijs voor kinderen met handicaps of andere leer- en ontwikkelingsmoeilijkheden, zoals thans bijvoorbeeld geschiedt in het individueel beroepsonderwijs (ibo). Een langere leertijd zal voor deze categorie, wier omvang men op ongeveer 10 procent van de totale leerlingenpopulatie kan schatten, noodzakelijk zijn. Het lijkt vooralsnog niet wenselijk deze groep volledig te laten opgaan in het "normale" basisvormingsonderwijs; wel dient de basisvorming ook voor hen het na te streven doel te blijven.

Aan de andere kant van het spectrum vindt men de hoogbegaafden. Ook voor hen worden soms aparte schoolvormen bepleit. In de Oosteuropese landen worden kinderen die op bepaalde gebieden uitzonderlijk begaafd zijn (ongeveer 3 à 4% van alle leerlingen) reeds op jonge leeftijd op aparte scholen geplaatst<sup>52</sup>. Het moet echter mogelijk zijn om binnen het gewone

<sup>50</sup> G.H. Bantock, "Equality and education"; in: B. Wilson, *Education, equality and society*; London, 1975.

<sup>51</sup> D. Hargreaves, *The challenge of the comprehensive school*; London. Routledge Kegan Paul, 1982.

<sup>52</sup> Zie: J.F. Vos, P. de Koning en S. Blom, op. cit.

onderwijs aan de problemen en mogelijkheden van deze groep aandacht te besteden.

De vragen “eenheid of verscheidenheid”, “apart of gemeenschappelijk onderwijs”, “velen of weinigen” komen voor de resterende 90 procent van de leerlingen in volle omvang terug. De kernvraag hierbij is: betekent algemene basisvorming automatisch een gedurende de gehele periode *gemeenschappelijke* vorming naar plaats (één school, één klas), tijd (één duur) en handeling (één instructiewijze)? Of moeten, onder handhaving van de voor alle leerlingen gemeenschappelijk na te streven doeleinden, vormen van differentiatie worden aangebracht?

In de discussie over de structuur van het voortgezet onderwijs overheerst de vraag of de basisvorming aangeboden moet worden binnen één schooltype, dat dan voor alle leerlingen geldt, of in meer dan één schooltype (het zogenoemde tweesporenbeleid). Bij nader inzien is het te simpel, die vraag zo te stellen. *Het gaat veeleer om de samenhang van een aantal gelijktijdig optredende factoren (variabelen), die gemeenschappelijk en in onderlinge samenhang de inhoud, het niveau en de kwaliteit van de basisvorming bepalen.* In deze paragraaf staat de analyse van deze onderlinge samenhang voorop. De Raad heeft zijn conclusies over de structuur van de basisvorming gebaseerd op dit model van onderling afhankelijke factoren. Deze benadering wijkt wezenlijk af van de meer gebruikelijke, waarbij men eerst een standpunt inneemt over de wenselijke schoolstructuur om vervolgens de daarbij behorende kenmerken te aanvaarden. De Raad redeneert daarentegen vanuit de samenhang van de factoren. Het gaat daarbij om de volgende acht factoren:

1. de *structuur van het schoolstelsel*;
  2. het *vakkenaanbod*;
  3. het *niveau* waarop de vakken gegeven worden;
  4. de leertijd die beschikbaar is: *de duur*;
  5. de instructiewijze, de *manier* waarop *les* gegeven wordt;
  6. de *afsluiting* van de basisvorming;
  7. de *interactie* tussen leerling en vormingsaanbod;
  8. het *leerresultaat*.
- } 2 t/m 6 vormen te zamen het zogeheten vormingsaanbod.

De nu volgende analyse is gebaseerd op de voor dit rapport verrichte voorstudie van Vos, De Koning en Blom<sup>53</sup>. Bij *elk* van de acht factoren zijn *verschillende* variatiemogelijkheden aanwezig. Het volgende overzicht geeft de belangrijkste varianten per factor.

### **Acht factoren bij de structurering van de basisvorming**

1. *De structuur van het schoolstelsel*
  - meer dan één schooltype (categoriaal stelsel)
  - één schooltype (geïntegreerd stelsel) met interklassikale differentiatie
  - één schooltype (geïntegreerd stelsel) met intraklassikale differentiatie

Men spreekt van *interscholaire differentiatie* indien meer dan één schooltype bestaat waaruit gekozen kan worden. Indien er één schooltype bestaat, spreekt men van een geïntegreerd stelsel, dat zelf echter weer verschillende vormen kan aannemen, namelijk:

- a. gedifferentieerd *binnen* scholen, waarbij min of meer homogene klassen worden gevormd, waarvoor de leerlingen op grond van bepaalde kenmerken worden geselecteerd: *interklassikale differentiatie*;

<sup>53</sup> Ibid.

b. gedifferentieerd *binnen* klassen die zelf bestaan uit heterogeen samengestelde groepen van leerlingen: *intraklassikale differentiatie*. Met de interscholair, interklassikale en intraklassikale differentiatie heeft men de drie hoofdvarianten van de schoolstructuur.

## 2. *Het vakkenaanbod*

- één basispakket voor iedereen
- basispakket plus keuzepakket
- basispakket plus specialisatie naar richting
- grote keuze aan vakkenpakketten, “elck wat wils” (geïndividualiseerd pakket)

Bij één basispakket voor iedereen spreekt men van een kerncurriculum of algemene basisvorming. Treden daarbij inhoudelijke specialisaties op, dan spreekt men van “richtingen”: de technische richting, de talenrichting enzovoort. Van belang is daarbij vooral hoe de beschikbare tijd wordt verdeeld. Eén basispakket voor iedereen zou 100 procent van de beschikbare tijd kunnen innemen. Wil men echter rekening houden met verschillen in aanleg, belangstelling en beroepsvoorkeuren van de leerlingen, dan zal een *variabel gedeelte* moeten worden ingevoerd: de vrije ruimte. De omvang daarvan kan variëren. De invulling van de vrije ruimte geeft derhalve grote mogelijkheden voor differentiatie tussen leerlingen, die in de overige leertijd in elk geval dezelfde vakken volgen.

## 3. *Het niveau waarop de vakken gegeven worden*

- één minimumniveau voor allen
- twee of meer niveaus per vak
- twee of meer niveaus voor alle vakken te zamen
- volledig geïndividualiseerd niveau per leerling

Als leerlingen gegroepeerd worden naar het te behalen niveau per *vak* spreekt men van “setting” of niveaudifferentiatie *per vak*. Als leerlingen gegroepeerd worden naar het niveau dat voor een groot aantal vakken tegelijk wordt vastgesteld, spreekt men van “streaming” of stroomdifferentiatie (bijv. de vwo-stroom, de beroepsonderwijsstroom e.d.). Niveaudifferentiatie fungeert als een selectiemiddel voor leerlingen, die meer of die minder aankunnen. De *manier* waarop geselecteerd wordt voor de diverse niveaus is derhalve van groot belang, bijvoorbeeld via adviezen, indrukken, toetsen of voorspellingen omtrent hun geschiktheid. Ook het *moment* van selectie is belangrijk, bijvoorbeeld direct bij aanvang van het voortgezet onderwijs, ofwel na één of na twee jaar. Verder is de relatie met de *afsluiting* van de basisvorming, de eindtermen, van belang. Men kan naar niveau gedifferentieerd onderwijs geven terwijl de afsluiting niet gedifferentieerd is. Dan krijgen de leerlingen allemaal een zelfde diploma, terwijl toch het feitelijk gevolgde onderwijs sterk uiteenloopt.

## 4. *De leertijd*

- iedereen dezelfde duur
- basisduur van 2 of 3 jaar met mogelijkheid van verlenging met 1 jaar (herhalingsjaar)
- basisduur van 2 of 3 jaar met mogelijkheid van verlenging met twee jaar

Men kan voor de basisvorming een bepaalde duur vastleggen, bijvoorbeeld drie jaar na het basisonderwijs. Omdat niet alle leerlingen even snel leren, kunnen op deze wijze grote verschillen in niveau ontstaan. Daardoor kan het algemene niveau behoorlijk dalen. Indien men vasthoudt aan een minimumniveau van basisvorming, zullen sommige leerlingen meer tijd nodig hebben om dit te halen: een *variabele* duur van de basisvorming is hiervan het logische gevolg. Er is een relatie met de vrije ruimte, die immers ook gebruikt zou kunnen worden voor het “bijspijkeren” tot het minimaal gewenste niveau.

### 5. *De instructiewijze*

- klassikaal onderwijs, ieder hetzelfde
- groepsopdrachten
- geïndividualiseerd onderwijs, voor elke leerling een bij hem of haar passende instructie

Men kan op verschillende manieren de stof overbrengen op leerlingen. Naarmate de capaciteiten van leerlingen in een klas verder uiteenlopen, zullen meer uiteenlopende instructiewijzen nodig zijn. De wijze van instructie kan weer van invloed zijn op de aard en de inhoud van de stof. Omgekeerd kunnen veranderingen in de inhoud van een vak het nodig maken, de instructiewijze bij te stellen. Didactische differentiatie kan zo een belangrijk hulpmiddel zijn om zeer uiteenlopende leerlingen toch tot een vergelijkbaar eindpeil te brengen.

### 6. *De afsluiting: de eindtermen*

- een getuigschrift zonder meer
- een advies voor vervolgonderwijs
- een examen met daaraan gekoppelde rechten voor vervolgonderwijs
- een examen zonder daaraan gekoppelde rechten voor vervolgonderwijs (zgn. vrije toetreding)
- een examen op twee of meer niveaus met of zonder daaraan gekoppelde rechten voor het vervolgonderwijs

Men kan aan het einde van de basisvorming aan alle leerlingen zonder onderscheid een getuigschrift geven, al dan niet met een advies van de docenten. Men kan ook kiezen voor een meer formele afsluiting: toetsen of examens. De wijze van afsluiting van de basisvorming heeft veel invloed op het niveau en de kwaliteit ervan. Een informele afsluiting verplaatst het probleem van selectie en determinatie naar het vervolgonderwijs. Formele afsluiting vergt veel voorbereiding van de leerlingen en kan tot een geringe aandacht voor de niet-geëxamineerde vakken leiden, vooral als aan de examens formele rechten worden toegekend.

### 7 en 8. *Interactie tussen leerling, vormingsaanbod en leerresultaat*

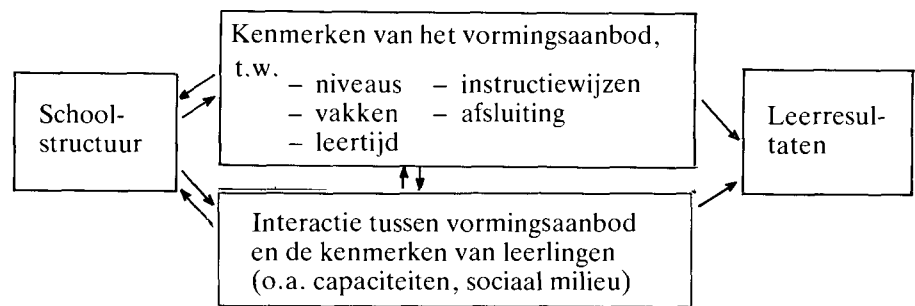
Leerlingen kunnen op zeer verschillende wijzen de hun aangeboden leerstof verwerken. Over de manier waarop dit geschiedt, is nog weinig bekend. Kenmerken van leerlingen (aanleg, milieu-achtergrond) zijn van invloed op dit “verwerkings“-proces, zodat het moeilijk is om precies te bepalen of het vormingsaanbod (de eerder genoemde factoren) of toch de kenmerken van de leerling bepalend zijn voor het uiteindelijk resultaat. Een rechtstreekse koppeling van differentiatiestructuur en leerresultaat is dus erg simplistisch: als een bepaald schooltype de betere leerlingen aantrekt, is het niet zo verwonderlijk als dit schooltype ook de betere leerresultaten oplevert.

Uit dit overzicht zal duidelijk zijn dat er theoretisch zeer veel mogelijkheden zijn waaruit men een keuze kan doen bij de structurering van de basisvorming. Overigens legt een keuze die men ten aanzien van een van de genoemde factoren maakt, meestal beperkingen op voor de keuzemogelijkheden bij andere factoren. Zo impliceert een keuze voor een categoriaal systeem doorgaans een keuze voor homogene groepen, maar ook een keuze voor één niveau, één afsluiting en één, meestal klassikale, instructiewijze. Differentiatie in schooltypen leidt dus tot eenvormigheid bij andere factoren. De keuze voor een geïntegreerd stelsel (eenheid) daarentegen, betekent meestal tegelijkertijd de keuze voor niveaudifferentiatie, vakkendifferentiatie, en vooral een veelheid van instructievormen. De “eenheidsschool“ hoeft dus bepaald niet de “eenheidsworst“ te zijn die daarvan in publieke discussies vaak wordt gemaakt: een school waarin alle leerlingen op dezelfde wijze zouden worden geïnstrueerd en geëxamineerd.

Inmiddels zal ook duidelijk zijn dat het er bij de basisvorming om gaat, strategisch een aantal constante factoren te kiezen en die aan te vullen met een aantal variabelen te houden factoren. Wil men *alle* factoren laten variëren, dus zowel het niveau, het vakkenaanbod, de afsluiting als de instructiewijze, dan levert dit gigantische problemen op voor de dagelijkse schoolorganisatie en de overzichtelijkheid, zowel voor de leerlingen als voor de docenten. Een in alle opzichten gedifferentieerd onderwijsstelsel kan bovendien - onder de vlag van een zo groot mogelijke aanpassing aan de individuele mogelijkheden en wensen van de leerlingen - leiden tot een zeer laag en ongecontroleerd niveau van onderwijs. Dit was een van de redenen voor de kritiek op het Amerikaanse middelbare onderwijs. Differentiatie behoeft dus enige organisatorische inperking en regulering, gericht op een zekere eenheid. Toch moet men, juist omdat er zo veel differentiatiemogelijkheden en -behoeften bestaan, ook weer niet al te lichtvaardig kiezen voor een al te "simplistische" oplossing, die overigens ook weer moeilijk uitvoerbaar zal blijken. Het gaat er veeleer om, de permanente spanning tussen op zich zelf waardevolle beginselen in evenwicht te houden met behulp van in de praktijk opgedane ervaringen en door een herijking van die ervaringen.

De relatie tussen schoolstructuur, inhoud van de basisvorming en uiteindelijk leerresultaat wordt zichtbaar in het volgende schema:

**Figuur 6.1**



Bron: WRR, op basis van J.F. Vos, P. de Koning, S. Blom, *Onderwijs op de tweesprong; over de inrichting van basisvorming in de eerste fase van het voortgezet onderwijs*; Voorstudies en achtergronden nr. V45, WRR, 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1985.

Uit dit schema wordt duidelijk dat de schoolstructuur kan worden opgevat als een factor die een zelfstandige invloed heeft op andere factoren waaronder de kenmerken van het vormingsaanbod (niveau, vakken, afsluitingen, leertijd, instructie). Maar ook omgekeerd: bepaalde veranderingen in vakken of in de wijze van afsluiting zullen de structuur kunnen wijzigen. Daarnaast beïnvloeden ook de overige kenmerken van het aanbod elkaar. Deze laatste kenmerken zijn opgenomen omdat verondersteld wordt dat ze bijdragen aan de leerresultaten. Zij zijn ook zo gekozen dat op eenvoudige wijze verband gelegd kan worden met de kenmerken van het onderwijsbestel op nationaal niveau: het vakkenaanbod verwijst naar de landelijk voorgeschreven lessentabellen, de afsluiting verwijst naar examenregelingen.

De leerlingen worden geconfronteerd met het aanbod. Hoe zij daarvan gebruik maken, hangt mede af van persoonlijkheids- en achtergrondkenmerken: verwerkt hij of zij de aangeboden stof wel of niet actief, haalt hij of zij veel of weinig uit de aangeboden lessen. Inzicht in de relatie tussen de kenmerken van de leerling en die van het vormingsaanbod ontbreekt echter maar al te vaak. Zo gaan bijvoorbeeld uitspraken over motivatie van leerlingen impliciet over de interactie tussen leerstof en leerling, maar of de motivatie door het aanbod of juist door andere zaken wordt veroorzaakt, is bijna niet te zeggen.

Er is stellig een relatie tussen de kenmerken van het onderwijsaanbod en het leerresultaat maar deze relatie is bijzonder complex. Het vergelijken van leerresultaten tussen scholen of schooltypen heeft weinig betekenis als de kenmerken in hun onderlinge samenhang niet bij de interpretatie van de resultaten worden betrokken. Scholen met goede resultaten trekken bijvoorbeeld de goede docenten aan, waardoor het kenmerk "instructiewijzen" zelf weer invloed heeft op de leerresultaten.

Uit het schema wordt ook duidelijk hoe problematisch het is een directe en monocausale relatie te leggen tussen differentiatiestructuur en leerresultaten van de basisvorming. De differentiatiestructuur beïnvloedt in elk geval de andere kenmerken van het vormingsaanbod en draagt op deze wijze indirect bij aan de resultaten van basisvorming. Maar ook maakt het schema duidelijk dat de relatie tussen kenmerken van het aanbod en leerresultaten mede afhankelijk is van kenmerken van de leerlingen. Inzicht in dit samenspel ontbreekt echter nogal vaak, al bestaat wel enig onderzoek op dit gebied.

De hier gekozen benaderingswijze sluit aan bij de feitelijke ontwikkelingen die zich in de eerste fase van het voortgezet onderwijs voltrekken. Zelden treft men in de schoolpraktijk - bijvoorbeeld in brede scholengemeenschappen of in "comprehensive schools" - één differentiatie-model aan. Gebruikelijk is dat naast en na elkaar verschillende differentiatievormen voorkomen.

Bovendien komen bij deze aanpak ook de samenhang en de spanning tussen maatregelen op schoolniveau beter tot uiting. Wijziging in het ene kenmerk van het aanbod gaat veelal gepaard met veranderingen en aanpassingen bij andere kenmerken. Uniformering in het aanbod van vakgebieden gaat vaak samen met veranderingen in het aanbod van niveaus. Een gedifferentieerd aanbod van diploma's leidt tot aanpassing van het aanbod van vakgebieden en niveaus hierin. Een gemeenschappelijk aanbod van vakgebieden en niveaus verplicht tot variatie in het aanbod van instructie.

Verandering in differentiatiestructuren zien we bijna altijd hand in hand gaan met veranderingen in het aanbod van vakinhouden. Het groeperen van leerlingen op basis van prestatie leidt tot een gedifferentieerd aanbod van vakgebieden en niveaus. Anderzijds dwingt een aanbod van onderscheiden vakgebieden, niveaus en diploma's tot groeperingsvormen die gebaseerd zijn op het onderscheid in prestatie.

Ook biedt deze benadering een middel om de consequenties van bepaalde voorstellen meer systematisch te onderzoeken. Wordt bijvoorbeeld in het beleid een grote nadruk gelegd op het verschil in basisvorming voor verschillende groepen, dan leidt dit tot de ontwikkeling van uiteenlopende curricula die passen bij de onderscheiden groepen leerlingen. De centrale opdracht wordt dan te onderzoeken welke leerlingen geschikt zijn voor welke programma's en welke programma's voor welke leerlingen. Wordt de nadruk echter gelegd op de gemeenschappelijkheid van de basisvorming, dan dient dit te leiden tot de ontwikkeling van onderwijsprogramma's waarbij niet de inhoud varieert maar de *leertijd*, de *instructiewijze* en de *groeperingsvorm*. De centrale opdracht wordt dan te onderzoeken welke variatie in leertijd, instructie- en groeperingsvorm gehanteerd moet worden om zoveel mogelijk leerlingen vruchtbaar gebruik te laten maken van een qua inhoud gemeenschappelijk aanbod.

In de volgende vier paragrafen wordt de relatie tussen differentiatiestructuur, andere kenmerken van het aanbod en leerresultaten nader bekeken voor drie hoofdvormen van differentiatie, te weten:

1. de *interscholair differentiatie*: leerlingen worden op basis van geschiktheid gegroepeerd en verdeeld over verschillende scholen (het huidige Nederlandse systeem is hiervan een goed voorbeeld);

2. de *intrascholair*, *interklassikale differentiatie*: leerlingen worden binnen een school op basis van geschiktheid en/of belangstelling verdeeld over verschillende programma's en groepen (de traditionele "comprehensive school" in Engeland en de "integrierte Gesamtschule" in de Bondsrepubliek Duitsland dienen als voorbeeld);
3. De *combinatie van intrascholair, interklassikale en intraklassikale differentiaties*: de heterogene groep of klas vormt de basiseenheid van de organisatie (voorbeelden hiervan zijn ontleend aan de inrichting van de eerste fase zoals deze in Frankrijk is geregeld, aan de "comprehensive school" in Engeland en aan de inrichting van de "grundskola" in Zweden).

Bij elke hoofdvorm wordt een beschrijving gegeven van de overige kenmerken van het aanbod en van de voornaamste problemen die de daarmee corresponderende differentiatiestructuur kan oproepen. Aan het einde van deze uitvoerige maar noodzakelijke analyse kunnen wij conclusies trekken over de structurering van de basisvorming (zie par. 6.3). Diegenen die de nu volgende analyse te uitvoerig vinden, kunnen direct naar deze paragraaf 6.3 gaan.

### 6.2.2 Differentiatie tussen schooltypen

Landen verschillen naar de wijze waarop de eerste fase van het voortgezet onderwijs is gestructureerd. Soms wordt zij als onderdeel van het funderend onderwijs in één schooltype ondergebracht, zoals in Zweden en in de Duitse Democratische Republiek (DDR), soms vormt zij een afzonderlijk schooltype na het lager onderwijs, zoals in de Verenigde Staten, Engeland en Frankrijk. Elders bestaan in deze fase verschillende schooltypen. Dit laatste, categoriale systeem komen we in Nederland tegen, maar ook in België en de Bondsrepubliek Duitsland.

Het moment waarop de differentiatie tussen schooltypen aanvangt, verschilt. In Nederland gebeurt dit na zes, en sinds 1985, na zeven opeenvolgende leerjaren; in sommige "Länder" van de Bondsrepubliek al na vier jaren. Ook het aantal schooltypen varieert per land. In Nederland kennen we - als we de opsplitsingen binnen het lager beroepsonderwijs buiten beschouwing laten - ten minste vier van deze typen: vwo, havo, mavo en lbo; in de Bondsrepubliek Duitsland drie: "Gymnasium", "Realschule" en "Hauptschule".

Een systeem van voortgezet onderwijs dat is opgebouwd uit verschillende typen scholen die naast elkaar een min of meer eigen zelfstandig leven leiden, is kenmerkend geweest voor de ontwikkeling van het voortgezet onderwijs in geheel West-Europa. Zo'n systeem wordt echter voortdurend geconfronteerd met twee problemen, die beide inherent zijn aan het systeem en die beide ook dikwijls aanleiding geven tot kritiek op dat systeem.

In de eerste plaats is er de onderlinge verhouding tussen de schooltypen. Waarom en in hoeverre dienen zij zich van elkaar te onderscheiden in opleidingsdoel, duur en inhoud? Wil het voortgezet onderwijs als systeem beheersbaar zijn en doelmatig kunnen functioneren, dan zal tussen de schooltypen een zeker verband moeten bestaan. Anderzijds moet een te sterke overlapping vermeden worden.

Een tweede probleem is het vraagstuk van de verdeling van de leerlingen over de onderscheiden schooltypen. Op welke gronden en op welke wijze worden de leerlingen na het lager onderwijs verdeeld over het voortgezet onderwijs? Bij interscholair differentiatie vormt de selectie aan het begin van het voortgezet onderwijs het belangrijkste keuzemoment.

#### *Aanbod van vakken*

Het systeem van interscholair differentiatie is gebaseerd op de opvatting dat voor verschillende groepen jeugdigen ook verschillende vormingsprincipes en -inhouden gelden en wel omdat deze groepen

verschillen naar maatschappelijke bestemming (hoger, midden, lager kader) en "geaardheid" (meisjes, jongens; de praktisch ingestelde leerling, de theoretisch ingestelde leerling). Onderwijs werkt doelmatig wanneer voor deze verschillende groepen ook verschillende scholen worden ingericht.

Zowel in politieke, economische als pedagogische kring bestaan twijfels over deze opvatting. Bij de verwijzing van de leerlingen naar de diverse schooltypen blijken dikwijls fouten te worden gemaakt. Dit leidt niet alleen tot verspilling van talent maar het is ook onrechtvaardig<sup>54</sup>. In hoofdstuk 2 bleek reeds hoe zeer ontwikkelingen in de economie de noodzaak onderstrepen van uitbreiding van algemene vorming voor allen na het basisonderwijs<sup>55</sup>. De toename van het aandeel van de algemeen vormende vakken in het lager beroepsonderwijs is in dit verband illustratief. Vanuit de pedagogiek en de psychologie wordt de "eigen geaardheid" van jeugdigen ter discussie gesteld, met name waar het verschillen betreft tussen jongens en meisjes en tussen theoretisch en praktisch ingestelde leerlingen.

Deze kritiek heeft niet geleid tot afschaffing van het categoriale systeem, maar tot een verandering in de legitimering ervan. Niet meer de steeds verder vervagende verschillen in inhoud en opleidingsdoel rechtvaardigen het bestaan van uiteenlopende schooltypen, maar de verschillen in aanleg en capaciteiten van de leerlingen. Schooltypen zijn "gemakkelijk" of "moeilijk".

Dat niveaoverschillen tussen de schooltypen voor de wetgever een belangrijk ordeningsprincipe zijn geworden, is duidelijk gebleken bij de invoering van het havo. Een belangrijk argument daarbij was, dat de groep die qua begaafdheid tussen het mulo- en het hbs-niveau in zat, voordien onvoldoende mogelijkheden had. De groei van het avo ten koste van het lbo is eveneens een indicatie dat criteria als bestemming en geaardheid van leerlingen vervangen werden door het criterium niveau. De beroepsgerichtheid van het lbo bepaalt slechts ten dele de identiteit van dit schooltype; even belangrijk, zo niet belangrijker, is het niveau van het onderwijsaanbod. Het lbo wordt vooral gezien als de laagste schoolsoort binnen de hiërarchie van het aanbod.

Bij verwijzing van leerlingen naar de onderscheiden schooltypen speelt het argument van geschiktheid voor een bepaald niveau, zowel bij ouders als leerkrachten een belangrijker rol dan de geaardheid of bestemming van de leerlingen. Belangrijke instrumenten om het onderscheid in schooltypen te regelen zijn de lessentabellen en examenbesluiten. De lessentabellen geven het aanbod van vakgebieden aan en de tijd die aan elk vak besteed moet worden. Examenbesluiten geven het aantal vakken aan waarin geëxamineerd wordt, alsmede het onderscheid naar niveau (bij mavo en lbo). Voor een vergelijking van deze lessentabellen en vakken wordt verwezen naar hoofdstuk 4.

#### *Aanbod van afsluitingen*

Een categoriaal systeem gaat samen met een gedifferentieerd systeem van afsluitingen. Het aanbod in afsluitingen en diploma's in het Nederlandse categoriale systeem vormt een afspiegeling van het aanbod in schooltypen. De afsluiting is schoolgebonden; de variaties daarin vormen enerzijds de neerslag van de (niveau)verschillen in vakkenaanbod tussen de scholen, maar geven anderzijds ook uiting aan de vormingsidentiteit van de scholen. Voor het verkrijgen van een mavo-diploma dient men immers het mavo te hebben doorlopen, ook al heeft men een gelijkwaardig niveau binnen het havo bereikt.

Schoolgebonden afsluitingen in een categoriaal systeem kennen veelal per schooltype differentiaties die gekoppeld zijn aan het aanbod van vakken (richtingen). Daarnaast is ook een differentiatie in niveaus opgetreden. Zo

<sup>54</sup> K. Ingenkamp, *Pädagogische Diagnostik. Ein Forschungsbericht über Schülerbeurteilung in Europa*; Basel, Weinheim, 1975.

<sup>55</sup> Ph.J. Idenburg, *Theorie van het onderwijsbeleid*; Groningen, Wolters-Noordhoff, 1971.



zijn binnen het mavo afsluitingen per vak op twee niveaus mogelijk (C- en D-niveau) en binnen het lbo op vier (A-, B-, C- en D-niveau). Het Nederlandse categoriale systeem kent dus drie soorten differentiaties in afsluitingen: naar schooltype, naar richting en naar niveau per vak.

#### *Aanbod van instructie*

De indeling van de leerlingen in qua bekwaamheid relatief homogene groepen, zoals die optreedt in een categoriaal systeem, heeft waarschijnlijk effect op de wijze van instructie. Mede omdat homogenisering op basis van bekwaamheid veelal samengaat met homogenisering op grond van andere kenmerken (motivatie, gedrag, concentratie, milieu e.d.), zullen instructievormen binnen elk schooltype in een categoriaal systeem redelijk uniform zijn. Tussen de schooltypen kunnen wèl verschillen bestaan, die waarschijnlijk worden veroorzaakt door de samenhang tussen inhoud en instructie, de docentenpopulatie en instructie en tussen de leerlingenpopulatie en instructie. Bepaalde vakken en bepaalde vakinhouden leiden wellicht tot een meer of minder frequent gebruik van bepaalde instructievormen dan andere vakken of inhouden. Doordat een categoriaal systeem gekoppeld is aan een systeem van bevoegdheden van leraren, worden leerlingen van de verschillende schooltypen overwegend geconfronteerd met een bepaald type docent. Wanneer bevoegdheid samenhangt met een bepaalde stijl van lesgeven, dan zouden ook hierdoor verschillen in instructie tussen scholen kunnen ontstaan. Welke precies de kenmerkende verschillen zijn en wat daarvan precies het effect is, zou door nader onderzoek moeten worden uitgemaakt. Het is niet onaannemelijk dat de verschillen in leerervaringen die leerlingen in een categoriaal systeem opdoen, en die een gevolg zijn van verschillen in vakken en vormingsniveaus, nog vergroot worden door de verschillen in instructie tussen de schooltypen. De instructiewijze bepaalt, samen met de inhoud in belangrijke mate de leerervaringen.

#### *Aanbod van onderwijsduur*

Interscholaire differentiatie gaat veelal samen met de mogelijkheid om één of meer leerjaren te doubleren. Een andere mogelijkheid om de onderwijsduur te verlengen, is "herprofilering" na de afsluiting van de opleiding: men volgt een extra jaar om het vakkenpakket aan te vullen of om een hoger examenniveau te bereiken. Ook kan men de onderwijsduur verlengen door doorstroming naar een hoger schooltype. De omvangrijke doorstroming van het mavo naar de vierde klas van het havo betekent feitelijk een verlenging van de onderwijsduur binnen het cursusaanbod tijdens de periode van basisvorming. Deze mogelijkheden en combinaties daarvan, leiden in theorie en praktijk tot vrij grote verschillen in onderwijsduur tussen leerlingen. De mate waarin een verlenging van de cursusduur als gevolg van zittenblijven voorkomt, respectievelijk wordt toegelaten, verschilt tussen de schooltypen. Bij hogere schooltypen verdwijnen leerlingen vaak naar een lager schooltype in plaats van te doubleren. De meeste zittenblijvers vindt men in het havo, terwijl jongens veel doubleren in het lbo. Deze laatste categorie scholen kent ook de meeste voortijdige schoolverlaters<sup>56</sup>.

#### *Knelpunten en problemen*

Na deze beschrijving van het aanbod in een systeem van interscholaire differentiatie, schetsen we kort een aantal problemen die als kenmerkend beschouwd kunnen worden voor zo'n systeem.

##### a) Het probleem van het onderscheid

In een systeem waarbij verschillende schooltypen naast elkaar bestaan, rijst het probleem van de onderlinge relatie tussen die typen. Gewezen is al

<sup>56</sup> A.J. Mooy, "Schoolproblemen en uitval in het voortgezet onderwijs": *Pedagogische Studiefen*, 1980, 57e jaargang nr. 57, blz. 369.

op afbakeningsproblemen die zich in het verleden hebben voorgedaan en die ook nu nog in het voortgezet onderwijs voorkomen. Maatschappelijke en demografische ontwikkelingen noodzaken tot een voortdurende aanpassing en reorganisatie van schooltypen binnen een categoriaal systeem.

Het onderscheid tussen de schooltypen tijdens de periode waarin de basisvorming centraal staat, is thans vooral bepaald door verschillen in niveau. Men kan zich afvragen of zulke verschillen een voldoende rechtvaardiging vormen voor het handhaven van afzonderlijke schooltypen. Is het niet doelmatiger en pedagogisch meer verantwoord om, ook indien de basisvorming op meer dan één niveau wordt aangeboden, zulks te organiseren binnen één school?

Het problematische karakter van de interscholair differentiatie als organisatieprincipe tijdens de periode van basisvorming, komt ook tot uiting in de regelgeving. Om toch een zekere eenheid te bereiken in basisvorming, is men aangewezen op een beleid van harmonisatie, en daarmee op een veelheid van maatregelen (brugklas, lessentabellen, examenbesluiten). De feitelijke mogelijkheden daartoe zijn niet onbeperkt.

#### b) Het probleem van de beginsselectie

Selectiebeslissingen in het voortgezet onderwijs zijn, naar het tijdstip waarop ze genomen worden, te onderscheiden in beginsselectie, selectie onderweg en eindselectie. Inherent aan een systeem van interscholair differentiatie is de schoksgewijze en vroegtijdig ingezette differentiatie in leerwegen. De selectie bij het begin van het voortgezet onderwijs speelt bij interscholair differentiatie de belangrijkste rol bij de verdeling van de leerlingen over deze leerwegen. Het is echter juist deze selectie die onderwijskundig gezien het meest tot problemen leidt.

Al sinds de jaren twintig is er kritiek op de wijze waarop de toelating tot het voortgezet onderwijs geregeld is, en die kritiek duurt tot op de dag van vandaag voort<sup>57</sup>. Ze is gericht op drie hoofdpunten. Ten eerste blijkt het niet mogelijk voldoende betrouwbare selectie-instrumenten te ontwikkelen: er worden te veel fouten gemaakt<sup>58</sup>. Herhaaldelijk is gesteld dat, gezien de vele variabelen die van invloed zijn op de schoolloopbaan van leerlingen, een volstrekt betrouwbare voorspelling van schoolsucces nooit mogelijk zal zijn. Ten tweede wordt de geschiktheid van een leerling voor een bepaald schooltype afgemeten aan de feitelijke prestaties van de leerling en niet aan zijn of haar mogelijkheden. Als het schooltype waarvoor de leerling geselecteerd wordt, overeenkomt met het niveau van de feitelijke prestatie, worden de ontwikkelingsmogelijkheden van de leerling op dat niveau gefixeerd. Verder is herhaaldelijk aangetoond dat de beginsselectie voor de verschillende schooltypen milieuspecifieke trekken heeft. Alhoewel deze samenhang in de loop der tijd is afgenomen, blijkt nog steeds dat - ook indien er sprake is van gelijke geschiktheidsscores - kinderen uit lagere sociaal-economische milieus een grotere kans hebben naar een lager schooltype verwezen te worden dan kinderen uit hogere sociaal-economische milieus<sup>59</sup>.

In een categoriaal systeem kan slechts in beperkte mate aan deze bezwaren tegemoet gekomen worden. De onvermijdelijke selectiefouten kunnen worden hersteld door over te stappen naar een ander schooltype, in eerste instantie na de brugklasperiode en in tweede instantie tussentijds of na het behalen van het diploma. In het laatste geval moet met vertraging in de schoolloopbaan genoeg worden genomen.

<sup>57</sup> P.H. Kohnstamm, *Keur uit didactisch werk*; 1952.

N. Deen, *Een halve eeuw onderwijsresearch in Nederland*; Groningen, Wolters-Noordhoff, 1969.

<sup>58</sup> J. Bos, *Schoolkeuze-adviezen*; 's-Gravenhage, Mouton, 1974.

K. Ingenkamp, op. cit.

<sup>59</sup> M. van Herpen, L. Thijssen, op. cit., blz. 414-429.

c) Het probleem van de normen

In een interscholair differentiatiestructuur worden de normen voor beheersing van de aangeboden leerinhouden impliciet of expliciet per schooltype en in de meeste gevallen onafhankelijk van elkaar, vastgesteld. Zo kent het Nederlandse categoriale voortgezet-onderwijssysteem aan het einde van de leerplichtige leeftijd enerzijds afsluitingen in de vorm van examens in het lbo en mavo, anderzijds afsluitingen die niet geformaliseerd zijn in havo-4 en vwo-4. Men kan in zo'n systeem van interscholair differentiatie dan ook niet spreken van één schaal van normen waaraan schoolprestaties kunnen worden afgemeten. Hoe meer de verschillen tussen schooltypen worden teruggebracht tot niveauverschillen, des te storender wordt dit ontbreken van een gemeenschappelijke maatstaf. Wat is precies het verschil in de mate van beheersing van een vakgebied tussen havo-4 en vwo-4? Wat moet een mavo-4-leerling erbij leren om het niveau van havo-4 te bereiken? De ondoorzichtigheid wordt nog groter wanneer de niveauverschillen tussen de afsluitingen kleiner worden. De problemen met het onderscheid tussen mavo-C en -D en tussen lbo-B en -C vormen hiervan een voorbeeld.

d) Het probleem van het laagste schooltype

Een systeem van interscholair differentiatie dat vooral gebaseerd is op niveauverschillen en dat ten opzichte van het vervolgonderwijs en de arbeidsmarkt een sterk voorselecterende functie heeft, ontkomt niet aan het probleem van het laagste schooltype. Uiteindelijk dreigt het schooltype dat onderaan de hiërarchie staat het karakter van een "restschool" te krijgen. Dit geeft pedagogisch en maatschappelijk problemen, in het bijzonder in perioden met veel werkloosheid. Het onderwijs op deze scholen verliest voor de leerlingen aan betekenis en perspectief. De uitval in het voortgezet onderwijs is dan ook het grootst in het lbo. Het principe van gescheiden, homogene groepen in aparte scholen op basis van bekwaamheid heeft bovendien voor de leeromgeving van dat laagste schooltype bijzonder nadelige gevolgen. Door een voortdurende "afroming" van de betere leerlingen ontstaat een weinig stimulerend en eenzijdig onderwijsklimaat. Wanneer de verwachtingen van de docenten en het onderwijs zich hieraan aanpassen, worden de ontwikkelingsmogelijkheden van leerlingen van dit schooltype nog meer ingeperkt.

e) Het probleem van de sociaal-culturele segregatie

Interscholair differentiatie consolideert en versterkt in sommige opzichten sociale en culturele verschillen tussen groepen in de samenleving. Enerzijds is het verschil in het vakkenaanbod daarvoor verantwoordelijk. De "klassieke vorming" is nog steeds een privilege voor gymnasiumleerlingen en de wereld van de techniek en het handelen vindt men alleen terug in het lbo. Anderzijds leidt het categoriale stelsel tot het ontstaan van leeromgevingen die sterk verschillen naar overheersende verwachtingspatronen en die elk hun eigen subcultuur kennen. Bovendien zijn de sociaal-economische en etnische achtergrond van leerlingen vaak in vrij sterke mate bepalend voor de keuze van een bepaald schooltype.

### 6.2.3 *Interklassikale differentiatie*

De tweede differentiatievorm die we in relatie tot de basisvorming hebben onderscheiden, is de interklassikale of intrascholair differentiatie. Interscholair en intrascholair differentiatie sluiten elkaar niet uit. Ook binnen de afzonderlijke schooltypen van het categoriale systeem komen verschillende onderwijsprogramma's voor: A- en B-richtingen en vakkenpakketten in het avo; de richtingen en niveaus in het lbo. Maar als leidend organisatieprincipe komt interklassikale differentiatie als alternatief voor de categoriale scholenstructuur vooral naar voren wanneer een categoriaal onderwijssysteem wordt vervangen door een geïntegreerd systeem of wanneer naast categoriale scholen geïntegreerde scholen verschijnen. Het

onderscheid in onderwijsprogramma's dat kenmerkend is voor een categoriaal onderwijssysteem, wordt nu, door middel van interklassikale differentiatie, binnen één school geregeld. De belangrijkste vormen van interklassikale of intrascholair differentiatie zijn "streaming" (prestatie- of niveaugroepen), "banding" (betrekkelijk heterogene prestatie- of niveaugroepen), "setting" (prestatie- of niveaugroepen per vakgebied) en "tracking" (onderwijsprogramma's die onderling verschillen naar aangeboden vakken, veelal met een koppeling aan prestatie- of niveaugroepen).

Interklassikale differentiatie nam een overheersende plaats in tijdens de opkomst van geïntegreerde scholen zoals de Engelse "comprehensive school" en de Duitse "Gesamtschule" van het eerste uur. Met name door de concurrentiepositie die deze scholen innamen ten opzichte van de categoriale scholen, alsmede door gebrek aan ervaring en materiaal, werd op deze scholen overwegend gewerkt met relatief homogene prestatie- en programmagroepen. In een later stadium, toen deze scholen zich min of meer een eigen plaats hadden verworven, nam de interklassikale differentiatie af. Een gelijksoortige ontwikkeling is te bespeuren in de organisatie van de brugklasperiode van de Nederlandse scholengemeenschappen: na een periode waarin het gebruikelijk was de brugklassen categoriaal te organiseren, verkeren we nu in een periode waarin het heterogeen groeperen toeneemt<sup>60</sup>.

De mate waarin de interklassikale differentiatie haar stempel drukt op de organisatie van een school kan worden afgeleid uit het tijdstip waarop die differentiatie wordt ingezet en uit het aantal programma's. Hoe eerder de leerlingen in groepen worden ingedeeld en hoe groter het aantal programma's waarover deze leerlingen verdeeld worden, des te sterker geldt voor deze school het organisatieprincipe van de interklassikale differentiatie.

#### *Aanbod van niveaus*

Vaak vormen de niveaus in de geïntegreerde scholen een afspiegeling van het onderscheid naar niveau zoals dat gebruikelijk is in het categoriale systeem. Het zogeheten ABC-model, dat vorm kreeg in vele "Gesamtschulen" in de Bondsrepubliek, is hiervan een voorbeeld. De indeling naar niveau werd daar ook nog gekoppeld aan de diplomastructuur van het categoriale systeem. Naarmate het aantal geïntegreerde scholen toeneemt, ontstaat meer variatie in de wijze waarop scholen het aanbod in niveaus organiseren. In het Duitse FEGA-model worden vier niveaugroepen onderscheiden, waarvan de laagste ook bedoeld zijn om achterblijvende leerlingen weer aansluiting te bieden op de hogere niveaugroepen. In Engeland, waar van oudsher een vrij strakke indeling in niveaus gebruikelijk was, ziet men vele scholen die het aanbod hebben teruggebracht tot twee of drie niveaus, waartussen veel overlapping bestaat ("banding"). Ook het tijdstip waarop tot differentiatie naar niveau wordt overgegaan en het aantal vakken dat daarbij in het geding is, verschilt aanzienlijk tussen scholen. Met name in Engeland, waar de vrijheid van inrichting van de scholen groter is dan elders, bestaan tal van varianten. In het algemeen neemt het aantal vakken dat op verschillende niveaus wordt aangeboden toe in de hogere leerjaren.

#### *Aanbod van richtingen*

Al of niet in combinatie met variatie in niveaus, bieden geïntegreerde scholen die met interklassikale differentiatie werken, onderwijsprogramma's aan die ook verschillen in de samenstelling van het vakkenpakket ("tracking"). Traditioneel worden hierbij pre-academische en beroepsoriën-

<sup>60</sup> A. Vermeulen, P. de Koning, *De ene brugklas is de andere niet; groeperingsvormen in de eerste drie leerjaren van scholengemeenschappen voor mavo/havo/vwo*; interimrapport II van project SVO 303.4188, "schoolloopbanen, schoolkenmerken en selectie in het voortgezet onderwijs". Amsterdam, Universiteit van Amsterdam (SCO/Subfaculteit Opvoedkunde), augustus 1985.

terende programma's onderscheiden. De variatie in het aanbod van vakken en richtingen kan bijzonder groot zijn, zoals met name blijkt op de Amerikaanse "high schools" en de Engelse "comprehensive schools". In de geïntegreerde scholen in andere Europese landen is de keuze veel beperkter, waarbij het verschil tussen programma's die wel en die niet opleiden voor verder academisch onderwijs wel blijft bestaan. De mate waarin programmadifferentiatie wordt toegepast is in gedecentraliseerde schoolsystemen vaak afhankelijk van de regio en van de samenstelling van de schoolbevolking.

#### *Aanbod van afsluitingen*

Bij interklassikale differentiatie bestaat vaak een veelheid van afsluitingen. Naast de afsluitingen die in een categoriaal systeem gebruikelijk zijn, ontstaan dikwijls nieuwe afsluitingsvormen voor de laagste niveaus en richtingen. Het Engelse examensysteem vormt hiervan een goed voorbeeld. Naast het GCE-systeem met 0-levels, is het CSE-systeem ingevoerd dat het mogelijk maakt ook de leerlingen uit de lagere niveaugroepen aan een diploma te helpen. Binnen beide examensystemen worden weer allerlei varianten onderscheiden die ruimte bieden om bijna elk niveau of programma af te sluiten met een examen. In landen die een beperkt formeel examensysteem kennen, leidt een sterke interklassikale differentiatie tot zogenaamde geprofileerde afsluitingen. Dat wil zeggen: een leerling sluit de periode van basisvorming af met een certificaat waarin beschreven staat welke cursussen en programma's hij of zij gevolgd heeft.

Intrascholair differentiatie gaat ook gepaard met een systeem waarin het afsluitend examen per vak wordt afgelegd. Het Engelse examensysteem, dat alleen zulke afsluitingen per vak kent, dwingt de scholen als het ware tot intrascholair differentiatie en wel door te differentiëren naar vakniveau. Elders in Europa zijn geïntegreerde scholen die vakken op verschillende niveaus aanbieden, eveneens genoodzaakt afsluitingen per vak te regelen. Dat zien we ook in de eerste fase van het voortgezet onderwijs in Nederland (eerst in het lbo, later in het mavo).

#### *Aanbod van instructie*

De niveaugroepen in een systeem van intrascholair differentiatie zijn meestal gekoppeld aan verschillende afsluitingen. Niveaugroepen kunnen echter ook een hoofdzakelijk didactisch doel hebben: het bieden van aangepaste instructie om achterstanden en/of leermoeilijkheden weg te werken. De instructie in de laagste niveaugroepen van het Westduitse FEGA-model is hiervan een voorbeeld, evenals vormen van "remedial teaching" in aparte (niveau)groepen in Engelse "comprehensive schools". Wanneer (vak)niveaugroepen niet expliciet zijn ingericht voor het wegwerken van achterstanden, zijn eventuele verschillen in instructie gewoonlijk niet terug te voeren op een expliciet beleid. Veeleer vloeien zij voort uit de eerder beschreven wisselwerking tussen vakinhouden, kenmerken van docenten en van leerlingen.

#### *Aanbod van onderwijsduur*

Interklassikale differentiatie wordt veelal opgezet om leerlingen naar gelang hun bekwaamheid, interesse en aspiratie een eigen leerweg te kunnen bieden. Wanneer tegelijkertijd de differentiatie in afsluitingen groot is, is differentiatie in onderwijsduur niet nodig. Als een leerling niet kan meekomen, wordt gezocht naar een andere passende cursus uit het aanbod van niveaus en richtingen. In de praktijk betekent dit dat het zittenblijven wordt vervangen door het overstappen naar een andere groep. Indien een verlenging van de cursusduur wordt toegestaan, neemt de tendens toe om na afsluiting een extra jaar te volgen om zo een hoger niveau van afsluiting te bereiken.

### *Knelpunten en problemen*

Interklassikale differentiatie kent een aantal knelpunten en problemen, deels dezelfde als die van de interscholair differentiatie, deels andere.

#### a) Het probleem van het onderscheid

Ook het systeem van interklassikale differentiatie kent het probleem van het onderscheid. Naarmate het aantal niveaugroepen en onderwijsprogramma's toeneemt, des te problematischer wordt het, het onderscheid daartussen te legitimeren. Scholen die de interklassikale differentiatie als belangrijkste organisatieprincipe hanteren, hebben juist de neiging - althans bij een voldoende of toenemend aantal leerlingen - om de oorspronkelijke niveau-indeling opnieuw te verfijnen door toevoeging van allerlei tussenniveaus. Met name op het niveau van de grote middengroep van leerlingen zijn zulke verfijningen nauwelijks meer te legitimeren. (Zo is het onderscheid in niveaus binnen het lbo en het mavo in sommige gevallen - afhankelijk van het vakgebied - nauwelijks aantoonbaar of geheel afhankelijk van de school.) Differentiatie naar niveau houdt soms onvoldoende rekening met het verschijnsel van het profijt van de voor-sprong<sup>61</sup>. Marginale verschillen tussen leerlingen worden er door vergroot, en daardoor bewijst het niveau-onderscheid zichzelf achteraf. De vraag is dan ook hoe groot de verschillen in prestatie moeten zijn om een onderscheid in niveaugroepen te kunnen rechtvaardigen.

Differentiatie in programma's roept de vraag op in hoeverre het gerechtvaardigd is om tijdens de periode van basisvorming inhoudelijk verschillende curricula aan te bieden. Hoe groter de differentiatie in richtingen, des te geringer het aandeel van gemeenschappelijke basisvorming. Een differentiatie in richtingen wordt onder meer gerechtvaardigd door te verwijzen naar het verschil in belangstelling en aspiraties tussen de leerlingen. Differentiatie is nodig om aan te sluiten bij de behoeften en wensen van de leerling, maar kan ook leiden tot een cursusaanbod dat weliswaar voldoet aan de behoeften op korte termijn, maar dat op de lange termijn voor de leerling weinig relevant is. Scholen reageren verschillend op dit dilemma. Er zijn verschillen in de plaats die voor het gemeenschappelijk vakkenaanbod wordt ingeruimd, het tijdstip waarop een differentiatie in richtingen wordt ingezet en de kwaliteit en diversiteit van het cursusaanbod.

#### b) Het probleem van de selectie onderweg

Bij interklassikale differentiatie in een geïntegreerd schoolsysteem worden leerlingen niet meer geselecteerd voor een bepaald schooltype maar voor een bepaalde programma- of niveaugroep. Omdat deze groepen vaak pas na verloop van tijd worden gevormd, verschuift het selectiemoment. Selectie aan het begin wordt selectie onderweg. Wanneer bovendien regelmatig van het ene niveau naar het andere kan worden overgestapt, neemt het aantal selectiemomenten sterk toe. In het Westduitse FEGA-systeem bijvoorbeeld kunnen de leerlingen elk half jaar wisselen van niveaugroep. Elk half jaar wordt dus opnieuw vastgesteld welke leerling geschikt is voor welk niveau. De selectiecriteria en -beslissingen komen vooral binnen de school tot stand. Met andere woorden: de wijze waarop de selectie onderweg vorm wordt gegeven, onttrekt zich voor een groot deel aan de waarneming van degene die niet direct bij de besluitvorming betrokken is. Met name doordat de school in deze een grote autonomie kent, is de selectie onderweg een vrij verborgen proces.

De verdeling van de leerlingen over het aanbod van niveaus en richtingen wordt vaak afgeschilderd als het resultaat van hun eigen keuze. Leerlingen moeten daarbij worden geholpen. Interklassikale differentiatie gaat dan ook gepaard met een toename van de begeleiding van leerlingen. De selectie aan het begin wordt ondersteund door een "toetstechnologie", de

<sup>61</sup> P. de Koning, "Opmerkingen over examen en selectie"; *Comenius*, 1981, 1e jaargang nr. 1 en 2, blz. 205-224.

selectie onderweg daarentegen door een "begeleidingstechnologie". Door er zo sterk de nadruk op te leggen dat het de leerling zelf is die zou kiezen, wordt tot op zekere hoogte versluierd dat het in feite om selectiebeslissingen gaat. De niveaus en richtingen zijn immers zelden gelijkwaardig. Veelal leiden de verschillende onderwijsprogramma's ook tot verschillende afsluitingen met verschillende diploma's die meer of minder mogelijkheden bieden. Ook wanneer de verschillen tussen de programma's in niveau en inhoud klein te noemen zijn, zijn ze vaak toch bepalend voor selectiebeslissingen die later in de opleiding genomen worden. Cursussen van bepaalde niveaus gaan vaak samen met een aanbod van bepaalde vakken. Het niet volgen van sommige vakken aan het begin van de cursus maakt in een later stadium het "kiezen" voor hoogwaardige onderwijsprogramma's moeilijker of zelfs onmogelijk. Het keuze- of selectieproces bij interklassikale differentiatie is dus sterk cumulatief van aard<sup>62</sup>. Uit onderzoek blijkt dat, net als bij de selectie aan het begin, andere criteria dan bekwaamheid en prestatie ook bij de indeling van leerlingen in niveau- of programmagroepen een aanzienlijke rol spelen<sup>63</sup>. Van gelijke kansen kan men ook hier dus niet spreken.

#### c) Het probleem van het overstappen

Een belangrijk motief om interscholair differentiatiestructuren te vervangen door intrascholair is de vergroting van de mogelijkheden om foutieve selectiebeslissingen te herstellen. Al naar gelang hun prestaties, belangstelling en aspiraties kunnen de leerlingen overstappen naar andere niveaus en richtingen. In de praktijk levert dit overstappen een aantal problemen op. De niveaugroepen lopen naarmate de cursustijd verstrijkt steeds verder uiteen, zodat overstappen naar een hoger niveau steeds moeilijker wordt. Meestal gebeurt dit dan ook alleen in de beginperiode van de opleiding. De mogelijkheden om over te stappen naar een lager niveau nemen in een systeem van interklassikale differentiatie veelal sterk toe. Dit brengt weer andere problemen met zich mee. Met name in schoolsystemen en scholen waar verlenging van de cursusduur niet wordt toegestaan en waar de didactische differentiatie gering is, is het risico groot dat vele leerlingen ten onrechte in lagere niveaugroepen terecht komen. Hoe langer de mogelijkheden voor overstappen worden opgehouden, des te meer wisselingen van groepen zullen zich in het algemeen voordoen. Daardoor echter kunnen bij de leerlingen gevoelens van "onthemding" ontstaan, wat nadelig kan zijn voor hun gedrag, motivatie en prestaties.

Het bieden van veel overstapmogelijkheden brengt met zich mee dat het aantal toetsingen toeneemt. Voorafgaand aan de momenten van hergroepering worden toetsen afgenomen om het juiste kind in de juiste niveaugroep te kunnen plaatsen. Veelvuldige toetsing kan echter leiden tot een grote prestatiedruk bij de leerlingen en dit komt de kwaliteit van het leerproces en de motivatie niet steeds ten goede<sup>64</sup>.

#### d) Het probleem van de normen

Bij interklassikale differentiatie komt het probleem van de normen duidelijker naar voren dan bij interscholair differentiatie. Op verschillende wijzen wordt op dit probleem gereageerd. In sommige gevallen worden de normen van het traditionele examensysteem gehandhaafd. Interklassikale differentiatie in geïntegreerde scholen leidt dan tot een beperkt aantal diploma's met dezelfde normen als de oorspronkelijke examens. Het nadeel van deze oplossing is dat ofwel het aantal niveaus en curricula beperkt blijft, ofwel dat programma- en niveauvarianten die niet in het traditionele examensysteem passen zonder toetsing en dus zonder diploma worden afgesloten. Een andere mogelijkheid is uitbreiding van het aantal

<sup>62</sup> K.L. Alexander en E.L. McDill, "Selection and allocation within schools, some causes and consequences of curriculum placement"; *American Sociological Review*, 1976, nr. 41, blz. 963.

<sup>63</sup> I. Smith, "Educational differentiation, curriculum guidance: a review"; *Educational Studies*, 1981, 4e jaargang nr. 7, blz. 3.

<sup>64</sup> H. Morowietz, *Unterrichtsdifferenzierung*; Weinheim, Beltz, 1980.

afsluitingen. Dit levert gewoonlijk een schaal van diploma's en normen op, die loopt van gemakkelijk naar moeilijk; van laag- tot hooggewaardeerd. Een nadeel van dit systeem is dat bij een groot aantal (niveau-)afsluitingen de verschillen zo klein worden dat ze nauwelijks nog empirisch te rechtvaardigen zijn. Ten slotte bestaat de mogelijkheid dat de afsluiting geheel of gedeeltelijk aan de scholen zelf wordt overgelaten. Scholen kunnen bijvoorbeeld kiezen voor een zogenaamde profielafsluiting, waarbij de opleiding wordt afgesloten met een beschrijving van de gevolgde cursussen, of voor door de school zelf georganiseerde examens. Het lbo bijvoorbeeld kent zulke schoolexamens voor de cursussen op lager niveau. Een nadeel van deze "profielafsluiting" is dat er in het geheel geen toetsbare normen geformuleerd worden. Schoolexamens hebben het nadeel dat de normen zeer afhankelijk zijn van de school.

Het probleem van de normen en de daarmee verbonden afsluitingen staat in een interklassikaal systeem dus sterk ter discussie. Het vormt een dilemma voor het onderwijsbeleid in landen met een geïntegreerde eerste fase van het voortgezet onderwijs. Dit dilemma kan als volgt geformuleerd worden. Weinig afsluitingen betekent meestal dat de leerlingen zich moeten schikken in een beperkt - maar vaak hoogwaardig - aanbod van onderwijsprogramma's. Dat brengt het risico van een grote uitval met zich mee. Anderzijds leidt een veelheid van afsluitingen tot een groot aanbod van programma's die aansluiten bij de behoeften, interesses en bekwaamheid van de leerlingen, maar waarvan slechts een beperkt deel maatschappelijk hoogwaardig genoemd kan worden. Dit brengt het voordeel met zich mee dat meer leerlingen langer op school blijven.

e) Het probleem van de laagste groep

Zoals een systeem van interscholair differentiatie niet ontkomt aan het probleem van het laagste schooltype, zo kent een systeem van interklassikale differentiatie het probleem van de laagste groep. In een categoriaal systeem krijgen alleen de docenten van het laagste schooltype met de problemen van de restgroep te maken: motivatie-, orde-, discipline- en leerproblemen. In een interklassikaal gedifferentieerd systeem komen ze op alle scholen naar voren. In vergelijking met het eerstgenoemde systeem, leidt het laatstgenoemde voor leerlingen die geplaatst zijn in de laagste niveaugroepen wellicht tot meer stigmatisering. Ook het laagste schooltype in een categoriaal schoolbestel heeft nog een zekere identiteit, die tot uiting komt in het aanbod van specifieke vormingsgebieden. De laagste niveaugroepen daarentegen ontberen deze identiteit en worden voortdurend geconfronteerd met een aanbod dat weinig maatschappelijke waarde heeft. De gedrags- en motivatieproblemen die dat oproept, kunnen als zo storend voor het schoolleven ervaren worden dat alleen al om deze reden scholen overgaan tot het formeren van heterogene groepen.

f) Het probleem van de sociaal-culturele segregatie

Een belangrijke doelstelling van geïntegreerde schoolsystemen en scholen is het bevorderen van de sociale integratie. Interklassikale differentiatie kan leiden tot segregatie van groepen binnen de school. Hoe sterker de schoolorganisatie gericht is op het principe van interklassikale differentiatie des te geringer de mogelijkheden om tot sociale integratie en culturele eenheid te komen. Dit treedt duidelijk naar voren wanneer bepaalde niveau- en curriculumgroepen overwegend door kinderen van migranten bezocht worden.

#### 6.2.4 *Combinaties van differentiatievormen met intraklassikale differentiatie*

In een schoolstructuur met één schooltype in de eerste fase van het voortgezet onderwijs, waar men afziet van overwegend interklassikale differentiatie, ontstaan combinaties van differentiatievormen. In verschillende landen en verschillende stadia van ontwikkeling van zulke schoolsystemen



men treft men verschillende verhoudingen aan tussen differentiatievormen. In deze verhoudingen ziet men steeds aanpassingen en wijzigingen optreden. Ze worden sterk beïnvloed door de nationale context - de voorgeschiedenis van het onderwijssysteem en de politieke keuzen die inzake verlenging van de basisvorming gemaakt zijn - en vormen meestal een afspiegeling van hetgeen in de onderwijspraktijk aan ervaringen is opgedaan. Zo speelt bijvoorbeeld een rol in hoeverre docenten geschoold en ervaren zijn in het lesgeven aan heterogene groepen.

Het probleem van de verschillen tussen leerlingen wordt in de combinatie-modellen overwegend opgelost binnen de heterogene klas. Dat heeft onmiskenbaar effecten op het aanbod van de basisvorming, en wel in het bijzonder op kenmerken als leerinhouden, niveau, instructie, leertijd en eindtermen. Hoe die effecten precies zijn, hangt af van de voorgeschiedenis van het schoolsysteem en van de gestelde onderwijsdoelen.

#### *Combinaties van differentiatievormen als organisatieprincipe*

Enkele uitzonderingen daargelaten, ziet men in een geïntegreerde eerste fase van voortgezet onderwijs nooit de heterogene klas als enige groepeeringsvorm. Er ontstaan verschillende combinaties van differentiatievormen. In de meeste landen en scholen ziet men een geleidelijke verschuiving van het eerste moment van groepering van leerlingen naar niveau of richting. Dat moment verschilt per land en per school, en ook de wijze van groeperen en de mate van onherroepelijkheid verschillen. De vormgeving van de differentiatie hangt sterk samen met het systeem van afsluitingen en de inrichting van de tweede fase. Een aantal varianten is ontwikkeld:

##### a) Een categoriale oplossing

Deze variant treffen we aan in Frankrijk en de DDR. Na een heterogene periode in de onderbouw van de eerste fase van het voortgezet onderwijs gaat een beperkte groep leerlingen naar een eigen schooltype. De meerderheid van de leerlingen blijft echter bijeen in één schooltype. In Frankrijk bestaat de mogelijkheid voor veertienjarigen die om welke reden dan ook gedemotiveerd raken voor het algemeen vormend onderwijs, om een beroepsopleiding van twee of drie jaren te gaan volgen.

In de DDR bestaat een vergelijkbare situatie. Een kleine groep leerlingen gaat na de achtste klas (het equivalent van het tweede leerjaar van het voortgezet onderwijs) naar een driejarige beroepsopleiding<sup>65</sup>. Daarnaast konden tot nu toe de snelle leerlingen geselecteerd worden voor de "Vorbereitungsklassen". Deze klassen maakten deel uit van de voorbereidend-wetenschappelijke school ("Erweiterte Oberstufe") in de tweede fase. Officieel zijn de "Vorbereitungsklassen" thans afgeschaft.

Zowel in Frankrijk als in de DDR ziet men de categoriale oplossing als ongewenst. In beginsel zouden alle leerlingen de eenheidsschool tot het einde van de leerplicht moeten volgen. Het bestaan van de categoriale oplossing heeft in beide landen vermoedelijk te maken met een reeds voor de invoering van de eenheidsschool sterk gewortelde traditie van lager beroepsonderwijs<sup>66</sup>.

##### b) De vorming van stromen en richtingen in de hogere leerjaren van de eerste fase

De tweede variant kent, net als de eerste, twee, soms drie heterogene leerjaren. Daarna volgt een combinatie van stromen en richtingen of soms

<sup>65</sup> S. Blom, J. van der Kerk, M. van Goor, *Ervaringen met interne differentiatie in het buitenland*; SVO project 1141, Vakgroep Onderwijskunde Utrecht, 1984.

<sup>66</sup> De Franse commissie Legrand, die de knelpunten van het Franse "collège" heeft geanalyseerd, komt in haar voorstellen tot verbetering dan ook niet tot een voorstel het lager beroepsonderwijs op te heffen, maar tot een integratievoorstel op langere termijn. Daartoe moet eerst het technisch onderwijs in het "collège" verbeterd worden en het niveau van het beroepsonderwijs verhoogd worden.

Zie L. Legrand, *Pour un collège démocratique*; Rapport au ministre de l'Éducation nationale, La documentation française, Paris, 1983, blz. 51.

alleen richtingen. Deze hängen duidelijk samen met afsluitingen of met schooltypen en stromen in de tweede fase. Meestal zijn in de stromen en richtingen de schooltypen (met name de curricula) van het oude categoriale stelsel nog duidelijk herkenbaar. Deze tweede variant komt veel voor in Engelse "comprehensive schools". De eerste twee of drie jaar zijn heterogeen; in het derde of vierde jaar ontstaan stromen die naar de twee examenniveaus leiden (het GCE O-level en het CSE-examen) en naar "geen afsluiting" ("non-examination groups")<sup>67</sup>. Er ontstaan dus drie stromen, elk met eigen keuzevakken. Vaak is het bijvoorbeeld alleen in de hoogste stroom mogelijk om Frans te volgen, terwijl leerlingen uit de laagste stroom weer andere keuzevakken hebben<sup>68</sup>.

c) Flexibele differentiatie in de hele eerste fase

Typerend voor deze variant is dat de heterogene klas of eventueel een grotere heterogene eenheid organisatie-uitgangspunt blijft gedurende de eerste fase<sup>69</sup>. Soms wordt voor enkele vakken - meestal wiskunde, soms een vreemde taal - "setting" toegepast. Het aantal keuzevakken is beperkt en meestal zijn er regels om te voorkomen dat al te duidelijke milieu- of sekse-specifieke richtingen ontstaan.

Deze derde variant treffen we aan in Zweden en in geïntegreerde scholen in Engeland, Frankrijk en de Bondsrepubliek Duitsland. De redenen waarom men kiest voor deze variant kunnen sterk verschillen. Vaak wordt gewezen op de negatieve gevolgen van "streaming", zowel voor de leerling als voor de docent<sup>70</sup>. Andere redenen zijn de doelmatigheid van het onderwijs en verwachtingen die men heeft van het samen leren in een heterogene klas. De laatste jaren speelt ook een pragmatisch motief een rol. Bij teruglopende leerlingenaantallen en bezuinigingen op het onderwijzend personeel is een heterogene groepering van leerlingen goedkoper. In kleine scholen worden om dezelfde redenen soms groepen gevormd van leerlingen van verschillende leeftijd<sup>71</sup>.

Bij flexibele differentiatie kan, meer dan bij de andere varianten, sprake zijn van herbezinning op de onderwijsdoelen en de eindtermen van de eerste fase. Zijn de eindtermen bij de eerste beide varianten nog "ingebakken" in de structuur, in deze variant is dat veel minder het geval. Scholen hoeven leerlingen in de eerste fase niet meer te verdelen over stromen of richtingen. Verkeerde selectiebeslissingen, die vooral in "opwaartse" richting moeilijk te corrigeren zijn, komen veel minder voor. Ook als er nog een examensysteem is dat dateert uit de categoriale tijd, kunnen scholen hun leerlingen op flexibeler wijze voorbereiden dan bij de andere varianten het geval is. Het is echter niet gezegd dat dit altijd gebeurt.

De drie hier beschreven varianten zijn niet alle even flexibel. Van de eerste variant naar de derde neemt de variatie in groeperingsvormen toe en worden de overstapmogelijkheden groter. In de eerste twee varianten blijft de flexibiliteit beperkt tot de onderbouw van de eerste fase, in de derde variant blijft de flexibiliteit gehandhaafd tot het einde van de eerste fase. Het eerste moment van opsplitsing is daar tot het laatste jaar van de eerste fase uitgesteld. Bij de eerste en tweede variant kan dat niet omdat ze

<sup>67</sup> In Engeland begint het voortgezet onderwijs een jaar vroeger dan in Nederland, op elfjarige leeftijd.

<sup>68</sup> R.G. Haywood, J.R. Leece, "Curriculum Pathways in a Comprehensive"; *Educational Research*, 1980, vol. 22, nr. 2.

<sup>69</sup> In Zweden is er de werkeenheid (2 à 3 klassen van één leerjaar of van verschillende leerjaren), in geïntegreerde scholen in Engeland, de Bondsrepubliek Duitsland en Frankrijk zijn er de zogenaamde pedagogische eenheden.

<sup>70</sup> Zie bijvoorbeeld: C. Bailey, D. Bridge, *Mixed ability grouping*; London, Allen Unwin, 1983 en M.I. Reid e.a., *Mixed ability teaching; problems and possibilities*; Windsor, NFER, Nelson, 1981.

<sup>71</sup> In Zweden heeft men in verband hiermee een project (het PANG-project) gefinancierd. Men onderzoekt hoe het lesgeven aan verticale groepen gestalte kan krijgen. In Nederlandse basisscholen zien we overigens ook het verticaal groeperen weer opduiken.

gekoppeld zijn gebleven aan de traditionele afsluitingssystemen. Toch kunnen ook deze varianten flexibel zijn. Interessant in dit opzicht is het voorstel van de commissie Legrand voor een geleidelijke integratie van beroepsonderwijs en algemeen vormend onderwijs in Frankrijk. Een niveauverhoging van het beroepsonderwijs en flexibele overstapmogelijkheden in de eerste en tweede fase van het voortgezet onderwijs zouden daaraan moeten bijdragen <sup>72</sup>.

Hoe worden nu differentiatievormen *binnen een jaargroep* gecombineerd als interklassikale differentiatie als overwegend organisatieprincipe wordt losgelaten? We onderscheiden hier twee varianten: de heterogene klas gecombineerd met externe differentiatie, respectievelijk met flexibele groepen.

d) De heterogene klas gecombineerd met externe differentiatie

Vrij weinig komt het voor dat de heterogene klas de enige groeperingsvorm is en dat alleen binnen de klas differentiatie wordt toegepast. In de onderbouw zien we veelal de combinatie van een heterogene klas en vormen van "setting". Zo'n vorm van "setting" is bijvoorbeeld de "remedial group". Ook kunnen voor een beperkt aantal vakken niveaugroepen worden gevormd. Een derde vorm van "setting" komt voor in Engelse "comprehensive schools" en wordt "topping and tailing" genoemd. Regelmatig worden dan de snelsten en de langzaamsten uit de klas gehaald om van een andere leraar (meestal is dat het schoolhoofd of de "remedial teacher") aangepast onderwijs te krijgen. In de bovenbouw blijft vaak de heterogene groep voor enkele vakken bij elkaar en worden voor de rest van het programma niveau- of keuzevakgroepen gevormd.

Binnen de heterogene klas komen verschillende groeperingsvormen voor, soms naast elkaar. Uit diverse onderzoeken is gebleken dat de traditionele klassikale benadering vooral kort na de overgang naar een geïntegreerd systeem nog gehandhaafd wordt <sup>73</sup>. In volgende stadia van ontwikkeling ontstaan dan vormen van differentiatie, zoals niveaugroepen in de klas, individualisering en groepswork. Groeperingswijzen kunnen per vak verschillen.

e) De heterogene klas gecombineerd met flexibele groepen

Met flexibele groepen bedoelen we hier een wijze van groeperen waarbij het klasseverband doorbroken wordt of kan worden en die samengaat met een of andere vorm van teamonderwijs. Naast klassen worden grotere eenheden gevormd binnen één jaargroep of uit verschillende jaargroepen. Voor het onderwijs aan zo'n grote eenheid (bijv. drie klassen) is een team van docenten verantwoordelijk. Dit team beslist, soms in overleg met de leerlingen, in welke groepen gedurende de komende onderwijsperiode gewerkt zal worden. Een veel voorkomende werkwijze is dat tijdelijk niveau- en/of instructiegroepen worden gevormd waarbij de groep zwakke leerlingen kleiner is dan de groep snelle leerlingen <sup>74</sup>. De samenstelling van basisgroepen, grotere eenheden en teams van docenten varieert per land. In Zweden worden met twee of drie klassen werkeenheden gevormd. Vaste docenten in zo'n werkeenheden zijn de klasseleraars en een "remedial teacher". Leerlingen met gedrags- of leerproblemen of handicaps behoren ook tot de werkeenheden en krijgen les in flexibele speciale groepen. In Frankrijk wordt in een aantal experimentele "collèges", die al bestonden voor de invoering van de Franse wet op de middenschool in 1975, op een vergelijkbare manier gewerkt. De grote eenheid bestaat uit zo'n 75 tot

<sup>72</sup> Zie noot 66.

<sup>73</sup> L. Legrand, op. cit.

M. Reid e.a., op. cit.

<sup>74</sup> K. Ahlström, M. Jonsson, *Flexible grouping of pupils and teamwork between teachers*; Uppsala studies in education, Almquist and Wiksell, 1980 en L. Legrand, op. cit.

100 leerlingen. Hiervoor is een team van 10 tot 12 docenten verantwoordelijk. Dit team is binnen de school relatief zelfstandig <sup>75</sup>.

De vorming van heterogene groepen wordt vaak verdedigd met een verwijzing naar doelstellingen van basisvorming en naar het belang van de leerling. Toch lijkt het belang van de leerling niet altijd gediend met heterogeen groeperen. Het dilemma dat hier in het spel is, wordt in veel publikaties verwoord, vaak in vrijwel identieke termen <sup>76</sup>. Enerzijds wil men leerlingen, vooral als zij speciale problemen hebben, graag integreren in de heterogene groep. Anderzijds vraagt de noodzaak van speciale instructie, soms met aangepaste programma's, om het afzonderen van deze leerlingen. Wellicht biedt de variant met flexibele groepen een oplossing voor dit dilemma. In elk geval wordt in Zweden en Frankrijk naar een dergelijke oplossing gezocht. Ook de Londense commissie Hargreaves heeft gepleit voor een flexibele integratie van leerlingen met speciale problemen <sup>77</sup>.

#### *Het aanbod van vakken*

Waar combinaties van differentiatievormen in een schoolsysteem of school bestaan, is dat mede het gevolg van een beleid gericht op uitstel van studie- en beroepskeuze en op een verlenging van de basisvorming. In de meeste landen zien we dat eerst wijzigingen in de differentiatiestructuur worden aangebracht en dat daarna geleidelijk veranderingen optreden in het aanbod van vakken (zowel "van bovenaf" gestuurd, in landen met een centralistische beheersstructuur, als "van onderop" in landen met een gedecentraliseerde structuur).

De veranderingen gaan in de richting van een toenemende eenheid in het vakkenpakket. Deze ontwikkeling wordt meestal vanuit het beleid gestimuleerd. Meer eenheid wordt echter ook mogelijk door ontwikkelingen in de scholen zoals de inhoudelijke vernieuwingen, de ervaringen van leerkrachten met nieuwe methoden, de wijzigingen in de leerwegpatronen en dergelijke.

Mede als gevolg van deze ontwikkeling naar meer eenheid in basisvorming krijgt de spanning tussen eenheid en verscheidenheid een andere betekenis. Enerzijds is de eenheid in het aanbod van vakken groter geworden, anderzijds wordt les gegeven in veel heterogenere groepen dan bij interscholair en interklassikale differentiatie het geval is. Onderscheid in vakken wordt niet meer door schooltype en selectie bepaald, maar bijvoorbeeld door de leerling, binnen bepaalde marges, zelf te laten kiezen. Daarnaast verdwijnt ook een deel van het vroegere onderscheid in schooltypen en richtingen. We zien ook in de hoeveelheid stof veranderingen optreden. Méér leerstof wordt niet meer automatisch gekoppeld aan een bepaald prestatieniveau. Voor een deel krijgt de leerling iets meer invloed op het aanbod. Eenheid en verscheidenheid in richtingen, in niveaus en in vakken komen in nieuwe vormen tot uitdrukking.

#### *Eenheid en verscheidenheid in richting*

Waar het gemeenschappelijke, verplichte aanbod van vakken groot is, ziet men dat bepaalde vakken, die vroeger, bij interscholair en bij

<sup>75</sup> De commissie Legrand stelt in haar advies voor deze organisatievorm over te nemen. Verder stelt de commissie voor dat er heterogene "ankergroepen" (klassen) worden gevormd die voor 50% van de tijd in tact gehouden worden. De overige tijd kunnen flexibele niveau- en interessegroepen gevormd worden. Een mentor is verantwoordelijk voor de helft van een "ankergroep", voor 10-12 leerlingen dus. In deze conceptie worden leerlingen met leerproblemen sociaal geïntegreerd in de ankergruppen en speciaal onderwezen (positief gediscrimineerd) in de niveaugroepen. Zie L. Legrand, op. cit., blz. 66 en J.P. Astolfi, *Groupements différenciés d'élèves; Structures de l'emploi du temps*; Paris, INRP, 1983.

<sup>76</sup> L. Legrand, op. cit.

D. Paty, *Douze Collèges en France; Enquête sur le fonctionnement des collèges publics aujourd'hui*, La documentation française, Paris, 1981.

*Improving secondary schools*; Report of the committee on the Curriculum and organisation of Secondary Schools, chaired by D.M. Hargreaves; Inner London Education Authority, 1984.

<sup>77</sup> *Improving secondary schools*; op. cit., blz. 43.

interklassikale vormen van differentiatie, de identiteit van het schooltype of de richting kleurden, nu in het gemeenschappelijk curriculum zijn opgenomen. Het gemeenschappelijke vakkenpakket wordt groter, het niet-gemeenschappelijke kleiner. Verschillen ontstaan pas later. Vakken waaraan geen directe betekenis voor basisvorming wordt toegekend, worden op een later tijdstip gegeven, of verdwijnen soms geheel uit de eerste fase (bijv. Grieks, of een tweede of derde moderne vreemde taal). Het duidelijkste voorbeeld van "inlijving" van voorheen identiteitsbepalende vakken in het gemeenschappelijk deel van het curriculum is te vinden bij het vak algemene technieken. Hoewel de inhoud van dit vak per land en per school verschilt, komt het in alle door ons bestudeerde lessentabellen voor in de onderbouw van de eerste fase. Ook voor andere vakken, maar dan minder universeel, ziet men deze "inlijving". Zo heeft men in Zweden onlangs het vak kinderverzorging aan het gemeenschappelijk programma toegevoegd en daarnaast ook een praktische arbeidsoriëntatie voor alle leerlingen verplicht gesteld <sup>78</sup>. In Engeland zijn er "comprehensive schools" die aan alle leerlingen een inleiding in de antieke beschaving aanbieden <sup>79</sup>.

#### *Eenheid en verscheidenheid in niveaus*

Bij combinaties van differentiatievormen treden wijzigingen op in de traditionele niveau-afbakeningen. Binnen het gemeenschappelijke programma wordt meestal voor een enkel vak de oude niveau-afbakening gehandhaafd ("setting" voor wiskunde bijv.). Voor het overige komen verschillen in niveau tot uitdrukking in de keuzevakken, waaronder vaak nog de traditioneel "moeilijke" vakken. Een keuze voor Latijn of een tweede moderne vreemde taal betekent niet alleen een onderscheid in richting, maar ook een onderscheid in niveau.

In sommige landen is de verhouding tussen het gemeenschappelijke en het niet-gemeenschappelijke deel zo geregeld dat bepaalde vakken van het gemeenschappelijk programma ook als keuzevak voorkomen, hetzij om daardoor achterstanden weg te werken, hetzij om dieper op het vak in te gaan. In de lessentabel voor het derde en vierde leerjaar van het Franse "collège" treft men bijvoorbeeld in het gemeenschappelijk programma een vreemde taal aan ("langue vivante") en bij de keuzevakken een "langue vivante renforcée". Voor het vak algemene technieken geldt hetzelfde. In enkele Engelse "comprehensive schools" vindt men iets dergelijks in het "shortened day curriculum". Daarin wordt een bepaald deel (iets meer dan 50%) van de dagelijkse leertijd besteed aan de verplichte vakken. Het andere deel wordt besteed aan keuzevakken, waaronder een aantal basisvakken. In de hogere leerjaren wordt minder tijd besteed aan de verplichte vakken en meer aan keuzevakken <sup>80</sup>.

#### *Eenheid en verscheidenheid in vakken*

Variatie in de hoeveelheid leerstof wordt bij combinaties van differentiatievormen meestal niet gerealiseerd door meer of minder vakken aan te bieden, maar door de hoeveelheid leerstof binnen een vak te variëren. Engeland vormt hierop een uitzondering. Hier kunnen vrij grote verschillen optreden in het aantal keuzevakken dat leerlingen volgen. In Frankrijk en Zweden daarentegen bestaan regels voor het aantal keuzevakken en de tijd die daaraan mag worden besteed. Zweden kent voor zeer langzaam

<sup>78</sup> Deze vorm van algemene, praktische beroeporiëntatie heeft niet te maken met het effect dat de jeugdwerkloosheid wel heeft op het onderwijs, namelijk de invoering van korte beroepsgerichte cursussen. Deze worden overwogen na de eerste algemeen vormende en oriënterende fase aangeboden. Een uitzondering (categoriaal) hierop vormen Frankrijk en de DDR. Zie ook:

A.G. Watts, *Education, Unemployment and the Future of Work*; Milton Keynes, Open University Press, 1983.

<sup>79</sup> Her Majesty's Inspectorate (HMI), *Mixed ability work in Comprehensive Schools*; London, HMSO, 1979.

<sup>80</sup> D. Hargreaves, op. cit.

A.G. Watts, op. cit.

lerenden de mogelijkheid om een aangepast leerplan te volgen. Er vindt dan een (tijdelijke) inperking plaats tot de basisvakken van het gemeenschappelijke programma.

Combinaties van differentiatievormen kunnen ook invloed hebben op de wijze waarop de vakken worden gedoceerd, met name op de integratie tussen vakken, op de integratie tussen formeel-abstracte kennis van een vakgebied en de dagelijkse ervaringen, en ten slotte op de wijze waarop docenten en leerlingen en leerlingen onderling met elkaar omgaan.

Combinaties van differentiatievormen leiden tot meer aandacht voor de ontwikkeling van de meest elementaire basisvaardigheden. In Engeland is mede naar aanleiding van het Bullock-rapport, grote aandacht ontstaan voor de taalontwikkeling. Dat de taalontwikkeling ook in het voortgezet onderwijs gestimuleerd zou moeten worden, niet alleen via moedertaalonderwijs maar ook in alle andere vakken, is een algemeen aanvaard inzicht. Met name het spreken in de klas en klassikale discussies zouden meer nadruk moeten krijgen<sup>81</sup>. Naar analogie van deze pleidooien voor *Language across the curriculum*, maakt een ILEA-rapport nu ook melding van aandacht voor "maths across the curriculum"<sup>82</sup>.

### *Het aanbod van afsluitingen*

In landen met combinaties van differentiatievormen in de eerste fase van het voortgezet onderwijs treft men verschillende vormen van afsluitingen aan. In Engeland en in de Westduitse middenschoolen kunnen verschillende diploma's worden behaald ter afsluiting van de eerste fase. Beide landen kennen drie afsluitingsniveaus. In Engeland respectievelijk het "0-level", het CSE-niveau en een restniveau (geen examen), in de Bondsrepubliek een doorstroomadvies voor het "Gymnasium", de "Realschulabschluss" en de "Hauptschulabschluss". Een vergelijking tussen het Engelse en Duitse diploma-aanbod is vrijwel onmogelijk omdat in Engeland niet vastligt in hoeveel vakken examens wordt afgelegd. Een ander belangrijk onderscheid is dat in Engeland de beide genoemde niveaus in elkaar overlopen (CSE grade 1 = 0-level grade 3). In de Bondsrepubliek daarentegen is elk der genoemde afsluitingen duidelijk omschreven en duidelijk afgebakend. In beide landen kan een extra leerjaar worden gevolgd om alsnog een diploma, dan wel een hoger diploma of niveau te halen.

In Frankrijk wordt bij de afsluiting op basis van rapportcijfers en het oordeel van de docenten een bindend advies gegeven voor de doorstroming naar de tweede fase van het voortgezet onderwijs. (Voor het afbreken van de schoolloopbaan "kiest" de leerling na het beëindigen van de leerplicht uiteraard zelf.) Ouders kunnen tegen het doorstroomadvies in beroep gaan en dan wordt de leerling alsnog geëxamineerd.

In de DDR bestaat in principe een vrije studiekeuze na het voltooien van de "Oberstufe" (middenschool). Voor de vervolgopleidingen bestaan echter verschillende toelatingsregelingen. Voor de "Erweiterte Oberstufe" (pre-academisch onderwijs) moet men hoge cijfers hebben, en voor elke opleiding geldt dat alle sociale lagen gelijk vertegenwoordigd moeten zijn.

In Zweden is de doorstroming naar de bovenschool in principe vrij. Tot voor kort speelden de cijfers van de negende klas en de niveaus waarop Engels en wiskunde gevolgd werden een belangrijke rol bij de toelating tot de verschillende stromen in de bovenschool. Sinds 1985 mogen cijfers en het niveau van de gevolgde cursussen geen rol meer spelen in de toelating.

Bij centraal geregelde examens is duidelijk omschreven welke normen gehanteerd worden. Bij doorstromingsadviezen is dat niet altijd het geval. Meestal wordt het advies gebaseerd op vergelijkenderwijs vastgestelde cijfers. Deze zeggen betrekkelijk weinig over het niveau dat de leerlingen hebben bereikt. Er ontstaat meer duidelijkheid wanneer eindtermen voor

<sup>81</sup> *Improving secondary schools*, op. cit.

<sup>82</sup> *Ibid.*

basisvorming zijn geformuleerd. Hiervoor pleit dan ook de Franse commissie Legrand <sup>83</sup>.

#### *Het aanbod van instructie*

Bij combinaties van differentiatievormen wordt de instructie een belangrijke factor. Immers, variatie in instructie kan helpen om verschillen tussen leerlingen op te vangen. In een heterogene groep kan men er niet van uitgaan dat alle leerlingen op een bepaald moment even ontvankelijk zijn voor dezelfde didactische aanpak. Tot op zekere hoogte dient de instructie “op maat” te worden gesneden wil ze effectief zijn. Een van de manieren om de instructie te individualiseren is het gebruik van werkkaarten. De opdrachten staan daarbij op papier en de leerlingen kunnen deze in eigen tempo afwerken. Bovendien kan de docent leerlingen die moeite hebben met de opdrachten, uitleg komen geven zonder dat de andere leerlingen “opgehouden” worden. Incidenteel kunnen ook situaties ontstaan waarbij leerlingen elkaar instrueren (vooral de snelle de langzamere). Een van de nadelen van het gebruik van werkkaarten is dat de individualisering te groot kan worden. Tempoverschillen kunnen worden versterkt, waardoor gemeenschappelijke activiteiten (klassegesprek, groepswork) steeds moeilijker in te passen zijn. Vaak verschuift na enige tijd het accent van individueel werken naar werken in groepjes <sup>84</sup>. Het leren samenwerken is daarbij niet alleen een doel op zich zelf, maar als werkwijze blijkt samenwerken ook effectief te zijn.

Aan de leraar stellen deze veranderingen zwaardere eisen, zowel bij het lesgeven als bij het voorbereiden. Inhoudelijke veranderingen moeten doordacht worden, maar ook op organisatorisch niveau moet meer bedacht en geregeld worden, vaak in overleg met collega's. In de klas zelf ziet men aanvankelijk een frequentere interactie ontstaan tussen de leraar en de individuele leerling; in het bijzonder de zwakkere leerling. Maar als de leraar enige ervaring heeft opgedaan met de nieuwe situatie, wordt zijn of haar taak weer wat lichter omdat ook de leerlingen meer gewend raken aan zelfstandig werken.

In het algemeen verandert bij combinaties van differentiatievormen de houding van de leraar ten opzichte van de leerling. Dit komt vooral tot uitdrukking in een verandering van de rol die kenmerken van leerlingen kunnen gaan spelen in het onderwijs. Te denken valt hierbij aan kenmerken als de sociaal-culturele achtergrond en het intelligentie- of prestatieniveau. In naar prestatieniveau homogene groepen is het verwachtingspatroon van de docenten, maar ook van de leerlingen zelf, afgestemd op het niveau van de groep. Daarmee is in zekere zin het prestatieniveau van de leerling “gefixeerd”; het is een niet meer te veranderen kenmerk van het individu geworden. In heterogene groepen is veel minder aanleiding om het prestatieniveau van de leerling als een onwrikbaar gegeven te beschouwen. Natuurlijk gebeurt dat soms toch. Een regelmatig terugkerende conclusie bij onderzoek in heterogene klassen is bijvoorbeeld dat de “zwakke” leerling onderschat wordt <sup>85</sup>. Diversiteit in sociaal-culturele achtergrond en in prestatieniveaus van de leerlingen wordt vaak uitdrukkelijk nagestreefd bij de vorming van heterogene groepen. Sociaal-culturele en intellectuele verschillen tussen leerlingen worden dan in zekere zin als “leermiddel” ingezet: men verwacht daarvan positieve resultaten voor de vorming van de leerlingen en voor het leerproces.

#### *Het aanbod van onderwijsduur en leertijd*

De onderwijsduur is per land nogal uiteenlopend geregeld. Globaal zijn er twee varianten:

<sup>83</sup> L. Legrand, op. cit.

<sup>84</sup> In Engeland spreekt men van de overgang van “mixed ability grouping” naar “mixed ability teaching”. Bij deze laatste vorm is er sprake van een doelgerichte planning van lesgeven aan heterogene en/of flexibele groepen. Zie HMI, op. cit.

<sup>85</sup> Zie bijvoorbeeld HMI, op. cit. en K. Ahlström, op. cit.

- a. alle leerlingen volgen even lang onderwijs (onderwijs- en cursusduur vallen samen);
- b. er zijn mogelijkheden om de onderwijsduur te verlengen.

Variant a komt voor in Zweden. Alleen in uitzonderingsgevallen biedt men leerlingen de gelegenheid langer onderwijs te volgen. Bij variant b is de meest voorkomende vorm dat leerlingen die het laagste beheersingsniveau nog niet gehaald hebben, of die een hoger niveau willen halen, aan het einde van de eerste fase langer onderwijs kunnen volgen. Deze situatie doet zich voor in de "open sixth forms" in Engeland en in de Westduitse "Gesamtschulen". Dit type verlenging van onderwijsduur leidt tot een duidelijke toename van het aantal leerlingen dat een diploma behaalt.

Een andere manier om de onderwijsduur te verlengen zien we in Frankrijk. Hier bestaat aan het begin van het voortgezet onderwijs een soort schakelklas ("cours moyen deux") voor leerlingen die nog niet voldoen aan de minimum-toelatingseisen voor het "collège". Het gaat hier om een selectieprocedure en niet om een vrije keuze zoals in de eerdergenoemde gevallen.

Daarnaast is het zittenblijven in Frankrijk gehandhaafd, met alle voor- en nadelen van dien <sup>86</sup>.

In een categoriaal systeem en bij interklassikale differentiatie wordt in de klas de leertijd weinig gevarieerd. Alle leerlingen worden geacht even snel te werken. Leerlingen die "achterop raken" moeten dit buiten schooltijd inhalen en als dat niet lukt blijven zij zitten. Bij combinaties van differentiatievormen moet men, voor zover het aanbod gemeenschappelijk is, rekening houden met tempoverschillen tussen leerlingen. De mate waarin het aanbod van leertijd varieert binnen een jaargroep hangt nauw samen met andere aanbodkenmerken, vooral met de eind- en tussentermen en de hoeveelheid leerstof.

- Enkele van de meest voorkomende varianten zijn hier:
- individualisering van de leertijd, meestal gekoppeld aan bepaalde basiseindtermen. Een leraar kan bijvoorbeeld, als hij of zij tevreden is over een bepaald wiskundepakket en dit in verband met de eindtermen van de basisvorming voor alle leerlingen van belang acht, besluiten de snelle leerlingen het pakket in twee jaar te laten doorwerken. De minder snelle leerlingen mogen er drie jaar over doen <sup>87</sup>. Een probleem vormt dan wel hoe gemeenschappelijke activiteiten (klassegesprek, groepsopdrachten) ingepast kunnen worden. Een absolute individualisering wordt doorgaans ongewenst gevonden;
  - variatie in leerstof binnen een groep: leerlingen die snel leren, krijgen meer leerstof aangeboden. Een risico van deze benadering is dat de variatie in de hoeveelheid leerstof weer leidt tot het ontstaan van vaste niveaugroepen, met alle nadelen van dien;
  - het "omzeilen" van tempoverschillen. Dit gebeurt als er sprake is van een "open" aanbod: leerlingen mogen de leerstof op hun eigen niveau verwerken. Verschillen in tempo en capaciteiten komen tot uitdrukking in het niveau waarop gewerkt wordt en in het niveau van een eventueel eindprodukt. Bij deze variant kunnen leerlingen ondanks tempo- en niveauverschillen met elkaar blijven samenwerken. Ze kan echter tot nivellering leiden als niet de uiterste zorg wordt besteed aan de kwaliteit van leerinhouden en instructie.

Een betrekkelijk nieuwe manier om het aanbod van leertijd te variëren is de verlengde schooldag. Huiswerk kan dan op school gemaakt worden. De "spontane" variatie in leertijd komt zo meer onder de controle van de school.

### *Knelpunten en problemen*

De overgang naar overwegend intraklassikale differentiatie of combinaties van differentiatievormen betekent een ingrijpende wijziging in de

<sup>86</sup> L. Legrand, op. cit.

<sup>87</sup> A. Kelly, *Case-studies in mixed-ability teaching*; London, Harper Row, 1975.



verhouding tussen eenheid en verscheidenheid in het onderwijs. De eenheid in het vakkenaanbod neemt toe, en de verschillen tussen leerlingen van een klas worden groter. De knelpunten en dilemma's die deze differentiatievariant oproept, hebben bijna alle te maken met de spanning tussen het streven naar meer eenheid in het programma en meer heterogeniteit in de klas. Voor de meeste problemen wordt op den duur wel een oplossing gevonden, zij het soms met pijn en moeite. Mogelijk heeft dit te maken met het feit dat de gecombineerde differentiatiestructuur en de daarbij behorende regelgeving flexibeler zijn en snellere wijzigingen en aanpassingen toelaten.

a) Het probleem van de verschillen tussen scholen

Ook in een geïntegreerd systeem zijn niet alle scholen gelijk. De resultaten kunnen van school tot school hemelsbreed verschillen en zijn sterk afhankelijk van het type leerlingen dat de school opneemt. Scholen die overwegend door zwakkere leerlingen worden bezocht, kunnen in een neerwaartse spiraal terecht komen. Ze krijgen daardoor een minder goede naam, kunnen minder gemakkelijk gekwalificeerd personeel aantrekken, halen minder goede resultaten en krijgen als gevolg daarvan weer minder goede leerlingen binnen. Als de groep goede leerlingen ontbreekt, is het risico van niveauverlaging en daarmee van het ontstaan van een "restschool" groot. Zo'n ontwikkeling kan de bedoelingen van de algemene basisvorming ondergraven. Het ontstaan van "elitescholen" en "restscholen" kan gemakkelijker worden voorkomen in een eensporig systeem dan in een gemengd systeem waarin categoriale scholen en geïntegreerde scholen naast elkaar voorkomen. Verder kan men bepaalde maatregelen treffen om ervoor te zorgen dat elke school een naar maatschappelijke achtergrond en prestatieniveau voldoende gevarieerde leerlingbevolking heeft <sup>88</sup>.

In Zweden, Frankrijk en Engeland zijn zekere beperkingen gesteld aan de vrije schoolkeuze zonder dat men overigens een afdoende oplossing voor het probleem heeft gevonden. In de Verenigde Staten werkt men met "bussing"-systemen. Een andere mogelijkheid, waarvoor in de meeste landen wordt gekozen, is de toekenning van extra faciliteiten, meestal in de vorm van extra ondersteuning voor leerlingen met leerproblemen en voor allochtone leerlingen. Juist bij scholen met een relatief groot aantal "probleemleerlingen" zou dat echter niet ten koste mogen gaan van een meer algemene inhoudelijke vernieuwing.

b) Het probleem van vernieuwing en nivellering

In verschillende landen ziet men dat bij de overgang naar een geïntegreerd systeem, zowel op schoolniveau als op nationaal niveau eerst gekozen wordt voor een nogal traditionele invulling van het curriculum, uit vrees voor niveauverlies. Het lesgeven aan heterogene of flexibele groepen maakt echter vernieuwing van de inhoud van het onderwijs wel degelijk noodzakelijk. Voor de docenten betekent dit een extra belasting, vooral in verband met teamoverleg en de produktie van lesmateriaal. Voor de overheid betekent dit dat een zorgvuldig beleid nodig is, zowel met betrekking tot de docenten, als met betrekking tot de inhoudelijke vernieuwing zelf.

c) Het probleem van centralisatie en decentralisatie

Centraal vastgestelde leerplannen verkleinen het risico van nivellering door de vrij directe controle van de overheid. In landen met dit systeem bestaat kritiek op de te strakke, te veel leerstofgerichte voorschriften, die de didactische en pedagogische vernieuwing in de klas haast onmogelijk maken. In deze landen ziet men dan ook geleidelijk een zekere decentralisatie op gang komen. Er komt meer ruimte voor vernieuwing "van onderop"

---

<sup>88</sup> S. Marklund, *The IEA Project: An unfinished Audit*; Stockholm. Institutionen Fr Internationell Pedagogik, 1983.

zonder dat de voor basisvorming belangrijke beleidspunten worden losgelaten (zoals de eindtermen, de regels voor het keuze-aanbod, alsook de balans in het vakkenaanbod).<sup>1</sup> Omgekeerd ziet men in een land als Engeland, waar nauwelijks een traditie van overheidsbemoeienis met de inhoud van het onderwijs bestaat, dat op centraal niveau de behoefte groeit aan meer eenheid in en meer controle op het aanbod van vakken.

d) Het probleem van het beheersingsniveau

Wanneer alle leerlingen aan bepaalde minimumeisen moeten voldoen, is het bijna onvermijdelijk dat bepaalde leerlingen soms een klas moeten doubleren, met alle bekende negatieve gevolgen van dien. Ontbreken minimumeisen daarentegen - een situatie die in Nederland wel wordt aangeduid met de verhullende term "het garanderen van de continuïteit van leerwegen" - dan vermijdt men de problemen die het zitten blijven oproept maar men krijgt er andere voor in de plaats. De verschillen tussen leerlingen in een groep worden dan steeds groter en sommige zullen grote hiaten in basisvaardigheden gaan vertonen. De kiem voor dit laatste verschijnsel kan al in het basisonderwijs zijn gelegd. Hoe groter de verschillen tussen leerlingen bij het begin van het voortgezet onderwijs, des te problematischer wordt het binnen een gestelde tijd een zekere eenheid in basisvorming te bereiken. In Frankrijk probeert men dat probleem op te lossen met de reeds eerder genoemde schakelklas na de basisschool, bestemd voor de zwakste leerlingen.

e) Het probleem van de vrije keuze

Bij combinaties van differentiatievormen veranderen de selectieprocedures. Het eerste moment van selectie en/of opsplitsing wordt uitgesteld en een steeds langer wordende periode wordt "selectievrij" ingericht. Selectiemomenten worden vaak vervangen door vrije keuzen van de leerling. Dat kan een keuze zijn voor een bepaald niveau, voor bepaalde vakken of onderdelen binnen vakken of voor een kortere of langere duur van de opleiding. Aangenomen wordt dat zulke keuzemogelijkheden de motivatie verhogen, al zijn, zoals reeds eerder werd opgemerkt, de keuzen niet altijd zo vrij als ze lijken, onder meer omdat ze samenhangen met de maatschappelijke achtergrond van de leerlingen <sup>89</sup>.

Wellicht kondigt zich in Zweden een nieuwe situatie aan. Hier worden beperkte keuzemogelijkheden geboden in een context van gemeenschappelijke basisvorming. De gevolgen daarvan zijn verrassend. De leerlingen mogen bijvoorbeeld kiezen uit twee niveaus wiskunde. In 1980 koos 75 procent van hen in de zevende klas voor het hoge niveau. In de negende klas is die groep wel geslonken, maar nog steeds zit ongeveer 60 procent in de hoge niveaugroep. Men kan zich afvragen of zo'n effect ook met een selectieprocedure bereikt zou zijn. Volgens de meest recente gegevens van het IEA-wiskunde-onderzoek heeft in Zweden geen niveaudaling plaatsgevonden.

f) Het probleem van de ongekwalificeerde schoolverlaters

In veel Europese landen is de algemene basisvorming verlengd. Dat betekent uitstel van de beroepsopleiding. Scholen krijgen daardoor te maken met gedemotiveerde leerlingen die liever meteen een beroep leren en die drop-outs dreigen te worden. Voor dit probleem worden in twee richtingen oplossingen gezocht. Soms worden voor deze leerlingen uitzonderingsregelingen gehanteerd: een aangepast curriculum in Zweden, afzonderlijke scholen in Frankrijk en de DDR, inpassing in het volwassenenonderwijs in Engeland. Soms wordt het algemeen vormend karakter van de eerste fase enigszins bijgesteld: een praktische beroepenoriëntatie voor alle leerlingen in Zweden, een verhoging van de kwaliteit van het technisch onderwijs, zoals in Frankrijk is voorgesteld door de commissie Legrand.

<sup>89</sup> I. Smith, op. cit.

P. de Koning, op. cit., blz. 205-224.

### 6.2.5 Differentiatiestructuur en leerresultaten

Veelvuldig is en wordt onderzoek verricht naar de gevolgen van verschillende differentiatiestructuren voor de leerresultaten van leerlingen. Aan het merendeel van deze onderzoeken liggen twee aan elkaar tegengestelde opvattingen over de wenselijke differentiatiestructuur tijdens de periode van basisvorming ten grondslag. Enerzijds is er de opvatting dat leerlingen tijdens deze periode op basis van prestaties homogeen gegroepeerd moeten worden in afzonderlijke scholen of klassen, en ook verschillende onderwijsprogramma's aangeboden moeten krijgen (interscholair en interklassikale differentiatie). Daartegenover staat de opvatting dat leerlingen juist heterogeen gegroepeerd moeten worden met grote nadruk op een gemeenschappelijk programma. De voorstanders van homogene groepen stellen dat zowel de zwakke als de betere leerling van deze differentiatiestructuur profijt heeft. De betere leerling is gebaat bij een hoger niveau en een sneller tempo. De prestaties en het zelfvertrouwen van de minder begaafde leerlingen verbeteren in een omgeving waarin men rekening houdt met hun mogelijkheden en waarin ze niet hoeven concurreren met de meer begaafde leerlingen. Voorstanders van heterogene groepen of mengvormen van differentiatie stellen dat juist de zwakkere leerlingen grote nadelen ondervinden van het homogeen groeperen. Een stimulerende omgeving ontbreekt. Daardoor ontstaan leer- en onderwijsproblemen, hetgeen leidt tot een minder effectief gebruik van de onderwijstijd. Dit leidt tot een verlaging van de normen en tot lagere verwachtingspatronen, en daarmee worden de mogelijkheden van deze leerlingen niet ten volle benut.

Op deze twee opvattingen zijn gewoonlijk de hypothesen gebaseerd die in differentiatie-onderzoek worden getoetst. In de meeste gevallen is dit onderzoek vergelijkend van aard. Vergelijkingen worden gemaakt tussen wel en niet geïntegreerde onderwijssystemen, tussen categoriale en geïntegreerde scholen en tussen homogene en heterogene groepen. Enkele belangrijke resultaten van deze onderzoeken worden hier kort weergegeven. Ze wijzen niet ondubbelzinnig in een bepaalde richting. In ieder geval blijkt uit het onderzoek niet dat één bepaalde differentiatiestructuur zonder meer superieur is ten opzichte van andere differentiatiestructuren. Bovendien blijkt de differentiatiestructuur op zich zelf slechts in zeer beperkte mate verschillen in leerresultaten tussen scholen te verklaren.

Onderzoek naar de effecten van de interscholair en intrascholair differentiatiestructuren gebeurt zowel door vergelijking van verschillende nationale onderwijssystemen als door vergelijking van verschillende schoolstructuren binnen één land. In het eerste geval betreft het vergelijkingen tussen landen die verschillen in de wijze van organisatie van de eerste fase van het voortgezet onderwijs. In het tweede geval gaat het om vergelijkingen tussen geïntegreerde scholen en categoriale scholen die in een onderwijssysteem naast elkaar bestaan, of tussen homogene en heterogene groepen in één school. Uit de meeste van deze onderzoeken kunnen geen scherpe conclusies getrokken worden. Bij de vergelijking tussen wel en niet geïntegreerde onderwijssystemen is waarschijnlijk de invloed van kenmerken van de school op de verschillen in resultaat van leerlingen groter dan de invloed van het vigerende onderwijssysteem als zodanig. Bovendien zijn er grote historische en sociaal-culturele verschillen die de vergelijking bemoeilijken.

Wanneer binnen één nationaal onderwijssysteem de eerste fase van het voortgezet onderwijs zowel categoriaal als geïntegreerd is georganiseerd, ligt het voor de hand de effecten van deze differentiatiestructuren te vergelijken. Met name in Engeland en de Bondsrepubliek Duitsland zijn dergelijke vergelijkende onderzoeken vaak uitgevoerd. In Engeland zijn de resultaten van de "comprehensive schools" vergeleken met die van twee schooltypen uit het categoriale systeem, de "grammar school" en de "secondary modern school". In de Bondsrepubliek treffen we vergelijkingen aan tussen de geïntegreerde en de categoriaal georganiseerde "Oriëntie-

rungsstufes" (6e en 7e klas) en tussen de "integrierte Gesamtschule" en het "Gymnasium", de "Realschule" en de "Hauptschule" uit het drieledige categoriale systeem. De vergelijkingen hebben overwegend plaats gevonden in de periode waarin de geïntegreerde scholen in opkomst waren. Veelal zijn ze uitgelokt door de felle discussie tussen voor- en tegenstanders van geïntegreerde schoolsystemen. Geïntegreerde scholen verkeerden ten tijde van de vergelijking vaak nog in een ontwikkelingsstadium, waardoor de stand van zaken na het onderzoek soms heel anders is dan tijdens het verzamelen van de gegevens. De interpretatie van de uitkomsten wordt ook bemoeilijkt doordat allerlei contextvariabelen en effecten van interactie die van belang kunnen zijn voor leerresultaten, buiten het onderzoek zijn gebleven of moesten blijven. Een voorbeeld van zo'n effect van interactie is het verschijnsel dat geïntegreerde scholen meestal leerlingen en docenten aantrekken met andere kenmerken dan de traditionele categoriale scholen.

Op basis van hun analyse van een groot aantal onderzoeken naar het effect van de differentiatiestructuur van de "Orientierungsstufe" concluderen Haenisch en Luckesch dat de geïntegreerde structuur iets betere resultaten laat zien, met name bij de zwakkere leerlingen<sup>90</sup>. Bij de betere leerlingen echter zijn de onderzoeksresultaten minder eensluidend. Als men de resultaten nader per vak beziet, dan blijken de zwakkere leerlingen in de geïntegreerde structuur hoger te scoren op toetsen die de woordenschat meten, terwijl de wiskunde-opgaven door zowel de zwakkere als de betere leerlingen beter worden gemaakt dan door gelijksoortige leerlingen in de meer traditionele scholen. De goede leerlingen scoren echter in het traditionele systeem duidelijk hoger in het vak Engels.

Uit de onderzoeken waarin de leerresultaten van de "Gesamtschulen" en de traditionele scholen worden vergeleken, concluderen dezelfde auteurs opnieuw dat de geïntegreerde systemen licht in het voordeel zijn, met name waar het de zwakkere leerlingen betreft<sup>91</sup>. Fend concludeert op basis van onderzoeken in drie "Länder" dat de gemiddelde leerresultaten in het zesde en negende leerjaar in beide schoolsystemen een vergelijkbaar beeld vertonen, al zijn voor bepaalde vakken wel verschillen te constateren: ook hier bijvoorbeeld scoort Engels hoger in de traditionele scholen en wiskunde in de geïntegreerde scholen<sup>92</sup>. Worden de resultaten van de laag- en hoogbegaafde leerlingen afzonderlijk bezien, dan blijkt dat de eerste groep zowel in het zesde als in het negende leerjaar in de geïntegreerde scholen ofwel even goed ofwel beter presteert dan in de categoriale scholen. De betere leerlingen daarentegen presteren even goed of beter in het traditionele schoolstelsel, met name in de negende klas. Zowel voor- als tegenstanders van integratie vinden in deze resultaten dus gedeeltelijk steun. Zowel Haenisch en Lukesch als Fend wijzen op de verschillen in de resultaten tussen de "Gesamtschulen" onderling. Redelijk consistent is het beeld voor het vak Engels: het categoriale systeem scoort daarin duidelijk beter. De verschillen tussen de "Gesamtschulen" lijken sterk samen te hangen met de mate waarin *binnen* deze scholen gedifferentieerd wordt.

Vergelijkend onderzoek in Engeland levert een gelijksoortig beeld op als dat in Duitsland: de leerresultaten van de leerlingen van de "comprehensive schools" verschillen niet of nauwelijks van die van de categoriale scholen. Eggleston wijst erop dat de examenresultaten aan het einde van de eerste fase van het voortgezet onderwijs in het geïntegreerde en het categoriale systeem elkaar niet veel ontlopen<sup>93</sup>. Steedman vergelijkt voor de vakken wiskunde en lezen de vorderingen in de twee systemen. De eindconclusie

<sup>90</sup> H. Haenisch, H. Lukesch. *Ist die Gesamtschule besser?*; München. Urban und Schwarzenberg, 1980.

<sup>91</sup> Ibid.

<sup>92</sup> H. Fend. *Gesamtschule in Vergleich; Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*; Weinheim. Beltz, 1982.

<sup>93</sup> J. Eggleston. "Comparing and contrasting comprehensive and selection systems of education"; in: M.D. Carelli e.a., *Equality of opportunity reconsidered*; Hamburg. Swets en Zeitlinger, 1979.

van dit longitudinale onderzoek luidt dat het schooltype geen effect heeft op de leerprestaties. De goede leerlingen maken in de "comprehensive schools" evenveel vorderingen als in de "secondary modern schools". Wel blijkt dat leerlingen met gemiddelde begaafdheid in de "grammar school", die overigens weinig van zulke leerlingen kent, betere prestaties leveren dan in de "comprehensive schools", waar juist veel van zulke leerlingen zijn<sup>94</sup>. Ook in andere literatuur wordt erop gewezen dat differentiatiemaatregelen verschillend uitwerken al naar gelang de onderlinge verhouding van de begaafdheidsniveaus binnen de groep<sup>95</sup>.

Het onderzoek naar verschillen in leerprestaties tussen homogeen en heterogeen samengestelde groepen kent een lange traditie, die teruggaat tot de eerste helft van deze eeuw. Vooral in de Angelsaksische landen is hiernaar veel onderzoek verricht. Toch zijn de resultaten teleurstellend te noemen en wel omdat geen ondubbelzinnige conclusies getrokken kunnen worden en omdat weinig vooruitgang is geboekt in de ontwikkeling van theorieën over het effect van uiteenlopende vormen van groepering. De meest aanvaardbare conclusie die op basis van onderzoeksresultaten getrokken kan worden, is dat het effect van homogeen dan wel heterogeen groeperen op de prestaties van leerlingen sterk kan wisselen. De context waarbinnen de groepen worden samengesteld, alsmede de wijze waarop het onderwijsleerproces binnen de groepen gestalte krijgt, lijken van groter belang dan de groeperingsvorm zelf.

Onderzoek naar effecten van differentiatiestructuren is hoofdzakelijk beperkt tot het vergelijken van leerresultaten bij verschillende differentiatievormen tijdens één bepaald leerjaar. In veel mindere mate is de relatie onderzocht tussen differentiatiestructuur en de totale schoolloopbaan van leerlingen tijdens en na de periode van basisvorming. Toch vormen schoolloopbanen een minstens even belangrijk evaluatiecriterium. Het betekent nogal wat als bijvoorbeeld zou blijken dat het ene systeem er beter in slaagt dan het andere om het percentage uitvallers terug te dringen of om de doorstroming naar het vervolgonderwijs te bevorderen.

Op basis van de resultaten van de IEA-surveys in het pre-academisch onderwijs concludeert Husén dat geïntegreerde onderwijsystemen door hun openheid, door het vermijden van selectieve examens tijdens de eerste fase van het voortgezet onderwijs en door hun hoge doorstroompercentages het meest effectief zijn om alle talenten gedurende de leerplichtige leeftijd aan te spreken. Categoriele systemen hebben het voordeel dat zij hoogwaardig pre-universitair onderwijs kunnen bieden, doch dit voordeel gaat ten koste van uitsluiting van een hoog percentage leerlingen van verder onderwijs; dit treft vooral leerlingen uit lagere sociale milieus<sup>96</sup>. Het voordeel van geïntegreerde systemen is daarentegen dat daarmee de mogelijkheden voor vervolgonderwijs langdurig kunnen worden opgehouden. Daardoor kan de doorstroming naar het vervolgonderwijs worden bevorderd zonder dat dit leidt tot kwaliteitsverlies bij de betere leerlingen. Wel moet hierbij worden aangetekend dat sinds de IEA-surveys ook de doorstroming in de categoriele systemen sterk verbeterd is. Het verschil tussen Zweden en Nederland in deelname aan het voortgezet onderwijs voor de leeftijdsgroepen van 15 tot 18 jaar en van 20 tot 24 jaar is in de laatste tijd aanzienlijk verkleind. Opvallend is echter het hoge doorstromingspercentage naar de tweede fase van het voortgezet onderwijs in Zweden.

Op basis van vergelijkingen tussen geïntegreerde scholen en categoriele scholen constateert Fend dat in "Gesamtschulen" de mogelijkheden voor vervolgonderwijs voor de leerlingen langer open blijven. Ook bieden

<sup>94</sup> J. Steedman, *Progress in Secondary Schools*; London, National Childrens Bureau, 1980.

<sup>95</sup> Ch. Nachmias, "Curriculum tracking: some of its causes and consequences under a meritocracy"; *Comparative Educational Review*, 1980, 24, 1, blz. 1-20.

<sup>96</sup> T. Husén, *The school in question*; Oxford University Press, 1979.

“Gesamtschulen“ meer mogelijkheden om van leerweg te veranderen. Niet alleen biedt de geïntegreerde school de leerling en diens ouders meer gelegenheid om de mogelijkheden voor vervolgonderwijs te verkennen, maar ook is de kans veel kleiner dat begaafde leerlingen in te lage niveaugroepen en curricula terechtkomen. Dit laatste komt duidelijk tot uiting als een vergelijking wordt gemaakt met de schoolloopbanen van begaafde leerlingen die op de categoriale “Hauptschule“ terechtkomen <sup>97</sup>.

In Engeland is het opvallend dat met de opkomst van de “comprehensive school“ de deelname aan examens sterk is toegenomen. Hoewel zulks moeilijk empirisch aantoonbaar is, zou de “comprehensive school“ zelf hiertoe kunnen hebben bijgedragen. Eggleston wijst op de sterkere doorstroming van leerlingen uit de lagere sociaal-economische milieus in “comprehensive schools“, alsmede op de trend, die voor alle milieus geldt, om langer op school te blijven. Dit geldt vooral als de kansen op toelating tot het vervolgonderwijs door middel van de reeds genoemde “open sixth form“ worden vergroot <sup>98</sup>. Neave heeft gevonden dat de “comprehensive school“ op de langere termijn positieve gevolgen heeft voor de schoolloopbaan van leerlingen. Met name heeft hij onder de betrokken leerlingen een toename geconstateerd van het aantal toegelatenen tot de universiteiten. Leerlingen die onder het categoriale systeem door gebrek aan motivatie reeds tijdens de eerste schooljaren zouden hebben afgehaakt, slagen er via de “comprehensive school“, zij het soms met vertraging, wel in om toegang tot een universiteit te verkrijgen <sup>99</sup>.

Op grond van deze studies in de Bondsrepubliek en Engeland zou men voorzichtig kunnen concluderen dat geïntegreerde scholen in vergelijking met categoriale scholen, door de open toelating en door de binnenschoolse differentiatie, beter in staat zijn leerlingen vast te houden en voor een diploma op te leiden. De mate waarin zij daarin slagen is echter ook sterk afhankelijk van de manier waarop de intraschoolse differentiatie is georganiseerd en van de wijze waarop de doorstroming naar de tweede fase van het voortgezet onderwijs geregeld is.

Uit deze voorzichtige conclusies kan men afleiden dat onderzoek naar het effect van differentiestructuren alleen zin heeft als de relatie met andere kenmerken van het aanbod daarbij in ogenschouw wordt genomen. Effecten van differentiestructuren kunnen niet los gezien worden van vakinhouden, niveaus, diploma's, onderwijsduur en instructievormen. In de tweede plaats zullen contextvariabelen, die mede bepalend kunnen zijn voor de effecten van differentiestructuren, bij het onderzoek moeten worden betrokken. In dit verband kan men denken aan kenmerken van de school, de docenten en de leerlingen en aan de wijze waarop les wordt gegeven. In de derde plaats is het van belang dat men bij het interpreteren van de onderzoeksresultaten goed in het oog houdt, in welk stadium van ontwikkeling de onderzochte differentiestructuur verkeert.

### **6.3 De structurering van de basisvorming**

#### *6.3.1 Samenvatting van het voorafgaande*

In de voorgaande paragraaf zijn verschillende differentiestructuren beschreven in hun relatie tot verschillende kenmerken van het onderwijs en tot de leerresultaten van leerlingen. In de meeste literatuur blijkt de samenhang tussen onderwijsvariabelen en differentiestructuur nogal te worden verwaarloosd. Toch vormt dit de context waarbinnen leerresultaten tot stand komen, en daarom hebben wij op deze relatie veel nadruk gelegd. De effecten van differentiestructuren zijn daarmee in een breder perspectief geplaatst.

<sup>97</sup> H. Fend, op. cit., 1982.

<sup>98</sup> J. Eggleston, op. cit.

<sup>99</sup> G. Neave, *How they fared*; London, Routledge and Kegan Paul, 1974.

Wij hebben drie soorten differentiatiestructuren onderscheiden: interscholair, interklassikale en structuren die zijn gebaseerd op combinaties van differentiatievormen. Deze drie bieden uiteenlopende mogelijkheden om het curriculum van basisvorming gestalte te geven. We hebben de differentiatiestructuren onderling vergeleken op de volgende punten:

- de *eenheid* in het curriculum voor basisvorming;
- de *breedte* van het curriculum voor basisvorming;
- de *eindtermen* en standaards van het curriculum voor basisvorming;
- de *onderwijsmethoden* van het curriculum voor basisvorming;
- de *onderwijsduur* van het curriculum voor basisvorming;
- de effecten van het curriculum voor basisvorming op de *leerresultaten*.

Voor het verkrijgen van een zekere eenheid in het curriculum voor basisvorming zijn in het geval van interscholair differentiatie harmonisatiemaatregelen noodzakelijk. De verschillen tussen de schooltypen werden oorspronkelijk mede bepaald door het verschil in aanbod van vakken. Door harmonisatiemaatregelen hebben deze verschillen meer en meer het karakter van niveauverschillen aangenomen. Deze ontwikkeling naar meer eenheid in het vakkenaanbod van de verschillende schooltypen beperkt zich hoofdzakelijk tot het eerste jaar van de eerste fase van het voortgezet onderwijs. In de latere jaren neemt naast het onderscheid in niveau ook het onderscheid in vormingsgebieden in belang toe. Naarmate echter het aantal harmonisatiemaatregelen groter wordt, wordt het handhaven van verschillende schooltypen moeilijker te rechtvaardigen.

Bij stelsels van interklassikale differentiatie wordt het onderscheid in niveau als uitgangspunt gehanteerd. Veelal is dit gekoppeld aan verschillen in richtingen binnen het curriculum. Bij een groot aanbod van leerlingen neemt het onderscheid in niveaus en richtingen toe. Dit levert een veelheid van leerwegen op, waartussen leerlingen voortdurend moeten kiezen of waarvoor zij geselecteerd worden. Bij een teruglopend aantal leerlingen komt de interklassikale differentiatie onder druk te staan doordat aparte niveau- en richtinggroepen niet meer bekostigd kunnen worden. Scholen worden daardoor dan min of meer gedwongen de interklassikale differentiatie te minimaliseren en het onderscheid naar niveau tot uitdrukking te brengen binnen de klas.

Bij een combinatie van differentiatievormen wordt veel sterker dan bij de beide andere opties de nadruk gelegd op de gemeenschappelijkheid van het curriculum voor basisvorming. Het aantal niveaus en richtingen dat in het curriculum onderscheiden wordt, is aanzienlijk kleiner dan in systemen van interklassikale en interscholair differentiatie. Soms wordt ook de voor keuzevakken bestemde tijd gebruikt om onderdelen van het gemeenschappelijke curriculum te ondersteunen.

Wat betreft de *breedte* van het curriculum voor basisvorming: bij interscholair differentiatie bestaat het deel van het aanbod dat in alle scholen gemeenschappelijk is, vooral uit de theoretische, algemeen vormende vakken. Vakken met een technische of praktische inhoud vallen niet onder het gemeenschappelijk curriculum voor basisvorming. Deze vakken worden gereserveerd voor sommige groepen leerlingen en zij worden aangeboden op het niveau van het laagste schooltype. Kunstvakken hebben in alle schooltypen een lage status.

Interklassikale differentiatiestructuren kennen veelal een grote verscheidenheid van vakken en deze kunnen op verschillende niveaus worden gevolgd. Tijdens de opleiding gaan die niveaus meestal steeds sterker uiteenlopen. Zo ontstaan splitsingen in het curriculum, die tevens verschillen in oriëntatie met zich meebrengen (pre-academisch, beroepsvoorbereidend, niet-examengericht e.d.).

In stelsels die verschillende differentiatievormen combineren, ligt in het algemeen veel nadruk op een brede vorming voor alle leerlingen en worden vakken die oorspronkelijk keuzevakken waren, opgenomen in het gemeenschappelijk curriculum.

De *eindtermen en afsluitingsnormen* van het curriculum voor basisvorming zijn bij een stelsel van interscholair differentiatie afhankelijk van het schooltype. Zij worden per schooltype geformuleerd en getoetst. Het bestaan van categoriale afsluitingen maakt een onderlinge vergelijking van de eindtermen en afsluitingsnormen van de curricula ondoorzichtig. Binnen bepaalde schooltypen, zoals bijvoorbeeld het mavo, is het aantal niveaus waarop men een vak kan afsluiten, toegenomen. Vaak zijn de verschillen tussen die niveaus gering, hetgeen blijkt zowel uit het curriculum dat aan de afsluiting voorafgaat als uit de inhoud van de eindtermen.

Bij interklassikale differentiatiestructuren wordt op uiteenlopende wijzen vorm gegeven aan de eindtermen en de afsluiting. In sommige gevallen leidt deze differentiatievorm tot een beperkt aantal diploma's, die gekoppeld zijn aan curricula welke naar niveau kunnen verschillen en waarvan de eindtermen duidelijk zijn omschreven. Daarnaast kunnen, vooral in de lagere niveaugroepen, niveaus en richtingen blijven bestaan die zonder toetsing aan standaards, dus zonder diploma, worden afgesloten. Bij interklassikale differentiatie kan ook het aantal en het soort afsluitingen worden uitgebreid. Hoe groter het aantal afsluitingen en hoe kleiner de verschillen in niveau, des te moeilijker wordt het de verschillen daartussen te rechtvaardigen. Ten slotte kan het vaststellen van de afsluitingsnormen geheel of gedeeltelijk aan de scholen zelf worden overgelaten. Een nadeel daarvan is dat in het geheel geen toetsbare standaards voor het aanbod van basisvorming geformuleerd worden, of dat de normen sterk afhankelijk worden van de school.

Bij structuren met een combinatie van differentiatievormen treft men, waar het de formulering betreft van de eindtermen en afsluitingen, min of meer dezelfde problemen en dilemma's aan als in interklassikale differentiatiestructuren. In diverse landen komt men verschillende afsluitingsvarianten tegen, die mede afhankelijk zijn van de wijze waarop de toegang tot het vervolgonderwijs is geregeld. Zij kunnen variëren van getuigschriften waarin de gevolgde vakken zijn vermeld tot een uitgebreid examensysteem dat zoveel mogelijk het totale aanbod moet dekken. In dergelijke structuren wordt in toenemende mate de behoefte gevoeld om minimale eindtermen te formuleren voor het gemeenschappelijke curriculum voor basisvorming.

De *onderwijsmethoden* van het curriculum voor basisvorming zijn bij interscholair differentiatie te kenmerken als uniform en statisch. De opbouw van de leerstof, het strakke rooster en het uniforme leertempo zijn in hoge mate bepalend voor de vormgeving van het onderwijs. De instructie is tevens afgestemd op groepen leerlingen wier bekwaamheid en leertempo ongeveer gelijk zijn. Aan leerlingen die niet mee kunnen komen, kan slechts in beperkte mate extra ondersteuning worden geboden. Eenmaal opgelopen achterstanden neigen tot cumulatie en dit leidt veelal tot uitstoting uit de groep of tot overgang naar een ander schooltype. Met name in de laagste schooltypen leidt dit tot grote problemen.

Uniforme en statische onderwijsmethoden zijn eveneens kenmerkend voor interklassikale differentiatiestructuren. Niet de didactische differentiatie maar de differentiatie in niveaus en richtingen staat daar op de voorgrond. Wel biedt deze vorm van differentiatie soms de mogelijkheid om tijdelijk aparte groepen te formeren ten einde leemten en achterstanden te compenseren.

In structuren met gecombineerde differentiatievormen is men door de nadruk op het gemeenschappelijk karakter van het aanbod, min of meer gedwongen dit aanbod ook toegankelijk te maken voor alle leerlingen. De didactische differentiatie neemt dan ook toe in belang. Dit gebeurt door variatie in instructie en leertijd binnen de leergroepen, door het creëren van aparte groepen waarin leerlingen kunnen worden bijgewerkt, maar ook door maatregelen in de voorwaardenscheppende sfeer. In het rooster wordt ruimte gemaakt voor activiteiten die de motivatie van de leerlingen kunnen versterken en die hun meer afwisseling kunnen bieden. Uiteindelijk kan dit ook de beheersing van de basisvaardigheden ten goede komen.



Interscholaire differentiatiestructuren bieden veelal de mogelijkheid, bij onvoldoende beheersing van de leerstof, de *onderwijsduur* te verlengen door middel van “zitten blijven”.

In interklassikale differentiatiestructuren lijkt het doubleren van leerjaren minder voor te komen. Onvoldoende beheersing van de leerstof leidt dan tot overplaatsing naar een lager niveau of een andere richting zonder dat de *onderwijsduur* daarmee verlengd wordt.

Landen met structuren met gecombineerde differentiatievormen kennen verschillende oplossingen voor het vraagstuk van de *onderwijsduur*. Soms kan men doubleren, soms ook kan men op verschillende momenten een en hetzelfde diploma behalen, terwijl het ook voorkomt dat geen differentiatie in de totale *onderwijsduur* wordt toegestaan. Daar waar grote nadruk wordt gelegd op beheersing van het gemeenschappelijk curriculum, treedt ook de *onderwijsduur* als manipuleerbare variabele sterk op de voorgrond. In verschillende rapporten wordt gepleit voor verlenging van de totale *onderwijsduur* voor die leerlingen die anders tot onvoldoende beheersing van de basisvaardigheden komen.

Onderzoek naar de *effecten* van differentiatiestructuren *op de leerresultaten* levert geen duidelijk beeld op op basis waarvan één bepaalde differentiatiestructuur als de meest effectieve kan worden aangewezen. Even zo belangrijk, zo niet belangrijker dan de differentiatiestructuur, is de context waarbinnen deze gestalte krijgt. Structuren die een combinatie van differentiatievormen omvatten, zijn bovendien nog sterk in ontwikkeling, wat de vergelijkbaarheid van leerresultaten met die van andere differentiatiestructuren bemoeilijkt. Uitkomsten van onderzoek lijken te bevestigen dat de leerresultaten in ieder geval niet slechter zijn dan bij interklassikale en interscholaire differentiatiesystemen. Zo onderscheiden de leerresultaten, de doorstroming en de mogelijkheden om leerlingen in het onderwijs vast te houden zich in een land als Zweden bijzonder positief van die in landen met een interscholair gedifferentieerde onderwijsstructuur.

### 6.3.2 *Conclusies*

Uit het omvangrijke overzicht van alle mogelijke vormen van differentiatie en uit de hierboven gegeven samenvatting van het effect van de drie voornaamste differentiatiestructuren op andere kenmerken van het onderwijs, kan men een aantal belangrijke conclusies trekken.

1. Van primair belang voor het vinden van een adequate structuur van de basisvorming is het erkennen van de *samenhang* van de verschillende factoren, die ieder op zich zelf gevarieerd kunnen worden en zodoende differentiaties tussen leerlingen teweegbrengen. Kiest men voor een bepaalde vorm van eenheid dan zal dit noodzakelijkerwijs daarmee verbonden differentiaties ten aanzien van de andere factoren oproepen of versterken.
2. Met name uit de ervaringen met basisvorming in het buitenland blijkt dat het realiseren van algemene basisvorming vooral een *ontwikkelingsproces* is, vaak van tien jaar of meer, dat een eigen dynamiek bezit en eigen “wetmatigheden”. Indien men dit proceskarakter niet erkent en de meest ideale of verst voortgeschreden situatie van basisvorming wil verwezenlijken zonder met het tijdsverloop of de ontwikkelingsdynamiek rekening te houden, dan loopt een verandering van het onderwijsstelsel snel uit op een chaos, juist vanwege de talrijke combinatiemogelijkheden van diverse differentiaties. Om deze reden raadt de Raad de regering aan, een ontwikkelingsperiode van tien jaar aan te houden voor de invoering van de basisvorming.
3. Uit de analyse blijkt de belangrijke invloed van de *historisch en cultureel gegroeide differentiatiestructuur*. Bij veranderingen van differentiatievormen blijft de historisch gegroeide structuur nog lang invloed uitoefenen.

Deze eerste drie conclusies manen dus tot enige voorzichtigheid. Indien men te veel doelstellingen tegelijk en in te korte tijd wil realiseren, bijvoorbeeld een volledig geïntegreerde basisvorming in alle scholen in Nederland - één school, één klas, één les - dan leidt dit met grote voorspelbaarheid tot een chaos. Om deze reden is een nauw met de eerste drie conclusies verbonden vierde conclusie van belang.

4. Voorafgaande aan eventuele keuzen voor bepaalde vormen van differentiatie, is de *principiële politieke wil* om tot de introductie van basisvorming te komen, van doorslaggevend belang. Het willen invoeren van de basisvorming is belangrijker dan de structuurvraag. *Een dergelijke wil, die op nationaal niveau door regering en parlement, en op schoolniveau door schoolleiding en leraren moet worden uitgesproken*, zal richting kunnen geven aan het ingewikkelde proces van invoering en structurering van de basisvorming.

#### *Conclusies ten aanzien van differentiatievormen*

Omdat de samenhang tussen de schoolstructuur en de overige factoren zo groot is, is de keuze voor één of meer vormen van differentiatie van groot strategisch belang. Dit rapport heeft als uitgangspunt genomen te komen tot een zo goed mogelijke invulling van de basisvorming in overeenstemming met de capaciteiten en aanleg van elke leerling (hoofdstuk 3). Daarnaast wordt een algemene verhoging van het onderwijspeil noodzakelijk geacht (hoofdstuk 2). Tevens wordt van de basisvorming verwacht dat deze opnieuw eenheid zal kunnen aanbrengen in de eerste fase van het voortgezet onderwijs (hoofdstuk 3).

Om deze redenen heeft de Raad gekozen voor eenheid in twee strategische factoren, namelijk de *inhoud* en de *afsluiting*. Binnen deze eenvormigheid heeft de Raad, na een ampele afweging, gekozen voor een afsluiting van de basisvorming op twee *niveaus*. Door het kiezen voor eenheid bij deze factoren, wordt het aannemelijk dat zich ten aanzien van de andere factoren bepaalde ontwikkelingen zullen gaan voordoen, met name in de *schoolstructuur* en in de *instructievormen* (didactische differentiatie).

Met andere woorden: door inhoud en afsluiting *niet* te laten variëren en deze eenheidbrengende factoren te combineren met een differentiatie naar niveau, zal ten aanzien van de andere factoren een pluriform patroon van groeperingsvormen en didactische vormen kunnen ontstaan. De dan ontstane variatie wordt echter bij elkaar gehouden door de twee constanten in het proces: de inhoud en de afsluiting.

#### **6.4 Naar een geleidelijke invoering van de algemene basisvorming: het WRR-voorstel**

##### a. *Het kerncurriculum*

De kern van het WRR-advies is de aanbeveling om in de eerste jaren van het voortgezet onderwijs *voor alle leerlingen op alle scholen* een kerncurriculum in te voeren met de in hoofdstuk 4 beschreven inhoud. Dit kerncurriculum bestaat uit een pakket van basisvakken dat qua samenstelling en inhoud voor alle leerlingen hetzelfde is.

Dit kerncurriculum beslaat 80 procent van de gehele leertijd. In de overblijvende "vrije ruimte" mag boven het vastgestelde niveau van de basisvakken de stof worden *verdiept* of mag deze naast de verplichte basisvakken worden *verbreed*. Scholen worden hierin vrijgelaten. *Binnen tien jaar* echter dienen alle scholen het kerncurriculum te hebben ingevoerd. Daarin dienen zij, naar de mening van de Raad, niet vrijgelaten te worden.

##### b. *De formele afsluiting: eindtermen*

Om de eenheid in de basisvorming te bevorderen en te bewaren stelt de Raad voor om de basisvorming te beëindigen met een formele afsluiting in de vorm van een examen. In de eindtermen van de basisvorming dienen per vak afzonderlijk de vereiste kennis, vaardigheden en inzichten beschreven

te worden. Deze eindtermen vormen de algemene richtlijnen waarnaar de scholen hun onderwijs in de vakken van het kerncurriculum inrichten. Deze eindtermen en de daarbij behorende examenprogramma's dienen naar de mening van de Raad centraal geregeld te worden. De normstelling hiervan dient tot de verantwoordelijkheid van de centrale overheid gerekend te worden.

De Raad hanteert voor dit onderdeel van zijn voorstel de volgende argumenten:

1. zonder formele afsluiting kunnen grote en onoverzichtelijke verschillen ontstaan in de basisvorming zoals deze in de verschillende scholen gegeven wordt. Deze grote en niet observeerbare verschillen zouden in feite de centrale gedachte van algemene basisvorming, zoals deze in dit rapport is bepleit, ontkrachten;
2. zonder formele afsluiting hebben leerlingen met gunstige achtergrondkenmerken (uit in sociaal en cultureel opzicht bevoordeelde milieus) betere beoordelingskansen. Dit komt doordat docenten informeel en veelal op irrationele gronden, hogere verwachtingen koesteren van zulke leerlingen dan van leerlingen uit minder bevoordeelde milieus. In het algemeen werken vage en informele normen dus in het voordeel van reeds bevoordeelden. Een formalisering van normen zou een corrigerend effect kunnen hebben op de genoemde vooroordelen van docenten. Vooral voor die leerlingen uit lagere milieus die zich qua niveau kunnen meten met de betere leerlingen, hebben formele afsluitingen dan ook juist een positief effect op hun verdere onderwijskansen (zie hiervoor met name de beschouwing die in par. 6.1.2 is gewijd aan primaire en secundaire milieu-effecten)<sup>100</sup>;
3. voor meisjes geldt eveneens dat informele beoordelingsnormen eerder dan formele tot systematische vertekeningen leiden in doorverwijspatroon en school- en beroepskeuze<sup>101</sup>;
4. afwezigheid van een formele afsluiting zal het accent in de beoordeling komen liggen op begeleidingsadviezen, die slechts controleerbaar zullen blijken te zijn voor de direct betrokkenen.

De Raad acht het gemeenschappelijke kerncurriculum en de centrale regeling van formele eindtermen de *vaste punten* van zijn voorstel. Binnen het daardoor bepaalde kader kan een pluriform patroon van variaties en differentiaties in de andere factoren ontstaan en gedijen. Juist door deze twee strategisch gekozen vaste punten blijven, zoals de hiernavolgende passages aantonen, de gevolgen van andere vormen van differentiatie zichtbaar en overzichtelijk.

### c. Differentiatie naar niveau

Om te komen tot een optimale invulling van de basisvorming heeft de Raad een algemeen streefniveau geformuleerd dat ongeveer vergelijkbaar is met het C-niveau van het huidige lbo/mavo-onderwijs. De Raad is zich ervan bewust dat het de inspanning van vele betrokkenen (leerlingen, leraren, schoolleiding en ministerie van O&W) vergt om voor zoveel mogelijk leerlingen - in principe voor iedereen - dit algemene streefniveau te bereiken.

Daarnaast dient de basisvorming tevens om leerlingen hun eigen ontwikkelingsmogelijkheden te leren ontdekken (zie ook par. 3.3). Leerlingen zullen dikwijls in één of meer vakken meer aankunnen dan het algemene streefniveau. Ook zullen sommigen naast de basisvorming nog meer vakken tot een goed einde kunnen brengen. Iedereen moet daartoe volop de gelegenheid krijgen. De aansluiting bij de capaciteiten van de

<sup>100</sup> P. Jungbluth, "Herkomstmilieu en sekse van leerlingen in relatie tot leerkrachtverwachtingen"; *Pedagogische Studiën*, 1984, 61e jaargang nr. 10, blz. 402-411.

P. Jungbluth, op. cit., 1982.

G.W. Meijnen, op. cit., 1977.

<sup>101</sup> Ibid.

leerlingen kan plaats vinden zowel in de *diepte*, en wel door verdieping van de kennis van de vakken uit het kerncurriculum, alsook in de *breedte*, en wel door naast basisvakken ook andere vakken in de vrije ruimte te volgen. De verdieping tast het principe van een algemene basisvorming niet aan. De *verbreding* kan onder bepaalde voorwaarden dit principe wel aantasten. Alle leerlingen moeten de kans krijgen in vakken op hogere niveaus prestaties te leveren. De verwachting kan worden uitgesproken dat het grootste deel van hen daartoe bij een basisvorming van drie à vier jaar in staat zal zijn (zie ook par. 4.6.3).

De Raad is tot de conclusie gekomen dat differentiatie naar niveau in elk geval mogelijk moet worden gemaakt in het *aanbod* van het onderwijs. Leerlingen moeten gestimuleerd worden zich zoveel mogelijk in de door hen gekozen of gewenste richting te ontplooien. *Alle* scholen dienen dan ook het onderwijsaanbod tevens te verzorgen op een niveau dat hoger ligt dan het algemeen streefniveau. Wanneer dit niet op alle maar slechts op enkele scholen zou gebeuren, zal het gewenste beginsel van *algemene* basisvorming (op twee niveaus) in de praktijk snel verlaten worden en zullen vele leerlingen in hun ontplooiingskansen belemmerd worden.

Naast de vraag of differentiatie naar niveau in het aanbod van vakken noodzakelijk is, moet de vraag beantwoord worden of dit hogere niveau eveneens afgesloten dient te worden met een examen. De Raad onderkent de gevaren die aan deze vorm van differentiatie naar niveau verbonden zijn. Ten eerste is er de kans dat een differentiatie in formele afsluitingsniveaus *aan het einde* van het basisvorming een voorafschaduwende werking zal gaan krijgen op de *eerste leerjaren* van het voortgezet onderwijs. In plaats dat de definitieve keuze en selectie worden uitgesteld, zou dan de selectie voor het na de basisvorming te volgen vervolgonderwijs juist weer meteen na de basisschool plaatsvinden. Op dat moment hebben leerlingen hun basisvorming echter nog niet voltooid. Door deze voorbarige selectie, die op een informele manier mede kan worden beïnvloed door het sociale milieu, zou dan niet iedereen in de gelegenheid zijn een basisvorming te krijgen die in overeenstemming is met zijn of haar capaciteiten. Ook het stimuleren van vele nieuwe vormen van didactiek voor een grote, naar samenstelling heterogene groep, zou hierbij verloren kunnen gaan. Voorts is er de kans dat het bieden van onderwijs op een niveau boven het algemeen streefniveau leidt tot een vermindering van de maatschappelijke waardering van dat algemeen streefniveau en tot een vermindering van de aandacht binnen het onderwijs voor de handhaving van dat laatstgenoemde niveau. Dit kan weer leiden tot het ontstaan van een maatschappelijke tweedeling tussen personen met een algemene basisvorming en personen met een "basisvorming-plus". Dit kan in strijd geacht worden met de idee van de algemeenheid van de basisvorming.

In feite is de keuze voor of tegen differentiatie in formele afsluitingsniveaus een illustratie van de vele dilemma's, die de Raad bij het samenstellen van dit rapport is tegengekomen. Men zou zelfs kunnen redeneren dat de leerlingen die meer kunnen halen dan het algemeen streefniveau dit niet nog eens hoeven demonstreren in een formeel afsluitend examen: het zal toch wel blijken.

Ondanks de nadelen die verbonden zijn aan de formalisering in afsluiting van de niveaus, is de Raad, na ampel beraad en na afweging van vele - soms subjectieve - inzichten, tot de conclusie gekomen dat de niveaudifferentiatie niet alleen in het aanbod van onderwijs maar ook in een formele afsluiting tot uitdrukking moet kunnen komen. De Raad hanteert hierbij de volgende argumenten:

1. alle leerlingen behoeven een stimulans om te leren. De kans is aanwezig dat deze stimulans bij een voor hen te gemakkelijk te halen algemeen streefniveau te gering zal zijn. Men mag niet te veel rekenen op de "vanzelfsprekende" neiging van de leerlingen om meer te doen dan hetgeen formeel gevraagd wordt;

2. net als bij de argumenten voor een formele afsluiting in het algemeen, geldt bij de formele afsluiting op een hoger niveau dat leerlingen uit de lagere milieus doorgaans meer gebaat zijn bij de mogelijkheid om "zich te bewijzen" via formele en geobjectiveerde toetsingen. Het volstrekt openlaten van de beoordelingen van het hogere niveau kan vele goede, maar schuchtere leerlingen uit lagere milieus benadelen ten opzichte van middelmatige leerlingen uit de hogere milieus. Dit geldt *mutatis mutandis* voor de meisjes onder de leerlingen ten opzichte van de jongens;
3. de formele afsluiting waarborgt dat in principe alle scholen een onderwijsaanbod op hoger niveau geven;
4. omdat *per vak* van het kerncurriculum kan worden gekozen op welk niveau men dat zal volgen, is het niet waarschijnlijk dat een zuivere deling in twee groepen van leerlingen zal ontstaan. Juist het tegendeel is te verwachten: een zeer pluriform patroon van afsluitingen met allerlei mogelijke combinaties van vakken op het ene en/of op het andere niveau zal het gevolg zijn van de WRR-voorstellen. Wel dienen de rechten op vervolgonderwijs die hieraan verbonden zijn nauwkeurig te worden geregeld;
5. een niveaudifferentiatie zowel in aanbod als in afsluiting sluit aan bij de huidige praktijk in het voortgezet onderwijs. Door de stap naar algemene basisvorming gepaard te laten gaan met niveaudifferentiatie, zij het in een kleiner aantal niveaus dan het huidige, wordt de stap zelf als niet te groot ineens ervaren.

Dit onderdeel van het WRR-voorstel veronderstelt als een *noodzakelijk* gegeven dat op *alle* scholen waar basisvorming wordt verzorgd, deze twee niveaus zullen worden aangeboden en geëxamineerd. De daaraan verbonden extra kosten zijn het logische gevolg van de wens om het onderwijspeil te verhogen. Zonder deze algemeenheid van de twee niveaus vervalt de ratio van het voorstel. Dan wordt het gevaar van een tweedeling tussen scholen naar het niveau van de aangeboden basisvorming - als gevolg van een voorafschaduwning van het vervolgonderwijs - zo reëel dat de Raad zou afzien van dit onderdeel van zijn voorstel.

d. *Differentiatie in duur van de basisvorming*

Indien men de duur van de basisvorming voor alle leerlingen gelijk zou houden, is het waarschijnlijk dat per leerling grote verschillen zullen optreden in verworven kennis en vaardigheden. Mede omdat de basisvorming het algemene peil dient te verhogen, dient het algemeen streefniveau constant te worden gehouden. Daaruit vloeit voort dat de duur van de basisvorming moet kunnen variëren.

Concreet stelt de Raad voor om voor verschillende leerlingen een vierde jaar van basisvorming mogelijk te maken. Dit vierde leerjaar kan gebruikt worden om het algemeen streefniveau te halen. Leerlingen die dat willen kunnen het ook gebruiken om voor meer vakken het hogere streefniveau te halen. Veel leerlingen zullen hiertoe in staat zijn wanneer hun een iets ruimere tijd gelaten wordt. Deze differentiatie naar duur wordt ook in hoofdstuk 5 gemotiveerd.

e. *De vrije ruimte*

Het gemeenschappelijke aanbod moet zodanig zijn dat van een algemene basisvorming kan worden gesproken, maar het dient tegelijkertijd nog ruimte te laten voor specialisatie in richtingen of voor verdieping of remediëring van onderdelen van de algemene basisvorming. Derhalve stelt de Raad voor, een deel van de totale onderwijstijd te bestemmen voor het kerncurriculum en daarnaast een vrij keuzegedeelte te creëren. Hoewel een specifieke verdeling nooit vrij is van enige willekeur, legt de Raad deze verdeling bij ongeveer 80 procent kerncurriculum en 20 procent vrije ruimte (zie ook hoofdstuk 4).

De vrije ruimte kan gebruikt worden voor voorbereiding op verdere scholing (bijv. een derde vreemde taal) voor verdieping van de basisvorming, voor het inhalen van achterstanden en/of voor voorbereiding op een beroep. Hoewel het ideaal zou zijn indien leerlingen in deze vrije ruimte vooral vakken kiezen die hun eigen belangstelling en beginnende specialisatie weerspiegelen, beseft de Raad terdege dat deze keuze in specialisatie nog zeer milieugebonden is. De definitieve selectie van leerlingen dient niet of niet primair te verlopen via de nauwe ingang van de vrije ruimte. Daarom komt de Raad tot de conclusie dat aan het in deze vrije ruimte gevolgde vakkenpakket geen rechten voor het vervolgonderwijs mogen worden verbonden.

f. *Differentiatie in instructiewijze en in groeperingsvorm*

De sterke nadruk die de Raad in zijn voorstel legt op het centrale karakter der eindtermen laat onverlet dat de scholen een grote vrijheid hebben om hun leerlingen op zeer verschillende manieren voor te bereiden op deze eindtermen. Didactische differentiaties en uiteenlopende groeperingswijzen van leerlingen (van interklassikale differentiatie tot volledig geïntegreerde middenscholen) worden mogelijk en kunnen naast elkaar bestaan. Het is de verantwoordelijkheid van de scholen om - gegeven het vastgestelde kerncurriculum en de centraal geformuleerde eindtermen - op hun eigen wijze zoveel mogelijk leerlingen voor te bereiden op de voor hen meest geschikte afsluiting. Hierin zit een uitdaging voor alle scholen, die *vanuit het bestaande stelsel* van voortgezet onderwijs dienen te komen tot een verdere ontwikkeling van de basisvorming en tot de didactische vernieuwingen die daarvoor nodig zijn. De Raad beveelt dan ook aan dat de overheid volstaat met het "stuurinstrument" van het kerncurriculum en de centrale eindtermen, en niet zo ver gaat om de scholen bepaalde groeperingsvormen en didactische differentiaties voor te schrijven. De Raad beseft dat hierin enig gevaar schuilt: scholen kunnen van hun vrijheid gebruik maken door in het geheel *niet* te experimenteren met nieuwe didactische differentiaties of nieuwe groeperingsvormen. Hij beschouwt dat echter als een consequentie van zijn voorstel en als de verantwoordelijkheid voor het onderwijsveld zelf. Volgens de analyse van de Raad staat juist de interdependentie tussen de aanbodkenmerken borg voor het in gang zetten - zij het geleidelijk - van didactische vernieuwingen.

g. *Examens*

De Raad komt tot veertien basisvakken in het kerncurriculum. Sommige van deze vakken zijn nieuw. Hiervoor moeten nog leerplannen en examenprogramma's ontwikkeld worden. De vraag doet zich voor of in alle vakken geëxamineerd moet worden en of ze allemaal op een zelfde tijdstip geëxamineerd moeten worden. De Raad adviseert de regering deze kwesties nader te regelen, maar wil graag wijzen op enkele mogelijkheden.

Men kan de mogelijkheid scheppen om bepaalde vakken al eerder dan aan het einde van het derde leerjaar af te sluiten. Toetsing van individuele leerlingprestaties zal voor een aantal vakken niet meteen mogelijk zijn: sommige vakken moeten nog ontwikkeld worden, andere hebben nog nauwelijks een examentraditie. Daarom zou men voorsnog voor bepaalde vakken uit het kerncurriculum kunnen volstaan met een inspectie van het aanbod.

De Raad acht het niet zijn taak, een volledige examenregeling voor te stellen. Wel adviseert hij de examens landelijk vast te stellen en de formele afsluiting van de basisvorming op te nemen in de wettelijke regelingen voor het voortgezet onderwijs.

h. *De combinatie van algemene basisvorming en beroepsvoorbereiding*

Binnen de basisvorming zal veel aandacht moeten worden besteed aan een evenwichtige afstemming tussen de theoretisch-cognitieve onderdelen en de meer op het handelen gerichte onderdelen. Een splitsing naar

cognitieve versus praktische vakken lijkt minder gewenst omdat beide onderdelen binnen vele vakken aanwezig zijn of ontwikkeld kunnen worden. Dit kan in belangrijke mate tegemoet komen aan de moeite die veel leerlingen, met name leerlingen die nu het lager beroepsonderwijs volgen, hebben met het sterk theoretische karakter van de aangeboden leerstof.

Toch is het van belang een aparte differentiatie te ontwikkelen voor die leerlingen voor wie een lange algemene basisvorming met uitstel van de beroepsvoorbereiding niet wenselijk is. Dit laatste kan voortkomen uit een grotere gerichtheid op de beroepswereld of op "doe-vakken" ofwel uit een uitdrukkelijke wens - hoe zeer ook soms milieu-bepaald - om direct een vak te leren. Voor de beroepskansen van deze leerlingen is basisvorming echter evenzeer nodig. Het onderscheid tussen basisvorming en beroepsvoorbereiding is in zekere zin kunstmatig omdat veel binnen de basisvorming geleerde vaardigheden in feite in tal van werksituaties een belangrijke rol vervullen. Om een moeilijke keuze te vermijden tussen ofwel een lange basisvorming (bijv. vier jaar, tot het einde van de leerplichtige leeftijd) zonder beroepsvoorbereiding, ofwel een vroegtijdig gestarte beroepsvoorbereiding met een beperkte basisvorming, is voor deze leerlingen een combinatie van algemene basisvorming en beroepsvoorbereiding aantrekkelijk. De duur van de basisvorming wordt hierbij dan variabel gemaakt: men begint eerder met de beroepsvoorbereiding en men gaat één jaar langer door met de algemene basisvorming (4 of 5 jaar in totaal). Deze variant wordt afgesloten met het examen van de basisvorming (op ten minste het algemene streefniveau) en van de beroepsvoorbereidende vakken. Om een te vroege voorselectie te voorkomen en om toch in een vroeg stadium aansluiting te zoeken met de beroepsgerichtheid van veel leerlingen, kan de beroepsvoorbereiding het best na het tweede leerjaar aanvangen. Ook in het huidige lager beroepsonderwijs dient de leerling na twee jaar algemene vorming een beslissing te nemen over de beroepsvoorbereiding.

Twee ontwikkelingen bepalen in sterke mate de toekomstige inrichting van de beroepsvoorbereiding. In de eerste plaats leeft er een sterk verlangen om het beroepsonderwijs sectorgewijs te organiseren. Het betreft dan de sectoren techniek, landbouw, maatschappelijke dienstverlening en gezondheidszorg, en economie, commercie, administratie en bestuur. In de tweede plaats wordt een verbreding van studierichtingen nagestreefd (bijv. bouwtechniek in plaats van timmeren, schilderen en metselen). Op deze manier wordt de leerling in staat gesteld zich in het derde jaar te oriënteren binnen een bepaalde sector, terwijl bij een verdere specialisatie in de latere jaren vermeden wordt dat de leerling een te specifieke toerusting krijgt, die door regelmatige verandering van taken en functies binnen bedrijven en instellingen te snel aan waarde zal verliezen. Voor de leerling is het van belang dat hij of zij na twee jaar algemene basisvorming over een reële keuzemogelijkheid kan beschikken. De aanwezigheid van een multisectorale beroepsvoorbereiding biedt hiervoor de beste garantie. Via de vorming van brede scholengemeenschappen valt deze keuzemogelijkheid te realiseren. In het tiende advies van de ARVO-I, *LBO in perspectief*, wordt deze richting sterk bepleit <sup>102</sup>.

Voor een goede beoordeling van de beroepsvoorbereiding in de combinatievariant is het van belang aan te geven welke leertrajecten leerlingen daarbinnen kunnen kiezen. In de eerste plaats zal er een categorie leerlingen zijn die zal doorstromen naar het middelbaar beroepsonderwijs. Voor deze groep leerlingen is het noodzakelijk dat na de keuze voor een bepaalde sector in het derde jaar, de beroepsvoorbereiding zich vooral richt op die sector. Voor een specialisatie naar een bepaalde afdeling is het dan nog te vroeg omdat men pas in het mbo voor zo'n keuze

<sup>102</sup> Adviesraad voor de eerste fase van het voortgezet onderwijs. *LBO in perspectief*; tiende advies, Zeist, 15 november 1985, blz. 24.

wordt geplaatst. Deze leerlingen onderscheiden zich van de leerlingen die uitsluitend de basisvorming volgen. Maar wat betreft de basisvorming staan zij wel op hetzelfde niveau. Gezien de gelijkwaardigheid van beide wegen, zou een tussentijdse overstap tot de mogelijkheden kunnen behoren.

In de tweede plaats is er een categorie leerlingen die op basis van de beroepsvoorbereiding een eerste beroepskwalificatie wenst te behalen via het leerlingwezen dan wel via het kort-mbo. Voor deze categorie leerlingen ligt een verdere specialisatie binnen een eenmaal gekozen sector voor de hand. Zo kan men bijvoorbeeld binnen de sector techniek kiezen voor bouwtechniek, elektrotechniek, mechanische techniek enzovoort. Over de inhoud van de basisvorming en de beroepsvoorbereiding voor deze leerlingen valt nog op te merken dat het beroepsvoorbereidende karakter versterkt zou kunnen worden door extra aandacht te besteden aan bepaalde algemene vakken die in het bijzonder van belang zijn voor het beroepsdomein dat men kiest.

Een ander aspect is de aansluiting tussen beroepsgerichte vakken binnen de beroepsvoorbereiding enerzijds en de vervolgopleiding voor aankomend vakmanschap anderzijds. Van belang hierbij is het *beroepsvoorbereidende* karakter van de combinatievariant te onderstrepen. Omdat het leerlingwezen voor zeer veel beroepen (ca. 400) de opleiding verzorgt, kan men in de combinatievariant slechts in beperkte mate voldoen aan de uiteenlopende eisen die de vervolgopleidingen eigenlijk zouden willen stellen. Een ver doorgevoerde specialisatie is ook niet noodzakelijk omdat de grote verscheidenheid van beroepen en de daarbij behorende kwalificaties uiteindelijk beter via de vervolgeroepsopleidingen gerealiseerd kunnen worden. Dit alles neemt niet weg dat de inhoud van de beroepsgerichte vakken voortdurend getoetst zou moeten worden aan de beroepsprofielen waarvoor het leerlingwezen en het kort-mbo opleiden. Het spreekt vanzelf dat dit geen eenrichtingsverkeer kan zijn.

Een laatste aspect dat ten aanzien van de beroepsgerichte vakken benadrukt kan worden, is dat deze vakken qua diepgang verder moeten gaan dan beroepenoriëntatie. De leerstof, maar zeker de te leren vaardigheden en houdingen dienen een inhoudelijke basis te vormen voor het beroepskwalificerend onderwijs.

De combinatie van algemene basisvorming en beroepsvoorbereiding stelt behoorlijke eisen aan de inzet en motivatie van de leerlingen. De combinatievariant houdt niet in dat voor een lager gekwalificeerd onderwijs wordt gekozen. Het is een andere weg, die rekening houdt met de voorkeur van de leerlingen en die aansluiting geeft op vele vormen van vervolgeroepsonderwijs. De basisvorming moet, zoals uiteengezet in hoofdstuk 4, voor het grootste deel van de leerlingen die voor deze variant kiezen, uitdagend en haalbaar zijn. Toch moet men de ogen niet sluiten voor het feit dat uiteindelijk een beperkte groep van leerlingen overblijft voor wie de inhoud van de algemene basisvorming en de beroepsvoorbereiding, om uiteenlopende redenen een te hoge drempel vormt. Dit kan ertoe leiden dat deze leerlingen voortijdig het onderwijs verlaten, gewoon hun tijd uitzitten tot het einde van de leerplichtige periode of uitwijken naar het individueel beroepsonderwijs. Indien het individueel beroepsonderwijs alle problemen van de combinatievariant krijgt toegeschoven, ontstaat toch weer een nieuwe vorm van "restonderwijs". Mede daarom is het voor deze groep leerlingen van belang dat na twee jaar algemene basisvorming, binnen de beroepsvoorbereiding snel de stap gezet wordt naar het leren van praktische handvaardigheden. Het gaat om een groep leerlingen die direct tot de arbeidsmarkt wil toetreden en geen voortgezette beroepsopleiding ambieert. Een aantal mogelijkheden staat open: men specialiseert zich binnen een bepaalde afdeling, men krijgt binnen de beroepsvoorbereiding de mogelijkheid om een cursus te volgen gericht op specifieke beroepsvaardigheden, of men richt zich op een relatief brede inzetbaarheid in een aantal velden zoals verzorgende, administratieve, commerciële en technische



beroepen. Dit laatste is voorgesteld door de ARVO-I <sup>103</sup>.

De combinatievariant heeft voor het grootste deel van de leerlingen een beroepsvoorbereidende functie en leidt in principe niet op voor directe beroepsuitoefening. De eigenlijke beroepskwalificatie moet dus verkregen worden in een vervolg-beroepsopleiding <sup>104</sup>. Uit de beschrijving van de aansluitingsproblematiek van onderwijs en arbeidsmarkt in hoofdstuk 2 is duidelijk naar voren gekomen dat de beroepsvoorbereiding moet worden gevolgd door een opleiding tot aankomend vakmanschap. Pas dan kan er sprake zijn van een voltooide opleiding die reële perspectieven biedt op de arbeidsmarkt. Een goede afstemming van de leerweg "basisvorming - beroepsvoorbereiding - initiële beroepskwalificatie" is dan ook een eerste vereiste.

De mogelijkheid tot het verwerven van een initiële beroepskwalificatie dient voor elke gekwalificeerde schoolverlater open te staan. De verdubbeling van de instroom in het leerlingwezen en een verdere uitbreiding van het kort-mbo zijn essentiële voorwaarden voor het welslagen van het onderwijstraject "basisvorming - aankomend vakmanschap". Over beide sporen die moeten leiden tot een uitbreiding van de mogelijkheden voor beroepsopleiding bestaat nog geen uitgekristalliseerde opvatting. Duidelijkheid op dit punt is echter wel gewenst omdat anders onderwijs en bedrijfsleven ieder hun eigen spoor zouden kunnen kiezen. De Raad is terughoudend om over dit aspect te adviseren omdat hij dan te ver buiten de adviesaanvraag komt.

Het opbouwen van een goede structuur van werkend leren kan ook van grote betekenis zijn voor de her-, om- en bijscholing van arbeidskrachten. De veroudering van de bestaande beroepskwalificaties, het ontstaan van nieuwe kwalificaties en een dalende instroom van schoolverlaters in de toekomst vragen van ondernemingen en instellingen grote aandacht voor interne scholingsactiviteiten. In zijn voorstellen gaat de Raad ervan uit dat de combinatievariant, rekening houdend met de verlenging van de cursusduur, aan de eis van een voldoende beroepsvoorbereiding zal kunnen voldoen. Daarnaast blijft behoefte bestaan aan een centrale onderwijsvoorziening om de voortijdige schoolverlaters via beroepsoriëntatie en schakeling een nieuwe kans te bieden.

## 6.5 Structurele consequenties van de inhoudelijke voorstellen

Invoering van algemene basisvorming betekent dat alle leerlingen van 12 tot 15 à 16 jaar voor ongeveer 80 procent van hun leertijd dezelfde vakken zullen krijgen. De verschillen tussen diverse scholen en schooltypen zullen daarmee kleiner worden. Hoe de basisvorming zal worden ingevoerd staat of valt met de vraag hoe deze zich verhoudt tot het bestaande schoolstelsel en tot het overige onderwijs, met name het vervolgonderwijs.

De Raad is op grond van een analyse van de mogelijke differentiatievormen tot de conclusie gekomen dat het niet noodzakelijk is om de basisvorming te verbinden met één bepaald schooltype of één bepaalde groeperings-

<sup>103</sup> Ibid., blz. 36 e.v.

<sup>104</sup> Voor de beschouwing over het leertraject algemene basisvorming-beroepsvoorbereiding-aankomend vakmanschap zijn de volgende preadviezen gebruikt die gezamenlijk als werkdocument beschikbaar komen:

- R. Bronneman-Helmers, *Preadvies inzake de relatie algemene basisvorming en beroepsopleiding*; 6 oktober 1985, Voorburg;
- A.C. Giebbeek, Th. Mensen, *LBO in de basisvorming*; 18 oktober 1985, Groningen;
- J. Geurts, *Aankomend vakmanschap via tussenstelsel, een beschouwing over de vormgeving van initiële beroepsopleidingsmogelijkheden voor schoolverlaters van lbo en mavo*; oktober 1985, Nijmegen;
- F. Meijers, *Preadvies over het leertraject algemene basisvorming-aankomend vakmanschap*; oktober 1985, Nijmegen;
- E. van Imhoff, *De inrichting van de eerste fase van het voortgezet onderwijs en de opleiding tot aankomend vakmanschap*; oktober 1985, Rotterdam.

vorm. Juist omdat scholen meer naar elkaar toe groeien door het gemeenschappelijke kerncurriculum en de centrale eindtermen, is het mogelijk in alle andere kenmerken van het onderwijs de scholen grote vrijheid te laten. Hierdoor ontstaat *vanuit het bestaande schoolstelsel* een ontwikkelingsproces, dat naar de mening van de Raad *binnen tien jaar* moet zijn voltooid. Aan het einde van deze tien jaar zullen *alle* scholen voor voortgezet onderwijs in de eerste fase het kerncurriculum ingevoerd moeten hebben.

Aan het einde van die periode hebben scholen of scholengemeenschappen zich, onder meer door fusies, voldoende kunnen voorbereiden op de dan verplichte introductie van de algemene basisvorming. Scholen die daarmee al eerder willen beginnen, moeten daartoe volop de gelegenheid krijgen en door de overheid gestimuleerd worden om op hun eigen wijze de basisvorming vorm te geven.

Aan het einde van de periode van tien jaar zijn vier structuurvarianten mogelijk:

1. het huidige categoriale systeem van acht schooltypen: meer schooltypen, één verplicht kerncurriculum;
2. twee à drie schooltypen, ontstaan door fusies van scholen: één verplicht kerncurriculum;
3. gedifferentieerde integratie: één schooltype, één verplicht kerncurriculum, meer klassen en/of stromen;
4. volledige integratie: één schooltype, één verplicht kerncurriculum, één klas, één les.

De Raad doet geen uitspraak over de meest wenselijke schoolstructuur, maar wèl over de meest waarschijnlijke schoolstructuur. Die zal naar zijn mening bestaan uit een systeem waarin de hierboven onder 2, 3 en 4 genoemde structuurvarianten naast of na elkaar ontwikkeld worden en naast elkaar kunnen blijven bestaan. De eenheid wordt immers niet gezocht in de *structuur, maar juist in de inhoud* van de basisvorming en de centrale eindtermen.

Als de verschillen in de inhoud van het onderwijs tussen scholen geringer worden, is er aanleiding te komen tot fusering van schooltypen. Men moet immers het totale pakket van vakken uit de basisvorming op *twee niveaus* kunnen geven. Ook vanwege dalende leerlingenaantallen zal fusering tot stand kunnen komen. Bij deze fusies is het niet ondenkbaar dat er grotere scholengemeenschappen ontstaan, enerzijds uit de huidige vwo/havo/mavo-scholen en anderzijds uit de huidige mavo/lbo-scholen. Geheel zeker is dit niet, omdat immers in de basisvorming, zoals in hoofdstuk 4 voorgesteld, ook vakken voorkomen die nu wèl in het lbo en niet in het havo/vwo gegeven worden. Combinaties van vwo/havo/mavo/lbo in zogenoemde brede scholengemeenschappen zijn eveneens denkbaar.

De bij de scholen van thans behorende instroom van leerlingen zal het karakter van nieuw te vormen schooltypen sterk bepalen. Indien fusies zouden plaatsvinden langs de lijn vwo/havo enerzijds en mavo/lbo anderzijds, ontstaat er een reëel gevaar van een tweedeling van het onderwijssysteem. Het ene schooltype zal dan vooral de basisvorming op het hogere niveau van eindtermen richten, het andere schooltype op het algemene streefniveau. Hierdoor zou een zelfde situatie ontstaan als bij het huidige categoriale stelsel. De doeleinden van de basisvorming zou geweld worden gedaan doordat selectie *niet* wordt uitgesteld en via bestaande selectiepatronen blijft verlopen. Voor vele leerlingen zou het onderwijspeil *niet* verhoogd worden en hun wordt zelfs de kans ontnomen om zich voor te bereiden op het behalen van het hogere streefniveau. Om deze redenen dient een dergelijke tweedeling te worden voorkomen. Op alle scholen moeten daarom beide niveaus per vak aan alle leerlingen aangeboden kunnen worden, en alle scholen moeten hun leerlingen zo goed mogelijk op het voor hen geschikte niveau voorbereiden.

Iets anders is dat uit de fusies tussen scholen bepaalde scholen kunnen ontstaan die zich van andere scholen onderscheiden in didactisch opzicht of naar geplande differentiatiewijzen. "Middenschool"-achtige scholen met

minder gestroomlijnde differentiaties en nieuwere onderwijsvormen kunnen ontstaan naast meer traditionele scholen met meer gestroomlijnde differentiaties. Het oprichten van nieuwe scholen speciaal voor algemene basisvorming, die daarmee ook tot de kleinere en wellicht aantrekkelijke schooltypen gaan behoren, is eveneens te voorzien en naar het oordeel van de Raad toe te juichen. De Raad adviseert ruime mogelijkheden te openen voor scholen die zich specifiek richten op onderwijs in de algemene basisvorming.

Binnen de verscheidenheid van scholen en scholengemeenschappen wordt de eenheid bewaard door het gemeenschappelijk curriculum en de vastgestelde eindtermen.

### **6.6 De verhouding van de algemene basisvorming tot het basisonderwijs en het vervolgonderwijs**

Het is niet ondenkbaar dat de introductie van basisvorming in het voortgezet onderwijs van invloed zal zijn op inhoud en vorm van het huidige basisonderwijs. Aan de ene kant weet het basisonderwijs dan naar welke vakken en naar welke eindtermen de voortgezette basisvorming toewerkt. Aan de andere kant kunnen bij de basisvorming in het voortgezet onderwijs dan bepaalde in het basisonderwijs verkregen basisvaardigheden als gegeven worden beschouwd (bijv. verkeersonderwijs, wereldoriëntatie).

De nadruk die nu in het laatste leerjaar van de basisschool gelegd wordt op het "klaarstomen" voor het gewenste vervolgonderwijs, zou kunnen verminderen omdat deze selectiefunctie immers - geheel conform de doelstellingen - wordt overgenomen door de basisvorming in de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Hierdoor komt meer tijd, aandacht en ruimte vrij voor de zo noodzakelijke primaire vaardigheden die bijgebracht worden in het basisonderwijs (lezen, schrijven en rekenen). Omdat de Wet op het basisonderwijs nog maar zo kort geleden in werking is getreden, en het leerplan van de basisschool nog alles behalve duidelijk is, acht de Raad het niet zinvol - en trouwens ook vrijwel onmogelijk - hierop thans nader in te gaan.

Wel adviseert de Raad, ook voor het basisonderwijs centraal geregelde eindtermen te overwegen. Aldus kan de grote variatie in vorming in het basisonderwijs worden gestroomlijnd, naar analogie met de voorstellen die de Raad doet voor de eerste fase van het voortgezet onderwijs.

De Raad achtte het evenmin zijn taak om volledig en gedetailleerd aan te geven hoe de relatie zal moeten zijn tussen de basisvorming en het vervolgonderwijs. Dit is een zaak van algemeen onderwijsbeleid die buiten de adviesaanvraag aan de WRR valt. Wel dringt de Raad er uitdrukkelijk op aan dat, binnen het kader van de wetgeving op het voortgezet onderwijs, de rechten verbonden aan de formele afsluitingen van de basisvorming, nader worden geregeld.

## 7. INVOERING VAN DE BASISVORMING

### 7.1 Uitgangspunten van het invoeringsproces: toetsbare kwaliteit op twee niveaus

De invoering van de basisvorming in het voortgezet onderwijs zal gestalte moeten krijgen in een geleidelijk proces waarvan de Raad meent dat het na tien jaar voltooid moet kunnen zijn. Zij dient van start te gaan met de totstandkoming van een wettelijke regeling waarin de uitgangspunten van de basisvorming en de hoofdelementen van het invoeringsproces zijn neergelegd, in aanvulling op de bestaande wetgeving op het voortgezet onderwijs. Hoe de invoering van de basisvorming na afloop van de periode van tien jaar precies in het onderwijs zal zijn verwerkt, valt vooraf niet exact te zeggen, omdat de uitkomst afhankelijk is van de inspanning van tal van betrokkenen. Zoals hieronder zal worden aangegeven, zijn er verschillende overwegingen om niet al te gedetailleerd op een bepaalde uitkomst van de invoeringsoperatie aan te sturen.

Eén van deze overwegingen moet echter voorop worden gesteld. De invoering van de basisvorming dient de huidige, zeer pluriforme structuur van het voortgezet onderwijs als uitgangspunt te nemen. De vier in paragraaf 6.5 genoemde structuurvarianten waarin de algemene basisvorming gestalte zou kunnen krijgen, zijn in de bestaande situatie alle reeds aanwezig:

1. de zuiver categoriale scholen;
2. de scholengemeenschappen, voor enerzijds vwo/havo/mavo en anderzijds mavo/lbo;
3. de zogenoemde "brede" scholengemeenschappen;
4. de zogenoemde middenscholen.

Wanneer men bedenkt dat het aantal onderwijsprogramma's binnen de scholen nog veel groter is, zal duidelijk zijn dat de algemene basisvorming van start zal moeten gaan vanuit een uiterst gedifferentieerde onderwijsstructuur. Dit gegeven vormt voor de Raad aanleiding om alle nadruk te leggen op de noodzaak van een centraal vastgestelde inhoud van de basisvorming en een hierop aansluitend stelsel van eindexamens op twee niveaus. Toetsbare kwaliteit op twee niveaus dient dus het uitgangspunt te zijn.

Deze keuze van de Raad komt voort uit de overweging dat behoud van een meer of minder grote mate van differentiatie in de toekomst, gezien de kwaliteitseisen die moeten worden gesteld, alleen mogelijk is bij een minimum aan inhoudelijke eenheid in het voortgezet onderwijs. Dit uitgangspunt sluit aan op in de praktijk reeds in gang gezette ontwikkelingen, maar het moet ook als een noodzakelijke correctiefactor daarop worden gezien. Er bestaat thans immers een tendens tot toenemende samenwerking tussen en fusering van schooltypen en er is sprake van een opkomst van gemeenschappelijke brugjaren binnen zich verbredende scholengemeenschappen. Als complement daarvan kan een toename worden gesignaleerd van de verschillen *tussen* de scholen en van de prikkel om de toelatingsnormen te verlagen, in de concurrentie om de teruglopende leerlingenaantallen.

De keuze van de Raad voor inhoudelijke integratie van het voortgezet onderwijs door invoering van de basisvorming aan de hand van centraal vast te stellen eindtermen - waarvan de voorziene twee niveaus op zich zelf al voor een inhoudelijke differentiatie zorgen - maakt de mate van organisatorische differentiatie tot de uitkomst van een ontwikkelingsproces. In beginsel is het aan de scholen zelf, te bepalen hoe ver zij hierin zullen gaan,

overeenkomstig hun eigen signatuur, mogelijkheden, beperkingen en opvattingen.

De constatering dat de structuur van het onderwijs vorm zal moeten krijgen in een ontwikkelingsproces waarin de onderwijsinstellingen een zelfstandige rol spelen, neemt niet weg dat van de invoering van de basisvorming zoals de Raad die voorstelt, wel degelijk structurende effecten uitgaan. De basisvorming dient immers algemeen te zijn, dat wil zeggen dat na afloop van de invoeringsperiode over de hele linie van het voortgezet onderwijs van de scholen moet worden geëist dat zij op de twee niveaus examens kunnen afnemen in de vakken van de basisvorming. Dit impliceert dat de scholen de basisvorming dan op de twee niveaus moet kunnen verzorgen, waarbij de vraag of een daarop gerichte brede instroom van leerlingen ook daadwerkelijk zal ontstaan, niet vooraf voor afzonderlijke scholen kan worden beantwoord.

Wanneer het invoeringsproces zo ver is gevorderd dat de scholen feitelijk tot het doceren van de basisvorming zijn overgegaan, dient dit voor hen de verplichting met zich mee te brengen om gedurende de eerste twee leerjaren dezelfde leerstof aan te bieden. In het daarop volgende jaar, of voor de "combinatievariant" (basisvorming en beroepsvoorbereiding) na twee à drie jaar, zullen de leerlingen dan examens moeten afleggen op het algemene streefniveau dan wel op de hogere streefniveaus per vak van de basisvorming. Voor het gehele voortgezet onderwijs zal uiteindelijk moeten gelden dat de leerlingen in beginsel niet eerder dan op 14-jarige leeftijd definitieve keuzen behoeven te maken tussen verdere algemene vorming en gerichte beroepsvoorbereiding. Het examenniveau dat aan het einde van de basisvorming wordt behaald kan bepalend zijn voor het niveau van het vervolgonderwijs dat na de basisvorming kan worden genoten. In de variant waarin de basisvorming, gecombineerd met beroepsvoorbereiding, een of twee jaar later wordt afgerond, zal het behaalde niveau van invloed zijn op de keuze tussen uitstroom naar de arbeidsmarkt en voortgaande (middelbare) beroepsvoorbereiding, terwijl ook alsnog de overstap naar algemeen vormend onderwijs mogelijk is.

Het door de Raad gehuldigde uitgangspunt dat de basisvorming door alle instellingen van voortgezet onderwijs op de twee niveaus moet worden aangeboden, dient naar zijn mening in beginsel geen gedetailleerder verplichtingen voor de scholen mee te brengen dan zojuist globaal is aangegeven. Wellicht zal het later mogelijk blijken om tot een codificatie over te gaan van de wijze waarop de onderwijsinstellingen op de gestelde eisen gaan reageren, maar gedurende de invoeringsperiode acht de Raad terughoudendheid geboden.

Gegeven de financiële voorwaarden valt te verwachten dat het uitgangspunt dat basisvorming op twee niveaus in het gehele voortgezet onderwijs wordt aangeboden, zowel de organisatie van schooltypen als de binnenschoolse organisatie zal gaan beïnvloeden. Reeds bestaande tendensen tot schaalvergroting en aanbodverbreding van scholen zullen worden versterkt, waardoor fusering voor veel scholen aantrekkelijk en in een aantal gevallen ook onvermijdelijk zal worden. Wat de interne organisatie betreft, zal de vorming van twee- of zelfs driejarige brugklassen voor veel scholen een logische consequentie zijn van de introductie van de basisvorming. Ook is het denkbaar dat parallelklassen worden gevormd, waarin de "vrije ruimte" op uiteenlopende wijzen inhoud kan worden gegeven.

De uiteindelijke organisatorische vormgeving van de basisvorming zal dus van school tot school kunnen verschillen, zolang maar wordt voldaan aan de bovengenoemde vereisten. De Raad is zich ervan bewust dat dit de onderwijsinstellingen voor grote problemen kan stellen, en soms tot ingrijpende reorganisaties zal leiden. Van de vier eerder genoemde bestaande schooltypen, zal met name het categoriale onderwijs structurele gevolgen ondervinden van de invoering van de algemene basisvorming. Voor zover hier nog een smalle, uitsluitend op één type vervolgonderwijs gerichte, onderbouw aanwezig is, zal het categoriale onderwijs in de huidige

vorm dan ook verdwijnen, althans wat de eerste drie leerjaren betreft, waarin de basisvorming wordt gedoceerd. Dit neemt niet weg dat ook deze scholen in de voorgestelde opzet een eigen identiteit in termen van een bepaald aspiratieniveau, kunnen behouden. In de scholen die hieraan een groot gewicht toekennen, zal de basisvorming dan in feite gaan fungeren als een selectiemiddel voor het wél categoriaal georganiseerde vervolgonderwijs dat men aanbiedt.

De eis om basisvorming op twee niveaus aan te bieden, zal naar verwachting tot problemen kunnen leiden. Desondanks meent de Raad dat aan dat vereiste met kracht moet worden vastgehouden.

Ten eerste staat bij de invoering van de basisvorming de noodzaak van een algehele verhoging van het onderwijspeil voorop. In de praktijk is dit vooral van belang voor de lagere beroepsopleidingen, die in de huidige situatie niet slechts voorbereiden op een gekwalificeerde doch vroegtijdige toetreding tot de arbeidsmarkt, maar die ook als een concentratiepunt fungeren van de minder getalenteerde en/of gemotiveerde leerlingen.

Voortzetting van deze situatie is ongewenst, zowel op grond van de overweging dat een bepaalde groep docenten niet eenzijdig met "probleemleerlingen" mag worden belast, als vanwege de maatschappelijke vraag naar beroepsopleidingen van voldoende kwaliteit. Invoering van de basisvorming opent voor het beroepsonderwijs dan ook nieuwe mogelijkheden om op de voortschrijdende maatschappelijke ontwikkelingen te reageren.

De tweede reden om basisvorming als een dwingend vereiste voor te schrijven voor alle scholen van voortgezet onderwijs, komt voort uit de opvatting van de Raad dat het ontstaan van een volstrekte tweedeling in het voortgezet onderwijs moet worden voorkomen. In de afgelopen jaren zijn onbedoeld aanzetten in deze richting gegeven: de meeste scholengemeenschappen richten zich hetzij op vwo/havo/mavo, hetzij op mavo/lbo. Zou de basisvorming zodanig worden ingericht dat de onderwijsinstellingen de vrijheid zouden hebben om uitsluitend voor één van de twee examenniveaus op te leiden, dan dreigt het gevaar dat deze in aanzet al aanwezige tweedeling wordt bestendigd. Naast een hoger voortgezet onderwijs dat is gericht op intellectuele vaardigheden, zou dan een soort algemene basisvorming ontstaan die is gekoppeld aan de lagere beroepsopleidingen. De leerlingen zouden dan reeds op twaalfjarige leeftijd op één van beide onderwijstypen worden geselecteerd en nog moeilijker dan thans reeds het geval is, aan de tweedeling kunnen ontsnappen.

Dit moet onaanvaardbaar worden geacht omdat het onderwijs verspilling van mogelijk talent dient tegen te gaan en leerlingen de mogelijkheid moet bieden om eventuele milieu-achterstanden op eigen kracht in te halen. Maar ook zou introductie van de basisvorming op twee niveaus als zodanig haar zin verliezen indien de twee niveaus niet zowel in het algemeen vormend als in het beroepsgerichte voortgezet onderwijs zouden worden verzorgd. Gezien de toenemende mobiliteit die kan worden verwacht op de arbeidsmarkt, ook op de hogere treden van de maatschappelijke ladder, zal meer dan voorheen van beroepskrachten worden gevraagd dat zij tot om- en bijscholing in staat zijn. Dit geldt niet slechts voor beroepen met een technische of administratieve inslag maar ook voor meer intellectueel gerichte beroepen. Invoering van de basisvorming strekt er aldus toe om de maatschappelijke overlevingskansen van de leerlingen te vergroten.

## **7.2 De rol van de wetgever in het invoeringsproces: gerichte normstelling in plaats van omvattende sturing**

De constatering dat de invoering van de basisvorming in het voortgezet onderwijs gestalte zal moeten krijgen in een ontwikkeling waarvan de afloop in belangrijke mate door de scholen zelf zal worden bepaald, betekent niet dat het invoeringsproces ongericht kan verlopen. Integendeel, wil een dergelijke brede en voor docenten en onderwijsinstellingen ingrijpende operatie succesvol kunnen zijn, dan is duidelijkheid vooraf over

het te bereiken doel en over ieders taak en verantwoordelijkheid hierbij een eerste vereiste. De Raad meent dat de formele wetgever de eerst aangewezen is om deze duidelijkheid te verschaffen.

Optreden van de formele wetgever is allereerst noodzakelijk gezien de wijzigingen die nodig zijn in de bestaande wetgeving op het voortgezet onderwijs. Daarnaast stellen de specifieke kenmerken van het concept van basisvorming zoals dit hiervoor is ontwikkeld, alsmede de belangrijke rol die de scholen en docenten bij de realisatie daarvan zullen moeten vervullen, bepaalde, hoge eisen aan de wetgeving en het op basis hiervan te voeren overheidsbeleid. De Raad rekent het niet tot zijn taak om het een en ander in detail te behandelen of om een afgerond ontwerp te schetsen van de tot stand te brengen regelingen. Wel wenst hij de aandacht te vestigen op enige algemene condities die hierbij zijns inziens in acht moeten worden genomen.

Nu de invoering van de basisvorming een zo brede en voor het bestaande onderwijs ingrijpende wetgevende operatie vergt, kan niet voorbij worden gegaan aan de discussie die de laatste jaren over de onderwijswetgeving als zodanig is gevoerd. Het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen heeft in de begrotingstoelichtingen van 1981 en 1982 als een van de eersten gepleit voor een fundamentele herbezinning op deze wetgeving<sup>1</sup>. Uit publikaties uit wetenschappelijke hoek die hierop zijn gevolgd, komt zelfs naar voren dat de onderwijswetgeving in een crisis verkeert<sup>2</sup>.

De in het verleden gehanteerde wetgevingsmodellen kenmerken zich onder meer door betrekkelijk gedetailleerde inhoudelijke en organisatorische voorschriften en nauw omschreven waarborgen en voorwaarden voor de scholen. Wetgeving met deze kenmerken voldoet in de visie van het departement niet meer, gezien de procesmatige beleidsontwikkeling die nodig is om de voortdurende maatschappelijke en onderwijskundige vernieuwingen bij te blijven.

De achtergronden van deze problematiek liggen deels in de Nederlandse traditie van het onderwijsbeleid, die nauw verbonden is met de onderwijspacificatie van 1917, deels ook in de uitleg van het huidige artikel 23 van de Grondwet, die nog steeds door die pacificatie wordt beheerst. Wetgeving met de bovengenoemde kenmerken vormt in deze traditie de neerslag van de beginselen van gelijke en proportionele behandeling van openbaar en bijzonder onderwijs en van de vrijheden van richting en inrichting.

In deze traditie ligt een zwaar accent op de rijksoverheid: het onderwijsbeleid dient centraal te worden geregeld. Toekenning van uitvoerende bevoegdheden aan lagere overheden wordt toelaatbaar geacht, mits de formele wet dit mogelijk maakt. Toekenning van regelgevende bevoegdheden aan lagere overheden - "verticale delegatie" in de terminologie van de nieuwe Grondwet - met betrekking tot deugdelijkheidseisen en bekostigingsvoorwaarden ten aanzien van het bijzonder onderwijs wordt niet aanvaardbaar geacht. Het op 14 juni 1985 door de regering ingediende wetsontwerp tot wijziging in eerste lezing van het onderwijsartikel, dat in 1983 om diezelfde reden slechts marginaal herzien in de nieuwe Grondwet bleef gehandhaafd, bevestigt dit nog eens<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, Rijksbegroting voor het jaar 1981; Tweede Kamer, zitting 1980-1981, 16 400, hoofdstuk VIII, nr. 2, blz. 25-31

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, Rijksbegroting voor het jaar 1982; Tweede Kamer, zitting 1981-1982, 17 100, hoofdstuk VIII, nr. 2, blz. 15-16.

<sup>2</sup> Onder andere:

F.C.L.M. Crijns, "Het wetsontwerp tot wijziging van artikel 23 van de Grondwet"; *Nederlands Juristenblad*, 2 november 1985, 60e jaargang nr. 38, blz. 1204.

Rede van mr. A.M. van Kalmthout; in: Vereniging voor Onderwijsrecht, *Onderwijsrecht 1*; Koninklijke Vermande BV, 1983, blz. 6-19.

F.J.P.M. Hoefnagel en A.C.J.M. de Kroon, "Onderwijswetgeving in beweging"; *Bestuurswetenschappen*, juni/juli 1982, 36e jaargang nr. 5, blz. 266-309.

<sup>3</sup> Verklaring dat er grond bestaat een voorstel in overweging te nemen tot verandering in de Grondwet van bepalingen over onderwijs; Tweede Kamer, vergaderjaar 1984-1985, 19 032, nr. 1 (abusievelijk gedateerd 14 juli 1985).

De hiermee in aanzet al gegeven complexiteit en detaillering van de formele en veelal ook gedelegeerde onderwijswetgeving, wordt verder versterkt door de betrekkelijk voorgestructureerde context waarin zij feitelijk tot stand komt. Wetgeving en beleid krijgen veelal gestalte binnen het tamelijk gesloten en uitgebalanceerde krachtenveld van ambtenaren, deskundigen en belanghebbenden, waarin organisaties van docenten en onderwijsinstellingen hun pendanten vinden in de politieke sfeer. Mede doordat het onderwijs voor het overgrote deel door het Rijk wordt bekostigd, draagt de piramidale belangenbehartigings- en besluitvormingsstructuur er bovendien toe bij dat rond de ingewikkelde onderwijswetgeving nog eens een zeer omvangrijke praktijk is ontstaan van bestuur per circulaire.

Hoewel in het Nederlandse onderwijsbeleid traditioneel dus reeds de nodige aanknopingspunten liggen voor problemen, konden de meeste onderwijswetten die aan het begin van deze eeuw tot stand kwamen, zich tientallen jaren handhaven. Dit werd anders toen in de jaren zestig de eerste grote vernieuwingen in het voortgezet onderwijs werden doorgevoerd (Mammoetwet), terwijl de vervanging van een "distributief" door een "constructief" onderwijsbeleid in de jaren zeventig (Contourennota) de wens tot een integrale herziening van de onderwijswetgeving met zich meebracht. De rijksoverheid zou, nog steeds in voortdurende samenspraak met het "veld", een sturende en initiërende rol moeten vervullen.

Hiermee is een tendens gepaard gegaan tot vèrgaande verbreding en differentiatie van het onderwijsbeleid. De achtergrond hiervan is dat de rijksoverheid geacht wordt zorg te dragen voor de verwerking van talrijke maatschappelijke en onderwijskundige ontwikkelingen in de praktijk van de onderwijsinstellingen. Maar ook wordt van haar verwacht dat zij de aansluitingsmogelijkheden van het onderwijs op de maatschappelijke behoeften optimaal bevordert. Ten aanzien van deze tweeledige verantwoordelijkheid van de rijksoverheid is inmiddels een zeker consensus gegroeid.

De Raad meent dat zijn voorstel tot invoering van de algemene basisvorming in het voortgezet onderwijs mede in het licht van deze verantwoordelijkheid moet worden beschouwd. Voor een deel kan hij dan ook instemmen met de analyse van de wetgevingsproblematiek die in de eerder genoemde begrotingstoelichtingen is gegeven. Zo dreigen bijvoorbeeld bij de voorbereiding van de onderwijswetgeving inderdaad onwerkbaar situaties te ontstaan. De steeds ingrijpender maatschappelijke gevolgen en de ingewikkeldheid van de te regelen materie zorgen binnen de rijksoverheid in engere zin zelf al voor de nodige vertraging, mede door de met de verbreding en differentiatie van het beleid groeiende roep om coördinatie. Een nog sterkere vertraging gaat uit van de vele en diepgaande consultaties, al dan niet geformaliseerd in adviesorganen, van de organisaties van deskundigen en belanghebbenden. Deze consultaties lijken noodzakelijk om de tot stand te brengen wetgeving heelhuids door het parlementaire debat te loodsen en haar na invoering een kans van slagen te geven. En wanneer de desbetreffende wet dan eenmaal in het Staatsblad is verschenen, blijkt zij in bepaalde opzichten soms weer achterhaald.

Alleen al vanwege dit aspect van de problematiek van de onderwijswetgeving in het algemeen, is de Raad geen voorstander van invoering van de basisvorming in het voortgezet onderwijs middels de gedetailleerde, blauwdruk-achtige wetgeving van het "klassieke model". Hij meent evenwel dat het in de begrotingstoelichtingen van 1981 en 1982 beschreven model van zogenoemde "ontwikkelingswetgeving" daarvoor evenmin geschikt is.

De Raad meent dat invoering van de basisvorming in het voortgezet onderwijs kan worden gezien als een logisch vervolg op de in de jaren zeventig aanvaarde actieve verantwoordelijkheid van de rijksoverheid voor een optimale aansluiting tussen het onderwijs en de maatschappelijke ontwikkelingen en behoeften.



Een actief ter hand genomen verantwoordelijkheid behoeft niet noodzakelijkerwijs te leiden tot een zwaar aangezette centrale sturing; de eerder gesignaleerde knelpunten in de voorbereiding en uitvoering van de onderwijswetgeving zijn in de visie van de Raad voor een groot deel te vermijden. Het moge zo zijn dat consensus tussen rijksoverheid en deskundigen- en belangenorganisaties een voorwaarde is voor de implementatiekansen van wetgeving en beleid. Echter, een globalisering hiervan, in de zin van een stringente beperking tot wat werkelijk essentieel is, kan de besluitvormingsstructuur veel van zijn middelpuntzoekende kracht ontnemen en kan de procedures van advies en overleg werkbaar houden. Van een terugtocht op essentialia mag voorts een positieve invloed worden verwacht op de duur en de betekenis van de parlementaire behandeling. Voorts zal de behoefte aan gedetailleerde sturingsmogelijkheden door middel van gedelegeerde wetgeving en regelgeving per circulaire, sterk kunnen afnemen. Ten slotte zal ook de intensiteit van de zowel voor rijksoverheid als instellingen zeer belastende coördinatie- en toezichtsprocedures daardoor aanmerkelijk kunnen worden teruggedrongen.

De genoemde overwegingen leiden de Raad tot de overtuiging dat de invoeringsoperatie van de basisvorming in het voortgezet onderwijs alleen dan succesvol zal kunnen zijn, indien de formele wetgever zich in hoofdzaak beperkt tot het waarborgen van toetsbare kwaliteit, door het dwingend voorschrijven van de globale inhoud van de basisvorming en door de vaststelling van uniforme landelijke eindtermen op de twee niveaus. Een en ander neemt niet weg dat het dit jaar ingediende ontwerp voor een Ontwikkelingswet voortgezet onderwijs bruikbare elementen bevat. Dit ontwerp bevat een regeling voor een voortgezette basisvorming, die het bestaande voortgezet onderwijs aanvult<sup>4</sup>.

Vanzelfsprekend kan de wetgeving ter zake van de algemene basisvorming niet plaatsvinden in een luchtledig. Niet alleen zijn wijzigingen noodzakelijk - onder meer wat betreft de voorgeschreven vakken en cursusduur - in de bestaande regelgeving inzake het voortgezet onderwijs, opdat de basisvorming hierin kan worden ingebed. Ook moet de aansluiting zijn gewaarborgd met het funderend basisonderwijs enerzijds en met het voortgezet onderwijs na de basisvorming anderzijds. Dit laatste behoeft geen grote problemen op te leveren indien ervan wordt uitgegaan dat de eindtermen van het hoogste niveau van de basisvorming moeten voldoen aan de door de scholen gestelde toegangseisen voor het hoogste vervolgonderwijs. De wetgeving op de basisvorming kan dan naast en in aanvulling op de bestaande wetgeving op het voortgezet onderwijs tot stand worden gebracht. Moeilijker ligt dit bij de aansluiting met het funderend basisonderwijs. Omdat dit niet aan bepaalde eindtermen is gebonden, dient erop te worden toegezien dat de inhoud en kwaliteit ervan voldoende zijn. Of hiertoe een wijziging van de Wet op het basisonderwijs noodzakelijk zal blijken, is voor de Raad echter een open vraag.

Ten slotte zal de wetgever ook moeten voorzien in de nadere inhoudsbepaling van de basisvorming en in mogelijkheden voor de begeleiding en bewaking van het invoeringsproces op de scholen. Maar bij de vormgeving van het op deze zaken gerichte beleid van de rijksoverheid dient, in overeenstemming met de door de wetgever te betrachten selectiviteit, de pretentie van een vergaande beheersing en gedetailleerde sturing van het invoeringsproces te worden vermeden. De wijze waarop de invoering van de algemene basisvorming in de praktijk organisatorisch en onderwijskundig vorm dient te krijgen, moet in de optiek van de Raad primair aan de scholen zelf worden overgelaten. Dat hierbij aanmerkelijke verschillen tussen de scholen zullen optreden, dient te worden aanvaard, voor zover de kwaliteit van de basisvorming en de toetsbaarheid van die kwaliteit daardoor niet worden ondergraven. De wetgever dient selectief doch

---

<sup>4</sup> Vaststelling van een kader voor de ontwikkeling van het voortgezet onderwijs (Ontwikkelingswet VO): Tweede Kamer, vergaderjaar 1984-1985, 19 101, nrs. 1-3.

duidelijk te omschrijven wat van de scholen wordt verlangd en op welk bestendig optreden van de rijksoverheid de scholen mogen rekenen.

### 7.3 Nadere uitwerking van de procedures

#### 7.3.1 Algemeen

Naar de mening van de Raad dient de invoering van de basisvorming in het voortgezet onderwijs te worden geleid door wettelijke vaststelling van de inhoud van die vorming en door gemeenschappelijke, centraal geregelde en geformaliseerde eindtermen. Het principe van de invoering van eindtermen, het daarop aansluitend centraal vast te stellen examenprogramma, de twee niveaus van de eindtermen, en de vrijheid van leerlingen om per vak een bepaald niveau te kiezen, dienen in de wet te worden neergelegd.

De Raad adviseert derhalve de invoering van de basisvorming te laten beginnen bij een principiële uitspraak, bij wet, van het parlement ten gunste van deze basisvorming. Na en naast deze wettelijke regeling zal de invoering van de basisvorming in het voortgezet onderwijs in een periode van tien jaar gestalte moeten krijgen.

Van belang bij dit invoeringsproces is onderscheid te maken tussen enerzijds de *centrale normstelling* van de basisvorming - in de vorm van eindtermen en examenprogramma's - en anderzijds de *normbewaking* - in de vorm van planning, organisatie en voorbereiding van dit proces.

De *planning*, de *organisatie* en de *voorbereiding* van de basisvorming kunnen aan bestaande organisaties op deze gebieden worden toevertrouwd. Zo kan de ontwikkeling van leerplannen en schoolwerkplannen worden voorbereid door de hiervoor bestaande organisatie, SLO. Immers, een aantal vakken in de basisvorming is nieuw en van een aantal andere vakken zal een nieuwe inhoud moeten worden ontwikkeld. Ook bij de planning en de organisatie van de invoering van de algemene basisvorming kunnen de bestaande uitvoerings- en adviesorganen betrokken blijven.

Ten aanzien van de *centrale normstelling* van inhoud en eindtermen ligt de zaak, naar de mening van de Raad, echter anders. De Raad is van mening dat voor de centrale coördinatie van de normstelling voor de gehele basisvorming een aparte coördinerende instantie noodzakelijk is, ten minste voor de duur van de invoeringsperiode.

#### 7.3.2 De Centrale Examen Commissie (CEC) voor de basisvorming

Op dit moment worden de examenprogramma's van de afzonderlijke vakken bij de afzonderlijke schooltypen in afzonderlijke commissies vastgesteld. Omdat de algemene basisvorming als één geheel dient te worden gezien, stelt de WRR voor, een Centrale Examen Commissie (CEC) voor de basisvorming in het leven te roepen, die onder ministeriële verantwoordelijkheid drie taken op zich neemt:

1. de nadere vaststelling van de inhoud van de basisvorming, daarbij lettend op de coördinatie tussen de vakken;
2. de wijziging of bijstelling van onderdelen van de inhoud van de basisvorming;
3. het aangeven van de eindtermen van de basisvorming en het opstellen van de examenprogramma's op het algemene streefniveau en op het hogere streefniveau per vak.

Zonder daarbij inbreuk te maken op de ministeriële verantwoordelijkheid ten aanzien van de nadere inhoudsbepaling en vormgeving van de basisvorming, heeft de CEC een eigen taak in het ontwikkelingsproces van de basisvorming. De CEC adviseert de minister van Onderwijs en Wetenschappen. In principe zijn deze adviezen bindend. De minister kan daarvan afwijken na overleg met de CEC en op grond van gepubliceerde argumenten.

De vaststelling van de inhoud van de basisvorming geschiedt in vrij algemene termen bij wet. De CEC zal dus voor een betrekkelijk open situatie staan, te meer omdat de basisvorming geen traditie kent waarop kan worden teruggegrepen. Voor het basisonderwijs op de huidige basisschool bestaan reeds lang op ruime schaal toetsen die een vergelijking van de resultaten van het onderwijs tussen scholen in principe mogelijk maken. Schoolboeken, geschreven door ter zake kundigen en in de praktijk gebruikt, geven een inzicht in het nagestreefde eindniveau van de leerlingen. Zolang voor de basisvorming die volgt op het basisonderwijs, een dergelijke voorgeschiedenis niet aanwezig is, is het noodzakelijk de inhoud daarvan centraal vast te stellen. Die inhoud, met de eindtermen, vormen de centrale verankering van het invoeringsproces. Zonder deze constante factor zullen zich, zoals in paragraaf 6.3 is besproken, problemen voordoen bij de coördinatie en bij de aansluiting op het vervolgonderwijs. Kwaliteitscontrole zal dan vrijwel onmogelijk zijn en één van de grondprincipes van de basisvorming - een gelijk aanbod voor een langere periode - zou daarmee verloren gaan.

De samenstelling van deze, voor een succesvolle invoering van de basisvorming zo belangrijke commissie, moet zodanig zijn dat naast enkele onderwijsdeskundigen ook personen van buiten het onderwijs hierin een plaats kunnen krijgen. Immers, de vaststelling en wijziging van de inhoud van de basisvorming is een zaak van algemeen maatschappelijke waarde, waarbij maatschappelijke ontwikkelingen voortdurend in beschouwing moeten worden genomen. De CEC kan zich laten adviseren door deskundigen bij het vaststellen van eindtermen en -toetsen voor bepaalde vakgebieden.

### 7.3.3 *Het periodiek peilingsonderzoek*

Een tweede centraal beleidsinstrument - naast de CEC - ten dienste van de invoering van de algemene basisvorming is gericht op de *bewaking* van de kwaliteit van de algemene basisvorming. Hiertoe acht de Raad een periodiek peilingsonderzoek van belang. De centrale overheid zal de verantwoordelijkheid voor dit peilingsonderzoek dienen te dragen. In de wettelijke regeling van de basisvorming dient dit beleidsinstrument te worden opgenomen. Het gaat daarbij om landelijke signalering, waarbij wordt nagegaan in hoeverre de algemene doeleinden van de basisvorming ook werkelijk worden bereikt. Het is niet de bedoeling hiermee individuele leerlingen te beoordelen.

Het belang van een landelijk signaleringssysteem is als volgt te formuleren:

- een dergelijk systeem operationaliseert de basisvorming: de metingstechnieken dwingen daartoe;
- er komen gegevens beschikbaar over de mate waarin de geoperationaliseerde doeleinden worden bereikt;
- evaluatie en beleidsvorming met betrekking tot de basisvorming worden als gevolg van de opeenvolgende rapporteringen voorzien van een concrete basis.

Dergelijk peilingsonderzoek is in het verleden ook al verricht, zowel in Nederland als daarbuiten. Het motief was veelal de behoefte aan een overzicht van de stand van zaken in het onderwijs op schoolniveau. Daarbij werd gezocht naar aanknopingspunten voor het te ontwikkelen onderwijsbeleid en voor evaluatie van het bestaande beleid. Ook heeft de gedachte post gevat dat dit soort onderzoek meer kan opleveren dan de toch nog vrij algemene uitkomsten die vooral van belang zijn voor beleidsmakers op centraal niveau. Ook een landelijk signaleringssysteem voor de basisvorming zou zo kunnen worden ingericht dat ook de school zelf met behulp van de uitkomsten het eigen onderwijs kan verbeteren.

Dit voorstel voor landelijke peilingen sluit aan bij de reeds geruime tijd bestaande belangstelling bij het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. Op beleidsniveau zijn voorbereidingen getroffen voor een periodieke peiling van het onderwijsniveau (PPON). In eerste instantie is dit project gericht op het basisonderwijs, maar bekeken wordt reeds in hoeverre ook het voortgezet onderwijs daarin is te betrekken.

De landelijke peilingen moeten worden gezien als een cyclus van peilingsonderzoek. De periodieke herhaling maakt het mogelijk technische onvolkomenheden in vorige peilingen te herstellen en vooral veranderingen in leeropbrengsten waar te nemen. Dit laatste is een onmisbaar element in het ontwikkelingsproces van de basisvorming. Een verdere functie zal zijn dat de discussie over de basisvorming uit de speculatieve sfeer wordt gehaald. De toetsingen, waarvoor men noodzakelijkerwijs concrete toetsopgaven moet ontwikkelen, concretiseren en operationaliseren het bij wet vastgestelde concept van de basisvorming. Door hierbij ook achtergrondgegevens van leerlingen en scholen, kenmerken van het onderwijsaanbod en dergelijke zaken te betrekken, kan een beter inzicht ontstaan in het hoe en waarom van de verwezenlijking van de basisvorming. De peilingen kunnen op andere niveaus dan dat van de centrale overheid vele functies vervullen. Scholen en schoolbesturen kunnen hun eigen prestaties daaraan spiegelen en waar nodig tot verbetering van het onderwijsaanbod overgaan. Pedagogische centra en curriculum-ontwikkelaars kunnen hun activiteiten en scholing beter richten. De uitvoering van het onderzoek gebeurt bij een steekproef van scholen en leerlingen, en wel zo dat iedere school en iedere leerling minimaal belast wordt <sup>5</sup>.

#### 7.3.4 De rol van de inspectie

De hoofdelementen van de vaststelling van de basisvorming - wettelijke regeling, nadere invulling en wijziging, kwaliteitscontrole, planning, organisatie en begeleiding - leiden in de hier gevolgde redenering tot een procedure waarin een prominente plaats is ingeruimd zowel voor de school als voor de bestaande begeleidingsorganisaties. Kenmerkend is de zelfstandigheid van scholen bij de ontwikkeling van de basisvorming. Deze zelfstandigheid dient ertoe om een nieuwe onderwijstraditie te laten groeien die vergelijkbaar is met die in het basisonderwijs. Gewezen wordt hier op de tijdelijkheid van de CEC. Hoewel de ontwikkeling van de basisvorming in beginsel op schoolniveau plaatsvindt, kunnen coördinatie in normstelling en centrale begeleiding daarbij niet ontbeerd worden. Tijdens het ontwikkelingsproces van de basisvorming groeit een zekere traditie, die ook tot uitdrukking komt in centrale individuele eindtoetsen. De basisvorming wordt dan een geïntegreerd deel van het onderwijs, het ontwikkelingskarakter verdwijnt en daarmee ook de legitimering voor een centrale organisatie als de voorgestelde CEC.

Deze gang van zaken houdt ook een verandering in van de taak van de onderwijsinspectie. De taak van de Inspectie - controle, evaluatie, advies en stimulering - ondergaat geen wijziging. Niettemin is het duidelijk dat een accentverschuiving zal optreden van controle naar advies en stimulering. De inspecteur op schoolniveau moet daarvoor wel vrijgemaakt worden, en hij of zij moet ook in een andere relatie tot de school komen staan dan thans. Nu is de inspecteur toch nog vaak de representant van de overheid. Hij of zij controleert, maar deze taak kan door automatisering en steekproefwijze controle worden vereenvoudigd.

De Inspectie kan de school stimuleren, discrepanties laten zien tussen het schoolwerkplan en de feitelijke activiteiten. Zij kan hierbij adviserend

---

<sup>5</sup> Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (CITO), *Periodiek peilingsonderzoek in de basisvorming*; serie "Werkdocumenten Basisvorming in het onderwijs" nr. WB17, WRR, 's-Gravenhage, 1985.

optreden. Doordat de inspecteur vele scholen bezoekt kan deze te grote verschillen helpen recht trekken. Hij of zij dient daarbij door de Centrale Inspectie te worden begeleid.

Ook andersom, in de terugkoppeling van schoolniveau naar centrale overheid, is de Inspectie van groot belang. De inspecteur is de eerste, na de schoolleiding, om op te merken waar en in welke opzichten plannen onuitvoerbaar zijn, waar onduidelijkheden zijn en waarop in volgende fasen van de ontwikkeling van de basisvorming gelet moet worden. In het jaarlijkse verslag van de Inspectie dienen de voortgang van de invoering van de basisvorming en de kwaliteit ervan uitdrukkelijk aan de orde te worden gesteld.

## 8. SAMENVATTING, CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

### 8.1 Inleiding

#### 8.1.1 Voorgeschiedenis

Op 21 december 1983 vroeg de regering de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) advies uit te brengen over de wenselijke inhoud, duur en structuur van de basisvorming in het onderwijs (zie bijlage 1). In de adviesaanvraag werd deze basisvorming omschreven als het onderwijs dat voor ieder noodzakelijk is om te kunnen functioneren in de samenleving. De adviesaanvraag had betrekking op het basisonderwijs en het aansluitend voortgezet onderwijs, maar zij werd geformuleerd tegen de achtergrond van een discussie over het onderwijsbestel, die zich toespitste op de inrichting van het voortgezet onderwijs. De wetgeving voor het basisonderwijs was net afgerond en om die reden heeft de WRR in zijn advisering de nadruk gelegd op de inhoud van de basisvorming zoals deze op het eindpunt van deze vorming (op 15- à 16-jarige leeftijd) eruit zou kunnen zien.

Ten tijde van de adviesaanvraag was de discussie in en met het onderwijsveld over de nota "Verder na de basisschool" in volle gang. Vervolgens werd in de zomer van 1985 de Ontwikkelingswet voortgezet onderwijs bij de Staten-Generaal ingediend, waarin het voortgezet basisonderwijs (VBaO) als tweede spoor naast het bestaande stelsel zijn wettelijke basis moet krijgen. In deze wet zijn voorlopige conclusies over het onderwijsprogramma opgenomen die, blijkens de Memorie van toelichting, op basis van het verwachte WRR-advies zouden kunnen worden bijgesteld. Het onderhavige advies moet tegen deze politieke en maatschappelijke achtergrond geplaatst worden.

#### 8.1.2 Invalshoeken

De WRR werd gevraagd de basisvorming te bezien vanuit verschillende invalshoeken, die als volgt kunnen worden samengevat. Vanuit *opvoedkundige overwegingen* zou gezocht moeten worden naar een juist evenwicht tussen de zich vanuit de samenleving opdringende "eisen" aan het onderwijs en de mogelijkheden die het onderwijs aan een ieder kan bieden. Ook zou gezocht moeten worden naar een juist evenwicht tussen verstandelijke, emotionele, expressieve, sociale, technische en manuele vaardigheden, samengevat in de zinsnede "hand, hoofd, hart". Verder zou de verhouding *basisonderwijs - voortgezet onderwijs*, voor zover het de basisvorming betreft, in de beschouwing moeten worden betrokken, evenals de verhouding *basisvorming - beroepskwalificaties*. Onder dat laatste zou tevens de vraag moeten worden begrepen of basisvorming gegeven moet worden tot de leeftijd van 15 jaar of tot en met het einde van een langere leerplichtige periode. Ook de verhouding *basisvorming in schoolverband - leersituaties buiten de school* (gezin, milieu, kerk, bibliotheek, televisie en andere media) en de verhouding *basisvorming - volwasseneneducatie* werden genoemd als relevante invalshoeken. Ten slotte is aandacht gevraagd voor de *procedurele aspecten* van de vraag door wie of door welke instantie de inhoud van de basisvorming moet worden vastgesteld; voor het vraagstuk van het *beheersingsniveau* (de "minimale competenties") en de eventuele differentiatie daarin en voor de ervaringen met basisvorming in het *buitenland*.

Op basis hiervan heeft de Raad de centrale vraag die in dit advies wordt beantwoord, als volgt geformuleerd: *Wat dient de inhoud, duur en structuur te zijn van de basisvorming die in principe aan ieder lid van de samenleving zal worden geboden?*

Het WRR-advies steunt mede op 33 achtergrondstudies, die naar onderdelen van de adviesaanvraag zijn verricht. Op de vergelijking met het buitenland en op de discussies over de kwaliteit van het onderwijs zoals die in een aantal landen zijn gevoerd, is veel dieper ingegaan in enkele afzonderlijke door de WRR gepubliceerde voorstudies en werkdocumenten (zie bijlage 3).\*

### 8.1.3 Omschrijving algemene basisvorming

In dit rapport wordt onder *basisvorming* verstaan: het geven van gemeenschappelijke en algemene vorming op intellectueel, cultureel en sociaal gebied, die als grondslag dient voor een verdere ontwikkeling van de persoonlijkheid, voor het zinvol functioneren als lid van de samenleving en voor een verantwoorde keuze van een verdere scholing en van een beroep.

De belangrijkste kenmerken van deze basisvorming zijn:

- a. het gaat om *basisvaardigheden*, dat wil zeggen om te verwerven bekwaamheden (kennis, kundigheden, inzichten) die onontbeerlijk zijn voor het functioneren als lid van de samenleving en die een onmisbare grondslag en groeikern vormen voor verdere ontwikkeling;
- b. het gaat om onderwijs voor *iedereen*, dat wil zeggen dat er in beginsel geen specifieke groepen zijn waarvoor de inhoud van de basisvorming afwijkt van die van andere;
- c. het gaat om *gemeenschappelijk* onderwijs, dat wil zeggen dat de vorming in beginsel gericht is op het gemeenschappelijk verwerven van een voor ieder gelijkelijk geldende inhoud van een leerprogramma. Vormen van differentiatie tussen leerlingen die vooruitlopen op het vervolgonderwijs worden daarbij in beginsel vermeden.

De hier omschreven algemene basisvorming heeft mede ten doel een te vroege of een primair door maatschappelijke achtergronden bepaalde studie- en beroepskeuze tegen te gaan.

### 8.1.4 Tien kernvragen

In het rapport wordt uitgebreid ingegaan op tien kernvragen in de discussie over algemene basisvorming en over de vormgeving daarvan in de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Die kernvragen zijn:

1. Hoe verhouden zich binnen het onderwijs de belangen van het individu tot de belangen van de maatschappij? Hoe is de verhouding tussen ontplooiingsdoeleinden en beroepseisen, tussen culturele vorming en eisen die economische en maatschappelijke ontwikkelingen stellen? (hoofdstuk 2)
2. Is de inhoud van de basisvorming volledig afhankelijk van de "eisen van de maatschappij" of dient deze inhoud in zekere mate juist los te staan van de maatschappelijke ontwikkelingen? (hoofdstuk 2)
3. Welke criteria moeten worden gehanteerd bij de bepaling van onderwijsdoelen en welke bij de uiteindelijke bepaling en selectie van de vele - op zich zelf niet onwenselijke - inhoud en die zich aandienen? Wat is de voor te stellen *inhoud* van de algemene basisvorming? (hoofdstuk 3 en hoofdstuk 4)

\* Naast de deskundigen die de hier genoemde achtergrondstudies hebben verricht, is aan de voorbereiding van dit rapport medewerking verleend door dr. M. Oud-de Glas van het Instituut voor Toegepaste Sociologie te Nijmegen. De Raad is mevrouw Oud dankbaar voor haar waardevolle bijdragen. Voorts is dankbaar gebruik gemaakt van adviezen van dr. J. Dronkers en prof. dr. G.A. Kohnstamm.

4. Hoe lang dient de basisvorming te duren om definitieve selectie van leerlingen op oneigenlijke en uitsluitend door het milieu beïnvloede gronden te vermijden? Wanneer manifesteren zich verschillen in begaafdheden tussen leerlingen zodanig, dat selectie verantwoord wordt? (hoofdstuk 5 en het begin van hoofdstuk 6)
5. Wat is het verband tussen verlenging van de basisvorming en de motivatie van leerlingen, vooral van degenen die thans het lager beroepsonderwijs volgen? Hoe is een juist evenwicht te bereiken tussen het algemeen vormende deel van de basisvorming en het onderwijs dat opleidt tot een beroep? (hoofdstuk 5 en het slot van hoofdstuk 6, met name par. 6.4)
6. Hoe is de verhouding tussen gemeenschappelijkheid in basisvorming en de gevoelde noodzaak tot enige vorm van differentiatie? Welke vormen zijn hier te onderscheiden en op welk tijdstip van de algemene basisvorming moeten deze differentiatievormen geïntroduceerd worden? (hoofdstuk 6)
7. Welke voor- en nadelen zijn verbonden aan welke vormen van differentiatie? Hoe kunnen de te verwachten negatieve effecten van differentiatie zoveel mogelijk worden tegengegaan? Dient de differentiatie te verlopen via formele toetsing of via informele begeleiding en advisering? (hoofdstuk 6)
8. Hoe kunnen de kwaliteit en de inzet van docenten verbeterd worden opdat daarmee aan een van de belangrijkste voorwaarden voor een goed onderwijs wordt voldaan? (hoofdstuk 5)
9. Welke procedures dienen gekozen te worden voor de vaststelling van de inhoud van de basisvorming op zodanige wijze dat daarin een zekere eenheid te verwachten valt? (hoofdstuk 7)
10. Welke ontwikkelingen rond geïntegreerd voortgezet onderwijs in het buitenland zijn van betekenis voor de beantwoording van de vraag naar inhoud, duur en structuur van de basisvorming in ons land? (hoofdstuk 6)

Bij de beantwoording van deze kernvragen wordt men geconfronteerd met een aantal dilemma's, dat wil zeggen dat vaak gekozen moet worden tussen twee op zich zelf goede of wenselijke mogelijkheden die echter niet tegelijkertijd gekozen of ontwikkeld kunnen worden. Bij verschillende onderwerpen in het rapport heeft de Raad zo goed mogelijk de beide kanten van deze dilemma's belicht en na ampele overweging gekozen. Hij heeft dit gedaan in de wetenschap dat een volledig doorslaggevende - op wetenschappelijke bewijsvoering berustende - keuze in dit soort dilemma's niet altijd te maken valt. Levensbeschouwelijke en politieke overwegingen spelen in de keuze ten aanzien van deze dilemma's mede een rol.

## **8.2 Maatschappelijke ontwikkelingen en basisvorming**

### **8.2.1 Inleiding**

Aan de Raad werd gevraagd de maatschappelijke ontwikkelingen te bestuderen en de mogelijke consequenties daarvan aan te geven voor de eisen die aan basisvorming zouden kunnen worden gesteld. Vaak worden deze (toekomstige) maatschappelijke ontwikkelingen bestudeerd in de hoop dat daaruit zeer specifieke aanwijzingen voor een bepaalde inhoud van het onderwijs kunnen worden afgeleid. De Raad komt tot de conclusie dat dit slechts in beperkte mate het geval is. De relatie tussen maatschappelijke ontwikkelingen en de inhoud van het onderwijs is vrij indirect en wordt zichtbaar in de vorm van langzame verschuivingen en aanpassingen van de inhoud van het onderwijs binnen bestaande vakgebieden.

De belangrijkste conclusie die uit maatschappelijke ontwikkelingen kan worden getrokken, is de eis van *een algehele verhoging van het onderwijspeil voor alle leerlingen*. Dit is van belang zowel voor de latere beroepskansen van de individuele leerlingen alsook voor het functioneren van de



samenleving als geheel. Basisvorming kan een middel zijn om tot een dergelijke verhoging van het algehele onderwijspeil te komen. De eisen van niveauperhoging en kwaliteitsverbetering gelden ook voor het traditionele beroepsonderwijs. Aan toekomstige beroepsbeoefenaren wordt in toenemende mate de eis gesteld van een ruimere algemene vorming, zowel in taalvaardigheid en talenkennis, in logisch en wiskundig denken als in inzicht in techniek.

De Raad concludeert dat de invoering van een nieuw vak "techniek" voor alle leerlingen gewenst is en dat een - tijdelijke - invoering van een nieuw vak "informatiekunde" eveneens gewenst is, tot op het moment dat het gebruik van de nieuwe informatietechnieken in andere vakken vanzelfsprekend geïntegreerd aan de orde zal komen. Tot dan blijft een aparte introductie in "informatiekunde" noodzakelijk om bestaande of dreigende achterstand op dit gebied tegen te gaan. De kosten die verbonden zijn aan de introductie van deze nieuwe vakken voor *alle* leerlingen, zullen als consequentie van de noodzaak om te komen tot een verbeterde en verhoogde basisvorming moeten worden aanvaard.

Om te komen tot deze globale conclusies over de "eisen" die maatschappelijke ontwikkelingen aan de basisvorming stellen, heeft de Raad terreinverkenningen uitgevoerd in vier domeinen: demografische ontwikkelingen, sociaal-culturele ontwikkelingen, technologische en economische ontwikkelingen. Van elk van deze ontwikkelingen en de daaruit te trekken conclusies voor de algemene basisvorming wordt hier een korte samenvatting gegeven.

### 8.2.2 Demografische ontwikkelingen: gevolgen voor de basisvorming

De *daling van het aantal leerlingen* zal in eerste instantie weinig invloed hebben op de noodzakelijk geachte *inhoud* van de basisvorming. De eisen die de maatschappij, de arbeidsmarkt en het vervolgonderwijs stellen, worden hierdoor in principe niet beroerd.

Anders is het gesteld met de *voorzieningen* voor het onderwijs en de *voorzieningsstructuur*. Deze houden rechtstreeks verband met het leerlingenaantal. De voorspelde daling van het aantal leerlingen heeft daarvoor dan ook snel merkbare gevolgen. Zowel in plattelandsregio's als in grote bevolkingskernen kunnen scholen worden opgeheven en wordt druk tot fusering en tot integratie uitgeoefend. De landelijke cijfers geven de ernst van deze problematiek aan. Het voortgezet onderwijs kent circa 1400 scholen voor algemeen voortgezet onderwijs (mavo, havo, vwo) en circa 1300 scholen voor lager beroepsonderwijs (lto, leao, lhno). Van deze scholen worden enkele honderden in hun voortbestaan bedreigd.

Zowel in de grote bevolkingskernen als op het platteland kunnen hierdoor grote onzekerheid en onrust ontstaan. De concurrentie tussen schooltypen en, binnen één schooltype, tussen scholen zal sterk toenemen. De onzekerheid over het verkrijgen en continueren van aanstellingen en de vaak ingrijpende veranderingen in de arbeidssituatie die fusies teweegbrengen, kunnen leiden tot grote belasting van docenten.

Schommelingen in leerlingenaantallen zijn een gegeven voor het onderwijssysteem. Vooral na een lange periode van gestadige groei komt een sterke daling hard aan. Hieraan is in principe weinig te doen. Voorkomen moet echter worden dat ook om andere redenen zo grote onrust en onzekerheid bij de docenten ontstaan dat het tot stand brengen of het in stand houden van een basisvorming die in alle relevante opzichten voldoet aan de eisen van de tijd, ernstig wordt belemmerd.

*Migrantenkinderen* komen veelal uit gezinnen met een sociaal-economische achterstand. Bijzondere aandacht voor die kinderen, evenals voor Nederlandse kinderen in een soortgelijke positie, is geboden. Het is onwaarschijnlijk dat migrantenkinderen in groten getale zullen terugkeren naar het land van herkomst van de ouders. De extra aandacht voor deze kinderen zal dan ook geen (gedeeltelijke) vervanging van de Nederlandse basisvorming door lessen in eigen taal en cultuur moeten inhouden. Om hun

achterstand te verminderen moeten aan deze kinderen minstens gelijke kansen in het onderwijs worden geboden. Dit kan in de Nederlandse samenleving alleen door hun de volledige Nederlandse basisvorming te geven. In die basisvorming moet overigens in inhoudelijk opzicht niet voorbij worden gegaan aan het feit dat onze samenleving een sterker multi-cultureel karakter heeft gekregen. Eigen cultuur, taal en identiteit moeten dan in de vrije ruimte op school (naast de basisvorming) of elders, buiten de school, aandacht krijgen.

Het spreekt voor zich zelf dat de moeilijke positie van deze kinderen extra onderwijskundige en didactische ondersteuning vergt. Het kan hierbij onder meer noodzakelijk zijn de kinderen gedurende een zekere beginperiode in hun eigen taal aan te spreken. De noodzaak daartoe zal zich echter eerder in de eerste jaren van het basisonderwijs voordoen dan bij het voortgezet onderwijs, en zij zal verminderen naarmate de verblijfsduur der migranten nog verder toeneemt.

### 8.2.3 Sociaal-culturele ontwikkelingen: gevolgen voor de basisvorming

De arbeidsparticipatie van de vrouw is de laatste jaren sterk gestegen. Dit kan, gelet op het werk dat de meeste vrouwen *nu* doen, worden gezien als een bijdrage aan en een uiting van het streven naar emancipatie van de vrouw. Ten aanzien van de emancipatie van vrouwen geldt dat het de taak van de basisvorming kan zijn een bijdrage te leveren aan het wegnemen van oneigenlijke motieven die bij selectie en keuze voor een bepaald beroep of voor een bepaalde school een rol spelen. De basisvorming zal er zorg voor moeten dragen dat voor vrouwen een gelijkwaardige deelname aan het arbeidsproces mogelijk wordt gemaakt. Dit betekent dat jongens en meisjes *dezelfde basisvorming* moeten krijgen.

Bij een analyse van de veranderingen in de familiale levensloop komt de vraag op of niet meer aandacht moet worden gegeven aan (zelf)verzorgende elementen in de basisvorming. In feite zijn vele onderdelen en vakken van het huidige onderwijs hierop al gericht of zij lenen zich er toe verder in die richting te worden ontwikkeld. Veel vaardigheden die in dit verband van belang zijn, hebben een *lage acquisitiebarrière* zodat zij, als de behoefte daaraan zich voordoet, snel buiten de school zijn aan te leren (bijv. koken). Andere vaardigheden zijn moeilijker snel aan te leren maar zullen ook op school moeilijk kunnen worden overgebracht. Een en ander leidt tot de conclusie dat aandacht voor verzorgende aspecten in de basisvorming ongetwijfeld zinvol is, maar dat deze aspecten, voor zover zij op school moeten en kunnen worden behandeld, grotendeels in bestaande vakken kunnen worden opgenomen.

Ondanks veranderende opvattingen over arbeid en de plaats van arbeid in de samenleving, vindt de Raad geen aanleiding te concluderen dat voor de jongere generaties voorbereiding op betaalde arbeid minder belangrijk zou zijn. De basisvorming dient hierop dus gericht te blijven. Voorbereiding op een zogenoemde vrije-tijdssamenleving ziet de Raad derhalve niet als een aparte taak voor de basisvorming. Niettemin komt in de kunstzinnige en beeldende vorming als noodzakelijk onderdeel van de basisvorming een zinnvolle besteding van de vrije tijd in een bescheidener betekenis wel aan de orde. Voor het leren functioneren van individuele leden in de talrijke organisaties van de moderne "organisatiemaatschappij" hoeven geen specifieke vakken te worden ingevoerd. Juist een goede en voor zoveel mogelijk Nederlandse ingezetenen gemeenschappelijke basisvorming lijkt daarvoor een belangrijke voorwaarde. De vakken staatsinrichting, economie en geschiedenis kunnen ruimschoots voorzien in de eisen van vorming tot staatsburger.

Er zijn weinig aanwijzingen dat de tegenwoordige of toekomstige ontwikkelingen in de privésfeer het noodzakelijk maken dat de school in de basisvorming opvoedingstaken van het gezin overneemt. Wel zullen problemen die de leerlingen in de privésfeer of in contacten met derden

ondervinden, in toenemende mate op de school aan de orde komen. Daarop kan beter op individuele wijze worden gereageerd, en wel door middel van individuele begeleiding en advisering van leerlingen door leraren en schooldecanen, dan door het creëren van een nieuw vak als omgangskunde of emotionele vorming. Ook bij de overdracht van elementen uit de culturele traditie die op dit onderwerp betrekking hebben, kunnen deze aspecten van het samenleven indirect aan de orde komen. De Raad acht deze indirecte, meer impliciete en persoonlijke aandacht beter dan de expliciete en vaak onpersoonlijke vorm van een “schoolvak”.

#### 8.2.4 *Technologische ontwikkelingen: gevolgen voor de basisvorming*

Het geheel van de technische ontwikkelingen overziende, met inbegrip van de ontwikkelingen op informatiegebied, concludeert de Raad dat deze *grosso modo* niet zozeer volstrekt nieuwe vaardigheden of kennis in de basisvorming vereisen maar eerder een *groter beroep* doen op bestaande kennis en vaardigheden.

In hoofdstuk 2 is gesteld dat de wijze waarop informatie wordt bewerkt, opgeslagen en overgedragen op vele gebieden significante veranderingen ondergaat. Soms zijn deze veranderingen zo ingrijpend, formaliserend en reducerend, dat er eerder sprake is van verlies aan informatie dan van winst.

Uit de ontwikkelingen kan men afleiden dat het van groot belang wordt het vermogen te hebben of te krijgen om overbodige van bruikbare informatie te scheiden en om gereduceerde informatie te restaureren. Aangezien informatie afhankelijk is van de context en haar waarde veelal krijgt bij toepassing, zal het (leren) toepassen van informatie van groot belang worden. Het leren toepassen zal, daar waar de informatie zelf snel verouderd, misschien wel even belangrijk kunnen worden als de informatie zelf.

De technische en ook de economische ontwikkelingen duiden er eveneens op dat het van belang is over hoogwaardige technische specialisten te beschikken. Het gaat hierbij niet alleen om academisch geschoolden met “high-tech“-specialisaties maar ook om minder hooggeschoolde vakmensen met een gedegen beroepsopleiding. In hoeverre is nu voor deze mensen vroegtijdige specialisatie nodig en in hoeverre zou hiermee in de basisvorming rekening kunnen worden gehouden? Deze vragen zijn van belang omdat een lange basisvorming, waarin immers iedereen in principe hetzelfde krijgt en waarin beroepsspecialisatie wordt uitgesteld, tot belemmeringen en tijdverlies zou kunnen leiden bij een hoogwaardige technische specialisatie.

In de “high-tech“-gebieden kan *grosso modo* worden geconstateerd dat specialisaties steeds sneller verschuiven, smaller worden en sterk in aantal toenemen. Gegeven de beperkte mogelijkheden en de inherente traagheid van de basisvorming, kan met dergelijke snelle verschuivingen in het algemeen moeilijk rekening worden gehouden. Hetzelfde geldt niet zelden voor beroepsopleidingen; het komt voor dat ook deze de snelle veranderingen niet meer kunnen volgen. Zij worden teruggeworpen op het aanleren van beroepsgerichte basisvaardigheden. Specialisatie en specifieke beroepsopleiding verschuiven op vele gebieden steeds dichter naar de toepassing, dat wil zeggen naar de bedrijven. De opkomst van aanvullende opleidingen in bedrijven houdt daarom niet altijd een negatieve beoordeling in van de basis- en de beroepsopleiding, het is veeleer de “natuurlijke“ gang van zaken. Deze verplaatsing van eindspecialisatie van school naar bedrijf betekent niet dat de schoolse opleidingen minder te doen krijgen. Ten eerste wordt de kwaliteit van groter belang, ten tweede blijft het bijbrengen van kennis van (technische) basisprincipes nodig.

In het algemeen kan worden gesteld dat de vorming van een technische elite en verlenging van de basisvorming zeker niet altijd met elkaar strijdig zijn, *mits* althans deze basisvorming aan de gestelde eis tot kwaliteitsverhoging voldoet. Naast de snelle verandering van specialisaties, kunnen

overigens ook onvolkomenheden in selectieprocedures en onzekerheid bij leerlingen over eigen voorkeuren en vermogens als argumenten worden genoemd voor uitstel van specialisatie.

Mede in het licht van de hier geschetste ontwikkelingen heeft de Raad zich verdiept in de vraag of in de basisvorming een vak informatiekunde moet worden opgenomen. Met informatiekunde wordt wel dat kennisdeel van de informatica aangeduid waarvan iedereen in de toekomst ten minste enige notie dient te hebben. Toegespitst luidt de vraag: moet iedereen kunnen programmeren, al was het maar in een eenvoudige computertaal met toepassing op eenvoudige problemen. Is hier aantoonbaar sprake van een basisvaardigheid? De Raad meent dat dit laatste niet het geval is. Voor een professionele opleiding in de informatica biedt een vroegtijdige kennismaking met eenvoudige programmering tijdens de basisvorming verwaarloosbare voordelen. Diverse vaardigheden die met programmeren worden geoefend, vinden bovendien reeds elders in het curriculum hun plaats.

Zelf programmeren is dus geen onontbeerlijke basisvaardigheid en een apart vak informatiekunde is niet zonder meer noodzakelijk. Een andere zaak is het kunnen omgaan met de computer. Vele burgers zullen later met voorgeprogrammeerde informatie- en computersystemen in aanraking komen. Dit vraagt enige vaardigheid in het gebruik van deze systemen. Ook blijken computer- en aanverwante informatiesystemen, mits terughoudend en zorgvuldig toegepast, de overdracht van kennis en vaardigheden op school te kunnen ondersteunen. Om deze beide redenen - het opbouwen van een zekere vaardigheid in het gebruik van informatiesystemen en ondersteuning van de basisvorming - dient het gebruik van informatie- en computersystemen in de basisvorming positief te worden benaderd. Het gevaar van overdreven verwachtingen en onjuiste toepassing dient men echter steeds voor ogen te houden.

#### 8.2.5 *Economische ontwikkelingen: gevolgen voor de basisvorming*

De belangrijke verschuiving in het sectorpatroon van de werkgelegenheid die zich in de afgelopen decennia heeft voorgedaan, zal ook in de toekomst het gezicht van de economie bepalen. Voor de toekomstige werkgelegenheid zijn drie ontwikkelingen van belang:

- a. de noodzaak tot herstructurering van de bestaande industrie in het licht van de voortgaande internationale arbeidsverdeling. Herindustrialisatie vraagt om hoog opgeleide vakspecialisten met technische oriëntatie. De aanwezigheid van een "high-tech"-sector is van groot belang voor het herindustrialisatieproces. Het aandeel van deze sector in de totale werkgelegenheid zal bescheiden blijven;
- b. de voortgaande toepassing van de informatietechnologie in productieprocessen zal leiden tot een vermindering van het directe productiepersoneel. Of dit negatieve effect op de werkgelegenheid gecompenseerd zal worden, zal er in sterke mate van afhangen of de toepassing van informatietechnologie zal uitlopen op een versterking van ons concurrentievermogen;
- c. de groei van de werkgelegenheid in de dienstensector hangt in de eerste plaats af van de industriële sector. Niet alleen door de complementariteit die tussen beide sectoren bestaat, maar ook door de bijdrage die industrie en complementaire diensten kunnen geven aan het herstel van de groei van het beschikbaar inkomen. Het mag worden aangenomen dat dit kan leiden tot een groei van de particuliere consumptie. Te zamen met veranderingen in het consumptiepatroon kan dit leiden tot een positieve ontwikkeling van de werkgelegenheid in de dienstensector.

De nu beschikbaar komende produktietechnologieën bieden duidelijk mogelijkheden voor functieverrijking van veel arbeidsplaatsen. Toch is het onjuist dit uitsluitend te bezien in relatie tot de kwestie van de humanisering van de arbeid. De herwaardering van de factor arbeid is ook gelegen in de

gewijzigde markteisen van industriële produkten en de produktietechnische mogelijkheden die hierop inspringen. Het gelijktijdig moeten voldoen aan eisen van efficiency, kwaliteit en flexibiliteit vraagt om een andere inrichting van de arbeidsorganisatie. Participerend in plaats van dirigerend management, teamwork en vaktechnisch geschoold personeel zijn daarvan belangrijke kenmerken.

De verandering van bestaande beroepskwalificaties en het ontstaan van nieuwe kwalificaties zal het nodig maken de beroepsbevolking voortdurend te herscholen. Ook op latere leeftijd zal de behoefte aan scholing blijven bestaan. Dit vraagt van ondernemingen grote aandacht voor interne scholing. Het onderwijs zal de toekomstige werknemer moeten leren omgaan met de gevraagde flexibiliteit in een onzekere toekomst. Het onderwijs moet "leren om te leren". Beroepsonderwijs moet aanknopingspunten geven voor meer dan één functie. Het gevraagde opleidingsniveau zal ook hoger komen te liggen.

De potentiële beroepsbevolking zal als gevolg van demografische factoren en veranderende deelnemingspercentages blijven groeien. Wel zal de groei na 2000 steeds minder worden. De verhoogde participatiegraad van vrouwen wordt structureel beïnvloed door de stijging van het opleidingsniveau, het dalend kindertal per gezin en de emancipatie. Niettemin zal de toekomstige samenleving gekenmerkt worden door meer vrije tijd.

De schoolverlaters die jaarlijks tot de arbeidsmarkt zullen toetreden, beïnvloeden uiteraard het opleidingsniveau van de beroepsbevolking. Het aandeel van personen met uitsluitend basisonderwijs zal verder afnemen, terwijl het aantal personen met een mbo-, hbo- en wo-opleiding zowel absoluut als relatief zal toenemen.

Uit de huidige samenstelling van de groep jeugdige werklozen blijkt dat de beroepskwalificatie "aankomend vakmanschap" een noodzakelijke voorwaarde is voor een goede uitgangspositie op de arbeidsmarkt. Dit vraagt om een goede aansluiting in het leertraject "algemene basisvorming-beroepsvoorbereiding-initiële beroepskwalificatie". Het lager beroepsonderwijs zou in deze leerweg een voor de beroepsvoorbereiding belangrijke positie moeten innemen. Het lbo heeft echter binnen ons onderwijssysteem in sterke mate het gezicht gekregen van "restonderwijs". De negatieve motieven om voor dit schooltype te kiezen, de eenzijdige samenstelling qua sociaal milieu en de adviespraktijk in het basisonderwijs maken duidelijk dat dit schooltype voor een groot deel wordt bezocht door leerlingen voor wie geen andere mogelijkheden openstaan. Om de leerweg naar beroepskwalificerend onderwijs veilig te stellen zal het stigma van het lbo als "restonderwijs" doorbroken moeten worden. De Raad concludeert dan ook dat regering, werkgevers en werknemers en schoolleiding zich gezamenlijk en met alle kracht zullen moeten inspannen om te komen tot een betere waardering van het beroepsonderwijs in samenhang met de basisvorming. Aan de combinatie van leren en werken binnen de opleiding tot aankomend vakmanschap moet grote waarde worden toegekend. De beschikbaarheid en de kwaliteit van praktijkleersituaties zijn hierbij een noodzakelijke voorwaarden. In hoofdstuk 6 wordt afzonderlijke aandacht besteed aan de beroepsvoorbereiding in het licht van de noodzakelijke verhoging van het peil van de algemene vorming.

#### 8.2.6 *Buitenschoolse vorming: gevolgen voor de basisvorming*

Het onderwijs op school is, naast de opvoeding in het gezin, uiteraard niet het enige waardoor kinderen basisvaardigheden ontwikkelen. De sociale activiteiten waaraan kinderen buiten de school meedoen, zijn hiervoor ook belangrijk. Door veranderingen in de buitenschoolse vorming zou de school ontslagen kunnen worden van onderwijstaken, omdat deze buiten de school worden uitgevoerd. Dit zou kunnen betekenen dat bepaalde vakken of onderdelen van vakken die nodig zijn voor de ontwikkeling van basisvaardigheden, niet meer op het lesrooster zouden hoeven voorkomen.

In hoofdstuk 2 wordt ingegaan op deze buitenschoolse invloeden, vooral van de media: radio, televisie, krant, boeken en bibliotheken. De algemene conclusie uit de in opdracht van de Raad verrichte studies is dat de overdracht van kennis en vaardigheden buiten de school weliswaar groot is, maar veelal ongestructureerd en sterk afhankelijk van het kind en van het milieu waarin het opgroeit. Daarom kan en mag de school als centrum van vorming niet volledig rekenen op deze buitenschoolse aanvullingen. Tussen leerlingen bestaande verschillen in leervermogen en leerresultaten zouden zo ongecontroleerd sterker kunnen worden.

Voor zover zich hierdoor veranderingen voordoen, kan worden geconcludeerd dat deze de basisvorming op school niet direct ontlasten. De school zal nog lange tijd zijn centrale plaats bij de basisvorming behouden. Buitenschoolse overdracht van kennis en vaardigheden en schoolse basisvorming zijn veeleer *complementair* dan concurrerend.

### 8.2.7 Slotbeschouwing: maatschappelijke ontwikkelingen en basisvorming

De algemene conclusie die uit het voorgaande kan worden getrokken is dat, bij de uitgangspunten voor de basisvorming, voor de komende decennia niet zozeer totaal nieuwe kennis of vaardigheden nodig zijn, maar dat een groter beroep zal worden gedaan op reeds onderwezen vaardigheden. Zaken bijvoorbeeld als flexibiliteit, het vermogen om te leren en het vermogen om informatie te selecteren en toe te passen waren al belangrijk en worden nog belangrijker. Om aan dit grotere beroep tegemoet te komen, is het noodzakelijk de *kwaliteit* van de basisvorming te *verhogen*.

Gelet op het nu bereikte resultaat en de daarvoor benodigde tijd, is het aannemelijk dat verhoging van de kwaliteit van de basisvorming moet leiden tot *verlenging* van de algemene basisvorming, zoals deze nu in het basisonderwijs wordt gegeven. De verlenging zou zich kunnen uitstrekken tot en met de derde klas van het voortgezet onderwijs. Voor een dergelijke verlenging pleiten ook andere argumenten, zoals de onvolkomenheden in selectieprocedures en de onzekerheid van leerlingen ten aanzien van eigen voorkeuren en vermogens (uitstel van selectie).

## 8.3 Doeleinden van algemene basisvorming en keuzecriteria

In de loop van de tijd is in Nederland en in andere landen een steeds grotere eenheid in de inhoud van het basisonderwijs ontstaan. Na de Tweede Wereldoorlog is dit in verschillende Westeuropese landen gevolgd door een grotere eenheid in het voortgezet onderwijs. Categorieel onderwijs werd omgezet in geïntegreerd onderwijs. In deze systemen werd de algemene basisvorming uitgebreid tot 15- à 16-jarige leeftijd. Verschillende motieven lagen hieraan ten grondslag, zoals uitstel van vroegtijdige selectie (op 11- à 12-jarige leeftijd), vermindering van ongelijkheid van kansen, vermeerdering van culturele participatie (de leerlingen kennis laten nemen van belangrijke onderdelen van het culturele erfgoed) en vooral eisen van de industrie. In deze ontwikkeling wordt algemene basisvorming tot een verplicht algemeen vormend en beroepsoriënterend onderwijs tot een leeftijd van 15 à 16 jaar.

In Nederland is onduidelijkheid blijven bestaan over de vormgeving van de eerste fase van het voortgezet onderwijs. De volgende factoren hebben hieraan bijgedragen:

- de invoering van keuzepakketten op grond van de Mammoetwet en de ondoorzichtige doorstromingspatronen na de invoering van deze wet;
- de onderwijskundige en ideologisch-maatschappelijke polarisatie rond de integratie van het voortgezet onderwijs, in de jaren volgend op de invoering van de Mammoetwet en vooral na de publikatie van de Contourennota's;
- het op centraal niveau loslaten van een streven naar eenheid in de inhoud van het onderwijs;

- het leggen van de onderwijskundige verantwoordelijkheid voor de vormgeving en de inhoud van het curriculum bij de school;
- de nadruk op individuele ontplooiing als nieuw onderwijsdoel, die in de jaren zeventig geleid heeft tot verdere individualisering van het onderwijs ten koste van een gemeenschappelijk vormingsaanbod.

De eerste fase van het voortgezet onderwijs maakt zodoende een verbrokkelde indruk. Een hernieuwde noodzaak om het streven naar grotere eenheid in deze fase van het voortgezet onderwijs voort te zetten, kan worden afgeleid uit de gevaren van kwaliteitsverlies en niveaudaling, die aan de verbrokkeling verbonden zijn.

De noodzaak van algemene basisvorming kan ook worden gemotiveerd op grond van het cultuurpolitieke doel om alle (toekomstige) leden van de samenleving te laten delen in het culturele erfgoed. Hiermee kan tevens een splitsing tussen algemene vorming ("Bildung") en beroepsvorming ("Ausbildung") worden tegengegaan. Net als de algemene vorming, die niet aan bepaalde groepen leerlingen onthouden zou moeten worden, kan een ruimere kennismaking door alle leerlingen met techniek de eenheid helpen bevorderen. Basisvorming kan dienen om de leden van een verder verbrokkelende samenleving een gemeenschappelijk uitgangspunt te verschaffen.

Uit andere doeleinden van de basisvorming, te weten de voorbereiding op vervolgonderwijs en op wetenschapsbeoefening, valt af te leiden dat het streefniveau van algemene basisvorming niet te laag mag worden gesteld. De basisvorming moet aansluiten bij de ontwikkelingsmogelijkheden van *alle* leerlingen, zodat naast een *algemeen streefniveau* van basisvorming - te behalen door (bijna) alle leerlingen - *per vak een hoger niveau* mogelijk moet worden gemaakt voor de leerlingen die meer aankunnen. De relatie tussen dit algemene streefniveau en het hogere niveau wordt in hoofdstuk 6 uiteengezet (zie ook par. 8.6.3).

Uit de analyse van het "basis"-karakter van de basisvorming trekt de Raad de conclusie dat een bredere betekenis gegeven moet worden aan het begrip basis, namelijk "basis" als *groei kern* voor verdere kennis, en "basis" als *voorbereiding* op het uitoefenen van een beroep, op verdere scholing en op het functioneren in de maatschappij. In de in de basisvorming aan te leren vaardigheden dient deze betekenis van "basis" duidelijk naar voren te komen. Dit betekent geen breuk met het soort vakken dat nu in de verschillende schooltypen van het voortgezet onderwijs wordt gegeven. Maar het onderwijs in deze vaardigheden kan wel als consequentie hebben dat toepassingsgerichte elementen meer aandacht krijgen.

Er is een evenwichtige aandacht nodig voor drie aspecten in elk vak:

1. kennis van basisstructuren, vaak van analytische en abstracte aard;
2. vaardigheden om te handelen, er iets mee te "doen";
3. inzicht in de culturele omgeving; zich kunnen oriënteren in die omgeving vol artefacten, de "ingewikkelde samenleving".

Deze drie constanten komen in elk vak terug. Basiskennis van een vreemde taal bijvoorbeeld bevat zowel (1) de kennis van de structuur van de taal, de grammatica, (2) de vaardigheid om daarmee iets te kunnen doen, bijvoorbeeld om gesprekken te kunnen voeren, als (3) inzicht in de door mensen gemaakte omgeving waarin de taal wordt gebruikt: kennis van de omringende cultuur en literatuur. Basiskennis van de natuur bestaat uit (1) de kennis van fundamentele wetmatigheden in de natuur, zoals beschreven in de structuur van de natuurwetenschappen - met de wiskundige grondslag ervan -, (2) het kunnen omgaan met natuurlijke verschijnselen: kracht, massa, energie, het weten wat er gebeurt als men iets "doet" met elektriciteit of chemische stoffen en (3) inzicht in de door de natuurwetenschappen gemaakte omringende cultuur: inzicht in het door de wetenschap geschapen wereldbeeld.

Volgens deze opvatting van basisvaardigheden is de tegenstelling tussen "cognitieve" en "praktische" vaardigheden een schijntegenstelling. In de

didactische vormgeving dienen alle drie genoemde elementen aan bod te komen. Dit vereist grotere aandacht voor de didactische vormgeving van de basisvorming en voor de didactische vaardigheden van de leraren.

Bij de keuze van de in de basisvorming op te nemen vaardigheden constateert de Raad de noodzaak deze vaardigheden in voldoende concrete en geoperationaliseerde termen weer te geven. De neiging bestaat om doelstellingen van het onderwijs in mooie maar vage, onvoldoende gearticuleerde termen te omschrijven. Het expliciet en concreet formuleren van doelstellingen kan bovendien potentiële conflicten of contradicties aan het licht brengen.

Op basis van de studies van Gardner naar "basic skills" komt de Raad uiteindelijk tot het formuleren - in initiële zin - van de in de basisvorming te ontwikkelen noodzakelijke basisvaardigheden, namelijk:

- taalvaardigheden en taalbeheersing;
- kennis van de eigen geschiedenis en cultuur en van andere culturen;
- logisch-mathematische kennis en vaardigheden;
- kennis van natuur en techniek;
- inzicht in de eigen mogelijkheden en interesses inzake de beroepskeuze;
- expressievaardigheden.

Voor al deze onderwerpen geldt dat die elementen daaruit dienen te worden onderwezen die moeilijk meer ingehaald kunnen worden als zij niet tijdig zijn verworven, en dat het niet verwerven ervan een blijvende hindernis zal vormen voor het optimaal benutten van de kansen die de maatschappij kan bieden. Bovendien bevatten zij alle een "groei kern" van kennis, die slechts zeer moeilijk buiten de school kan worden aangeleerd.

## **8.4 De inhoud van de basisvorming**

### *8.4.1 Uitgangspositie*

Gezien de grote verschillen in onderwijsinhoud tussen schooltypen en tussen scholen, en gezien de onbepaaldheid van het eindniveau van de niet-examenvakken, is er op dit moment in het voortgezet onderwijs geen sprake van een gegarandeerde basisvorming voor iedereen.

In onze kennis van de huidige inhoud van het onderwijs zitten grote lacunes. Bekend is wel, welke vakken worden gegeven, maar niet of zeer onvolledig is bekend hoeveel tijd aan elk vak door elke leerling wordt besteed en wat de inhoud van de programma's is. Daardoor kan bij het definiëren van een gemeenschappelijke basisvorming nauwelijks of niet worden teruggegrepen op een gemeenschappelijke kern in de inhoud van vakken van verschillende schooltypen en scholen. We weten gewoonweg niet of zo'n gemeenschappelijke kern bestaat.

Naar de mening van de Raad moet bij de beschrijving van de gewenste inhoud van de basisvorming worden uitgegaan van de bestaande vakkenstructuur. Een herordening in andere eenheden dan de bestaande schoolvakken, bijvoorbeeld in zogeheten "leergebieden", is voorbarig en riskant. Voorbarig, omdat de veronderstelde voordelen van zo'n herordening - een betere motivatie van leerlingen, maatschappelijk relevanter onderwijs - nog onvoldoende vaststaan. Riskant, omdat de doorzichtigheid van het onderwijsaanbod en, zeker bij een verruiming van de bevoegdheidsregeling, de kwaliteit van het onderwijsaanbod er ernstig door worden bedreigd.

### *8.4.2 Een programma voor de basisvorming*

Van de volgende reeks vakken is in hoofdstuk 4 betoogd dat zij in de basisvorming ruimte moeten krijgen: Nederlands, Engels, een tweede moderne vreemde taal (Duits of Frans), wiskunde, biologie (met als mogelijke variant gezondheidskunde), natuurkunde (met inbegrip van enkele scheikundige noties), informatiekunde, geschiedenis inclusief



staatsinrichting, aardrijkskunde, economie (met als mogelijke variant huishoudeconomie), techniek, beeldende vorming (keuze uit tekenen, handvaardigheid of textiele werkvormen), muziek en lichamelijke oefening. Uit het huidige vakkenaanbod kan het vak maatschappijleer vervallen mits bij geschiedenis en staatsinrichting voldoende aandacht wordt besteed aan de vorming tot staatsburgerschap.

Naast dit basisprogramma voor iedereen moet er een vrije ruimte in het lesrooster zijn, waarin leerlingen de kans krijgen naar aanleg en interesse vakken naast het basispakket te kiezen, of vakken die daarbinnen vallen verder uit te diepen. Ook remediërende programma's, beroeporiëntatie en, voor de scholen die dat willen, levensbeschouwelijke vorming kunnen een plaats krijgen in de ruimte die niet aan het basispakket wordt besteed. Om redenen die in hoofdstuk 4 zijn genoemd, zou in de vrije ruimte in ieder geval een derde moderne vreemde taal (Frans of Duits) moeten worden aangeboden.

In het huidige stelsel fungeert de zogenoemde basistabel als instrument voor de sturing van het onderwijsaanbod. Elk schooltype heeft een eigen basistabel, waarin per vak of groep van vakken wordt voorgeschreven hoeveel lessen daaraan minimaal moeten worden besteed en waarin wordt aangegeven hoeveel lessen de school naar eigen inzicht aan de voorgeschreven of aan andere vakken kan besteden. Wellicht is een dergelijk instrument overbodig wanneer het vastleggen van eindniveaus, zoals in dit rapport wordt voorgesteld, zijn beslag heeft gekregen. Het lijkt echter wenselijk de scholen vooralsnog houvast te geven door een adviestabel waarin wordt aangegeven in welke verhouding de beschikbare tijd over het basispakket en de vrije ruimte wordt verdeeld.

We laten hier, uitdrukkelijk bij wijze van voorbeeld een verdeling van lessen volgen die recht doet aan en ruimte biedt voor de in hoofdstuk 4 beschreven inhoud. Er wordt uitgegaan van een driejarige periode van basisvorming waarin, bij 30 lessen (van 50 minuten) per week en 40 lesweken per jaar, in totaal 3600 lessen te verdelen zijn. Uiteraard zijn binnen elk jaar afzonderlijk andere verdelingen mogelijk, waarbij het niet nodig is dat elk vak elk jaar op het rooster staat.

|                                      | Totaal aantal lessen |
|--------------------------------------|----------------------|
| Nederlands                           | 400                  |
| Engels                               | 280                  |
| tweede vreemde taal (Duits of Frans) | 240                  |
| wiskunde                             | 400                  |
| biologie/gezondheidskunde            | 120                  |
| natuurkunde                          | 200                  |
| informatiekunde                      | 20                   |
| geschiedenis en staatsinrichting     | 200                  |
| aardrijkskunde                       | 120                  |
| economie/huishoudeconomie            | 80                   |
| techniek                             | 180                  |
| beeldende vorming                    | 160                  |
| muziek                               | 160                  |
| lichamelijke oefening                | 360                  |
| vrije ruimte                         | 680                  |
|                                      | 3600                 |

### 8.4.3 Afsluiting en niveaudifferentiatie

De Raad is van mening dat het vastleggen van eindtermen waaraan in principe elke leerling moet voldoen, de beste garanties biedt dat iedereen ook inderdaad de beoogde basisvorming krijgt. Dit standpunt wordt in hoofdstuk 6 nader gemotiveerd. Voor vrijwel alle vakken is echter differentiatie in eindtermen noodzakelijk om alle leerlingen taken te kunnen geven die voor hen haalbaar zijn maar die tevens voldoende uitdaging bieden. Gezocht moet worden naar eindtermen die een zo groot mogelijke gemeenschappelijke inhoud hebben, maar die verschillen in diepgang. In die opgave - een eenheid in verscheidenheid vinden die aan ieders mogelijkheden recht doet en die niemand essentiële elementen onthoudt - schuilt een van de grote uitdagingen van de basisvorming.

Gezien de grote verschillen die er onder meer door milieu-effecten (met name taalvaardigheid) en door uiteenlopende resultaten van het basisonderwijs (rekenen) tussen leerlingen zijn, zal het ook voor bepaalde vakken nodig blijven leerlingen naar vorderingen in groepen in te delen.

Het is wenselijk voor alle vakken, met uitzondering wellicht van lichamelijke oefening, eindtermen te definiëren, zij het dat de bewaking daarvan niet voor alle vakken op hetzelfde niveau hoeft te gebeuren of (vooralsnog) kan gebeuren. Voor een groot aantal vakken zal het mogelijk en noodzakelijk zijn de prestaties van individuele leerlingen te toetsen aan de eindtermen. Voor andere vakken zou voorlopig volstaan kunnen worden met toetsing van het aanbod op schoolniveau, bijvoorbeeld door middel van “werkplannen” en door toezicht van de inspectie op de realisering daarvan. Toetsing van het aanbod op schoolniveau zal voorlopig met name moeten gebeuren voor de nieuwe (of betrekkelijk nieuwe) vakken informatiekunde en techniek, en voor die vakken waarin nog geen traditie is ontwikkeld van individuele toetsing, zoals muziek en beeldende vorming. Niettemin zouden ook voor deze vakken de mogelijkheden voor individuele toetsing onderzocht en uitgewerkt moeten worden.

Gezien de breedte van het vakkenpakket voor de basisvorming verdient het aanbeveling naar een spreiding van vakken over leerjaren te streven. Dat betekent dat toetsing (op leerling- of schoolniveau) niet voor alle vakken aan het einde van de periode van de basisvorming plaatsvindt, maar deels al eerder.

Een indicatie van het beoogde niveau in eindtermen kan in overeenstemming met de conclusies van hoofdstuk 6, gegeven worden met een verwijzing naar de huidige schoolstructuur en examenniveaus. Voor de eindtermen op het hoogste niveau zou zoveel mogelijk aansluiting gezocht moeten worden bij wat op dit moment haalbaar is aan het einde van het derde jaar havo/vwo. Dat is vergelijkbaar met het huidige D-niveau van lbo en mavo. De bestaande examenniveaus zijn echter bedoeld voor een situatie waarin leerlingen maar in zes vakken examen doen en zelf naar aanleg, belangstelling en voorkeur voor vervolgonderwijs, een keuze kunnen maken. Het is niet noodzakelijk het D-niveau na te streven over de volle breedte van de huidige examenprogramma's. Binnen elk vak zal, volgens de in hoofdstuk 4 aangegeven lijnen, gezocht moeten worden naar de kernthema's die voor alle leerlingen belangrijk zijn. Deze kernthema's moeten in ieder geval ook aan bod komen op het lagere niveau waarop eindtermen worden gedefinieerd. Te denken valt daarbij aan het huidige mavo/lbo-C-niveau. Het D-niveau zou voor een vrij beperkte groep (te denken valt aan de huidige havo- en vwo-leerlingen) in drie jaar haalbaar moeten zijn, terwijl een belangrijk deel van de leerlingen na drie jaar het C-niveau zal hebben bereikt en voor het D-niveau een vierde jaar nodig zal hebben. Eveneens een vrij beperkte groep zal na die drie jaar nog extra leertijd nodig hebben om het C-niveau te halen.

#### 8.4.4 Basisvorming: een ontwikkelingsperspectief

Gezien de nog zeer grote ontwikkelingsproblemen bij veel vakken is het realiseren van een basisvorming een zaak van lange adem. Sommige vakken moeten nog vrijwel van de grond af worden opgebouwd (techniek), bij andere is een ingrijpende aanpassing van de inhoud nodig (biologie/gezondheidskunde); weer andere vergen een grondige didactische vernieuwing, wil het onderwijs voor alle leerlingen vruchtbaar zijn (Duits, Frans).

Voor de aanpassing van de bestaande inhoud van vakken en de ontwikkeling van nieuwe is, naast vakdidactische kennis en ervaring, een zeer gedegen vakinhoudelijke kennis nodig. Ervaringen in vernieuwingsprojecten wijzen uit dat de lasten van een vakinhoudelijke vernieuwing te zwaar zijn om door de afzonderlijke scholen en de individuele docenten te worden gedragen. Dit zal nog sterker gelden nu, als gevolg van de invoering van een nieuwe salarisstructuur in het voortgezet onderwijs, de docenten met de beste vakinhoudelijke scholing steeds meer uit de eerste leerjaren van het voortgezet onderwijs verdwijnen. Het zwaartepunt in het proces van ontwikkeling en aanpassing van de inhoud van het onderwijs zal daarom moeten liggen bij gespecialiseerde instituten en universiteiten.

### 8.5 Leerlingen, leraren en voorwaarden voor algemene basisvorming

#### 8.5.1 Inleiding

De inhoud van de voorgestelde basisvorming stelt hoge eisen aan het onderwijs. In de adviesaanvraag van de regering over de basisvorming is gevraagd om aandacht voor een evenwicht tussen de gestelde eisen en de onderwijskundige mogelijkheden van de school. Dit vroeg om nader onderzoek naar deze mogelijkheden en met het oog daarop is aandacht geschonken aan de ontwikkeling van het leervermogen van leerlingen, aan de motivatie van de leerlingen en aan de motivatie van de docenten om tot veranderingen te komen in het onderwijs.

De ontwikkeling van het *leervermogen* is een noodzakelijke voorwaarde om met goed resultaat de basisvorming te kunnen volgen. Het is tegelijkertijd een basis voor verder onderwijs op latere leeftijd, bijvoorbeeld in de volwasseneneducatie. Het leervermogen kan worden opgevat als een complex geheel van eigenschappen dat de leerprestaties beïnvloedt. Afhankelijk van de ontwikkeling van deze eigenschappen ontstaat een bepaald niveau van prestaties en ontstaan verschillen in leerprestaties tussen leerlingen. Sommige van deze eigenschappen kunnen door de school worden beïnvloed. Er is geen monolithisch, aangeboren leervermogen dat bij kinderen in verschillende mate, onveranderlijk aanwezig zou zijn. Een algemeen programma voor basisvorming is mogelijk, mits voorzieningen worden getroffen voor verbetering van de leergeschiktheid van bepaalde groepen kinderen, met name kinderen die voor het volgen van onderwijs in minder gunstige omstandigheden verkeren. Een uitzondering moet worden gemaakt voor een relatief kleine groep moeilijk lerende kinderen die door defecten in bepaalde cognitieve en zintuiglijke functies gehandicapt zijn. Zij komen, zoals nu ook het geval is, in aanmerking voor speciaal onderwijs.

De ontwikkeling van het leervermogen van leerlingen vraagt veel van de *kwaliteiten* van de docent. Misschien is de kwaliteit van de docent wel één van de belangrijkste factoren die de kwaliteit van het onderwijs bepalen. Om die reden zou aparte aandacht besteed moeten worden aan hun selectie en opleiding, alsmede aan factoren die de selectie beïnvloeden. De instructie vereist een goede vakinhoudelijke kennis. Daarnaast vragen de regulering van het gedrag van de leerlingen en de persoonlijke relatie met de leerlingen om bijzondere vaardigheden. Het is aanbevelenswaard experimenten op te zetten ter bevordering van de kwaliteit van de opleidingen en voor de invoering van didactische vernieuwingen. Dit alles zou het beroep van leraar aantrekkelijker kunnen maken.

In verschillende publikaties over onderwijs wordt gewezen op de *motivatieproblemen* van leerlingen en docenten. Motivatieproblemen zouden zich bij een groeiend aantal leerlingen voordoen. Deze problemen komen tot uitdrukking in het leveren van slechte prestaties, het verstoren van de orde in de klas, en - bij een relatief kleine groep - in het wegblijven van de school. Aan onderzoek zijn aanwijzingen te ontleenen dat deze motivatieproblemen zich vooral voordoen bij de laagst gekwalificeerde schooltypen (lbo en mavo).

Uit een enquête onder leraren in de eerste fase van het voortgezet onderwijs blijkt dat de meesten hun beroep als boeiend en interessant ervaren. Velen klagen echter wel over een te grote taakbelasting en over hun rechtspositie. Twee derde van de docenten onderschrijft de stelling dat het aantal ongemotiveerde leerlingen de laatste jaren groter wordt.

De meerderheid van de leraren staat afwijzend tegenover plannen voor een geïntegreerd onderwijs, als dit een heterogene groepering van leerlingen (verschillende prestatieniveaus in één klas) inhoudt. Men onderschrijft wel de haalbaarheid en de wenselijkheid van een verbreding van het onderwijs- en vormingsaanbod en van uitstel van studie- en beroepskeuze (tot 15- à 16-jarige leeftijd). Twee derde van de docenten acht een algemeen streefniveau, waaraan iedere leerling bij afsluiting van de eerste fase van het voortgezet onderwijs moet en kan voldoen, mogelijk. Voorwaarde is wel dat dit niveau niet te hoog wordt gesteld, of dat extra aandacht wordt besteed aan de begeleiding van de zwakkere leerlingen.

### 8.5.2 *Duur en niveau van de basisvorming*

Men kan niet zonder meer stellen dat leerlingen op een bepaalde leeftijd toe zouden zijn aan beëindiging van de basisvorming. Het lijkt mogelijk de leeftijdsgrens van de basisvorming afhankelijk te stellen van aard en niveau van de gewenste basisvorming. Deze grens lijkt niet bij voorbaat bepaald te hoeven worden door de veronderstelling dat de motivatie voor het onderwijs afneemt bij stijgende leeftijd. Een afname in de motivatie kan onder meer worden voorkomen, door in het onderwijsaanbod rekening te houden met de functionaliteit van het geleerde voor de desbetreffende leeftijdsgroep.

Er zijn echter wel andere redenen om een bepaalde leeftijdsgrens te stellen. Omstreeks het tijdstip van volwassenheid zal een grote groep jongeren om verschillende redenen geen dagonderwijs meer willen of kunnen volgen. Voordien zal dan de basisvorming voltooid moeten zijn, en moeten zij die dat willen een beroepsopleiding gevolgd kunnen hebben waarmee zelfstandig een inkomen kan worden verworven. Dit houdt in dat de leeftijdsgrens van de basisvorming gesteld zou kunnen worden op 15 à 16 jaar.

De vraag rijst dan of dit ook geldt voor leerlingen die door verschillende oorzaken meer tijd nodig hebben om een met andere leerlingen vergelijkbaar prestatieniveau te bereiken. Uiteraard is hier een bepaalde marge mogelijk en wenselijk (één jaar langer, bijv. om rekening te kunnen houden met puberteitsperikelen), maar het lijkt ongewenst bepaalde leerlingen jaren langer basisvorming te geven dan andere. De hier bedoelde leerlingen zullen tijdens de periode van basisvorming extra tijd en aandacht van het onderwijs vragen. Zonder de duur in jaren van de basisvorming te verlengen, is het mogelijk voor deze categorie de schoolweek te verlengen. Nog beter zou het wellicht zijn om tijdens de schoolweek extra ruimte te zoeken voor de basisvorming van degenen die minder goed presteren. De "vrije ruimte" in het curriculum zou de mogelijkheid kunnen bieden om achterstanden in te halen.

Om de extra inspanningen van het onderwijs voor de categorie zwakkere leerlingen een zekere richtsnoer te bieden, zal een algemeen te bereiken streefniveau aan het einde van de basisvorming geformuleerd moeten worden. Te overwegen valt om dit niet alleen te doen voor het niveau aan het einde van de eerste fase van het voortgezet onderwijs, maar ook voor

het niveau op eerdere tijdstippen, zoals het einde van het basisonderwijs. Dit kan ertoe bijdragen dat deze categorie leerlingen permanent voldoende aandacht krijgt. Aldus kan worden voorkomen dat er een steeds grotere achterstand ontstaat, die tegen het einde van de basisvorming niet meer kan worden ingehaald. De basisvorming mag echter niet alleen gedefinieerd worden door dit algemene streefniveau. Dit houdt het risico in van een algemene niveauperlaging van het onderwijs. Bovendien is er dan geen maatstaf voor de beoordeling van de prestaties van een groot gedeelte van de leerlingen. Daarom stelt de Raad voor, in de basisvorming per vak ook een tweede niveau te omschrijven, dat hoger ligt dan het algemeen streefniveau. Aan het einde van de basisvorming zullen vele leerlingen, vermoedelijk meer dan de helft, prestaties boven het algemeen streefniveau leveren. Voor leerlingen die dat hogere niveau willen halen en daarin niet in de gebruikelijke periode slagen, kan de duur van de basisvorming met één jaar worden verlengd.

## 8.6 De structuur van de basisvorming

### 8.6.1 *Maatschappelijke ongelijkheid en gelijke kansen in het onderwijs: het trilemma van Fishkin*

Uitstel van schoolkeuze op twaalfjarige leeftijd is door velen niet alleen bepleit op grond van pedagogische en didactische motieven. Steeds duidelijker bleek ook hoezeer er sprake is van ongelijke deelname aan hoger en lager gewaardeerde vormen van onderwijs door de verschillende sociale lagen in de bevolking alsmede door jongens en meisjes. Kritiek op deze ongelijke deelname heeft geleid tot de wens de selectie in het voortgezet onderwijs fundamenteel te herschikken. Onderwijs blijkt een belangrijke sleutelpositie in te nemen bij het ontstaan en bij de bestendiging van maatschappelijke ongelijkheid, zoals de WRR in zijn rapport *Over sociale ongelijkheid* in 1977 reeds constateerde. Overwegingen van rechtvaardigheid en het na 1960 in Nederland door bijna alle groeperingen aanvaarde beginsel van "gelijke kansen in het onderwijs" vormen mede een belangrijke achtergrond voor het streven naar een verandering van de structuur van het voortgezet onderwijs.

In hoofdstuk 6 wordt ingegaan op de verschillende in de onderwijssociologie en -psychologie geboden verklaringen voor de ongelijke deelname aan de diverse onderwijsvormen. Het wetenschappelijk debat over deze zaken kan nog niet als afgesloten worden beschouwd.

Vervolgens wordt in dit hoofdstuk ingegaan op een nadere omschrijving van het begrip "gelijke kansen" in het onderwijs. Sinds 1960 hebben alle politieke partijen in Nederland het beginsel van gelijke kansen in hun partijprogramma opgenomen, overigens zonder dat zij het over de precieze betekenis daarvan eens zijn. Dit beginsel wordt in het rapport nader uiteengezet aan de hand van de analyses van de Amerikaanse socioloog Coleman en de Britse rechtsfilosoof Fishkin. Fishkin formuleerde in zijn studie *Justice, equal opportunity and the family* (1983) het zogenoemde trilemma: een keuze tussen drie waardebeginselen die in de westerse cultuur alle drie even hoog worden geschat en in ere gehouden. De drie waardebeginselen zijn:

- a. het beginsel van gelijke kansen;
- b. het beginsel van verdienste of prestatie ("merit");
- c. het beginsel van de autonomie van het gezin.

Het trilemma houdt in dat deze drie beginselen niet tegelijkertijd maximaal kunnen worden nagestreefd in onze samenleving. De oplossing van het trilemma is elk van deze drie beginselen te zien als "benaderingen van" en niet als radicaal beleidsbepalend. Bij zijn voorstellen voor de structurering van de algemene basisvorming heeft de Raad deze notie gebruikt.

## 8.6.2 Differentiatievormen

Een uitvoerige analyse wordt gewijd aan de vormen van differentiatie in het voortgezet onderwijs en de waarneembare consequenties daarvan. De kernvraag hierbij is: betekent algemene basisvorming automatisch een gedurende de gehele periode *gemeenschappelijke* vorming naar plaats (één school, één klas), naar tijd (één duur) en handeling (één instructiewijze), of zijn binnen de gemeenschappelijke doeleinden vormen van differentiatie aan te brengen?

In de discussie over de structuur van het voortgezet onderwijs overheerst de vraag of basisvorming moet worden aangeboden binnen één schooltype dat dan voor alle leerlingen is bestemd, of in méér dan een schooltype. Uit de uitvoerige analyse in hoofdstuk 6 blijkt dat het te simpel is die vraag zo te formuleren. *Het gaat namelijk om de samenhang van een aantal gelijktijdig optredende factoren, die in hun gemeenschappelijke en onderling afhankelijke werking de inhoud, het niveau en de kwaliteit van de basisvorming bepalen.*

Deze factoren zijn:

1. de structuur van het schoolstelsel;
2. de inhoud van de vakken;
3. het niveau waarop de vakken gegeven worden;
4. de leertijd die beschikbaar is: de duur;
5. de instructiewijze: de manier waarop les gegeven wordt;
6. de afsluiting van de basisvorming;
7. de interactie tussen leerling en vormingsaanbod, zijnde het geheel van de factoren 2 tot en met 6;
8. het leerresultaat.

Uit de onderlinge samenhang van al deze factoren wordt duidelijk dat een monocausale relatie tussen structuur van het schoolstelsel (factor 1) en het uiteindelijke leerresultaat (factor 8) niet te leggen valt. Elk van de factoren kan op verschillende manieren vorm krijgen en elke variant heeft een bepaalde invloed op de andere factoren. Indien de schoolstructuur varieert, zoals in een categoriaal stelsel geschiedt, dan variëren binnen één school de andere factoren minder (bijv. de instructiewijze en het niveau). Brengt men eenheid aan in de structuur of in de inhoud van de vakken, dan zullen het niveau en de instructiewijze juist gaan variëren, enzovoort.

Tegen de achtergrond van het complexe relatiepatroon tussen deze acht factoren bespreekt de Raad uitvoerig de voor- en nadelen van drie hoofdtypen van differentiatie, namelijk: 1) de differentiatie tussen schooltypen, 2) de *interklassikale* differentiatie binnen een schooltype of scholengemeenschap en 3) de *intraklassikale* differentiatie. Uit de analyse worden de volgende conclusies getrokken.

1. Van primair belang voor het vinden van een adequate structuur van de basisvorming is het erkennen van de *samenhang* van de verschillende factoren, die ieder op zich zelf gevarieerd kunnen worden en zodoende differentiaties tussen leerlingen teweegbrengen. Kiest men voor een bepaalde vorm van eenheid dan zal dit noodzakelijkerwijs daarmee verbonden differentiaties ten aanzien van de andere factoren oproepen of versterken.
2. Met name uit de ervaringen met basisvorming in het buitenland blijkt dat het realiseren van algemene basisvorming vooral een *ontwikkelingsproces* is, vaak van tien jaar of meer, dat een eigen dynamiek bezit en eigen "wetmatigheden". Indien men dit proceskarakter niet erkent en de meest ideale of verst voortgeschreden situatie van basisvorming wil verwezenlijken zonder met het tijdsverloop of de ontwikkelingsdynamiek rekening te houden, dan loopt een verandering van het onderwijsstelsel snel uit op een chaos, juist vanwege de talrijke combinatiemogelijkheden van diverse differentiaties. Om deze reden beveelt de Raad de regering aan,

een ontwikkelingsperiode van tien jaar aan te houden voor de invoering van de basisvorming.

3. Uit de analyse blijkt de belangrijke invloed van de *historisch en cultureel gegroeide differentiatiestructuur*. Bij veranderingen van differentiatievormen blijft de historisch gegroeide structuur nog lang invloed uitoefenen.

Deze eerste drie conclusies manen dus tot enige voorzichtigheid. Indien men te veel doelstellingen tegelijk en in te korte tijd wil realiseren, bijvoorbeeld een volledig geïntegreerde basisvorming in alle scholen in Nederland - één school, één klas, één les - dan leidt dit met grote voorspelbaarheid tot een chaos. Om deze reden is een nauw met de eerste drie conclusies verbonden vierde conclusie van belang.

4. Voorafgaande aan eventuele keuzen voor bepaalde vormen van differentiatie, is de *principiële politieke wil* om tot de introductie van basisvorming te komen, van doorslaggevend belang. Het willen invoeren van de basisvorming is belangrijker dan de structuurvraag. *Een dergelijke wil, die op nationaal niveau door het parlement, en op schoolniveau door schoolleiding en leraren moet worden uitgesproken*, zal richting kunnen geven aan het ingewikkelde proces van invoering en structurering van de basisvorming.

Omdat de samenhang tussen de schoolstructuur en de overige factoren zo groot is, is de keuze voor één of meer vormen van differentiatie van groot strategisch belang. Dit rapport heeft als uitgangspunt genomen te komen tot een zo goed mogelijke invulling van de basisvorming in overeenstemming met de capaciteiten en aanleg van elke leerling (hoofdstuk 3). Daarnaast wordt een algemene verhoging van het onderwijspeil noodzakelijk geacht (hoofdstuk 2). Tevens wordt van de basisvorming verwacht dat deze opnieuw eenheid zal kunnen aanbrengen in de eerste fase van het voortgezet onderwijs (hoofdstuk 3).

Om deze redenen heeft de Raad gekozen voor eenheid in twee strategische factoren, namelijk de inhoud en de *afsluiting*. Binnen deze eenvormigheid heeft de Raad, na een ampele afweging, gekozen voor een afsluiting van de basisvorming op twee *niveaus*. Door het kiezen voor eenheid bij deze factoren, wordt het aannemelijk dat zich ten aanzien van de andere factoren bepaalde ontwikkelingen zullen gaan voordoen, met name in de *schoolstructuur* en in de *instructievormen* (didactische differentiatie).

Met andere woorden: door inhoud en afsluiting *niet* te laten variëren en deze eenheidbrengende factoren te combineren met een differentiatie naar niveau, zal ten aanzien van de andere factoren een pluriform patroon van groeperingsvormen en didactische vormen kunnen ontstaan. De dan ontstane variatie wordt echter bij elkaar gehouden door de twee constanten in het proces: de inhoud en de afsluiting.

#### 8.6.3 *Naar een geleidelijke invoering van de algemene basisvorming: het WRR-voorstel*

##### a. *Het kerncurriculum*

De kern van het WRR-advies is de aanbeveling om in de eerste jaren van het voortgezet onderwijs *voor alle leerlingen op alle scholen* een kerncurriculum in te voeren met de in hoofdstuk 4 beschreven inhoud. Dit kerncurriculum bestaat uit een pakket van basisvakken dat qua samenstelling en inhoud voor alle leerlingen hetzelfde is.

Dit kerncurriculum beslaat 80 procent van de gehele leertijd. In de overblijvende "vrije ruimte" mag boven het vastgestelde niveau van de basisvakken de stof worden *verdiept* of mag deze naast de verplichte basisvakken worden *verbreed*. Scholen worden hierin vrijgelaten. *Binnen tien jaar* echter dienen alle scholen het kerncurriculum te hebben ingevoerd. Daarin dienen zij, naar de mening van de Raad, niet vrijgelaten te worden.

b. *De formele afsluiting: eindtermen*

Om de eenheid in de basisvorming te bevorderen en te bewaren stelt de Raad voor om de basisvorming te beëindigen met een formele afsluiting in de vorm van een examen. In de eindtermen van de basisvorming dienen per vak afzonderlijk de vereiste kennis, vaardigheden en inzichten beschreven te worden. Deze eindtermen vormen de algemene richtlijnen waarnaar de scholen hun onderwijs in de vakken van het kerncurriculum inrichten. Deze eindtermen en de daarbij behorende examenprogramma's dienen naar de mening van de Raad centraal geregeld te worden. De normstelling hiervan dient tot de verantwoordelijkheid van de centrale overheid gerekend te worden.

De Raad hanteert voor dit onderdeel van zijn voorstel de volgende argumenten:

1. zonder formele afsluiting kunnen grote en onoverzichtelijke verschillen ontstaan in de basisvorming zoals deze in de verschillende scholen gegeven wordt. Deze grote en niet observeerbare verschillen zouden in feite de centrale gedachte van algemene basisvorming, zoals deze in dit rapport is bepleit, ontkrachten;
2. zonder formele afsluiting hebben leerlingen met gunstige achtergrondkenmerken (uit in sociaal en cultureel opzicht bevoordeelde milieus) betere beoordelingskansen. Dit komt doordat docenten informeel en veelal op irrationele gronden, hogere verwachtingen koesteren van zulke leerlingen dan van leerlingen uit minder bevoordeelde milieus. In het algemeen werken vage en informele normen dus in het voordeel van reeds bevoordeelde. Een formalisering van normen zou een corrigerend effect kunnen hebben op de genoemde vooroordelen van docenten. Vooral voor die leerlingen uit lagere milieus die zich qua niveau kunnen meten met de betere leerlingen, hebben formele afsluitingen dan ook juist een positief effect op hun verdere onderwijskansen (zie hiervoor met name de beschouwing die in par. 6.1.2 is gewijd aan primaire en secundaire milieu-effecten);
3. voor meisjes geldt eveneens dat informele beoordelingsnormen eerder dan formele tot systematische vertekeningen leiden in doorverwijspatroon en school- en beroepskeuze;
4. bij afwezigheid van een formele afsluiting zal het accent in de beoordeling komen liggen op begeleidingsadviezen, die slechts controleerbaar zullen blijken te zijn voor de direct betrokkenen.

De Raad acht het gemeenschappelijke kerncurriculum en de centrale regeling van formele eindtermen de *vaste punten* van zijn voorstel. Binnen het daardoor bepaalde kader kan een pluriform patroon van variaties en differentiaties in de andere factoren ontstaan en gedijen. Juist door deze twee strategisch gekozen vaste punten blijven, zoals de hiernavolgende passages aantonen, de gevolgen van andere vormen van differentiatie zichtbaar en overzichtelijk.

c. *Differentiatie naar niveau*

Om te komen tot een optimale invulling van de basisvorming heeft de Raad een algemeen streefniveau geformuleerd dat ongeveer vergelijkbaar is met het C-niveau van het huidige lbo/mavo-onderwijs. De Raad is zich ervan bewust dat het de inspanning van vele betrokkenen (leerlingen, leraren, schoolleiding en ministerie van O&W) vergt om voor zoveel mogelijk leerlingen - in principe voor iedereen - dit algemene streefniveau te bereiken.

Daarnaast dient de basisvorming tevens om leerlingen hun eigen ontwikkelingsmogelijkheden te leren ontdekken (zie ook par. 3.3). Leerlingen zullen dikwijls in één of meer vakken meer aankunnen dan het algemene streefniveau. Ook zullen sommigen naast de basisvorming nog meer vakken tot een goed einde kunnen brengen. Iedereen moet daartoe volop de gelegenheid krijgen. De aansluiting bij de capaciteiten van de leerlingen kan plaats vinden zowel in de *diepte*, en wel door verdieping van



de kennis van de vakken uit het kerncurriculum, alsook in de *breedte*, en wel door naast basisvakken ook andere vakken in de vrije ruimte te volgen. De verdieping tast het principe van een algemene basisvorming niet aan. De *verbreding* kan onder bepaalde voorwaarden dit principe wel aantasten. Alle leerlingen moeten de kans krijgen in vakken op hogere niveaus prestaties te leveren. De verwachting kan worden uitgesproken dat het grootste deel van hen daartoe bij een basisvorming van drie à vier jaar in staat zal zijn (zie ook par. 4.6.3).

De Raad is tot de conclusie gekomen dat differentiatie naar niveau in elk geval mogelijk moet worden gemaakt in het *aanbod* van het onderwijs. Leerlingen moeten gestimuleerd worden zich zoveel mogelijk in de door hen gekozen of gewenste richting te ontplooien. *Alle* scholen dienen dan ook het onderwijsaanbod tevens te verzorgen op een niveau dat hoger ligt dan het algemeen streefniveau. Wanneer dit niet op alle maar slechts op enkele scholen zou gebeuren, zal het gewenste beginsel van *algemene* basisvorming (op twee niveaus) in de praktijk snel verlaten worden en zullen vele leerlingen in hun ontplooiingskansen belemmerd worden.

Naast de vraag of differentiatie naar niveau in het aanbod van vakken noodzakelijk is, moet de vraag beantwoord worden of dit hogere niveau eveneens afgesloten dient te worden met een examen. De Raad onderkent de gevaren die aan deze vorm van differentiatie naar niveau verbonden zijn. Ten eerste is er de kans dat een differentiatie in formele afsluitingsniveaus *aan het einde* van het basisvorming een voorafschaduwende werking zal gaan krijgen op de *eerste leerjaren* van het voortgezet onderwijs. In plaats dat de definitieve keuze en selectie worden uitgesteld, zou dan de selectie voor het na de basisvorming te volgen vervolgonderwijs juist weer meteen na de basisschool plaatsvinden. Op dat moment hebben leerlingen hun basisvorming echter nog niet voltooid. Door deze voorbarige selectie, die op een informele manier mede kan worden beïnvloed door het sociale milieu, zou dan niet iedereen in de gelegenheid zijn een basisvorming te krijgen die in overeenstemming is met zijn of haar capaciteiten. Ook het stimuleren van vele nieuwe vormen van didactiek voor een grote, naar samenstelling heterogene groep, zou hierbij verloren kunnen gaan. Voorts is er de kans dat het bieden van onderwijs op een niveau boven het algemeen streefniveau leidt tot een vermindering van de maatschappelijke waardering van dat algemeen streefniveau en tot een vermindering van de aandacht binnen het onderwijs voor de handhaving van dat laatstgenoemde niveau. Dit kan weer leiden tot het ontstaan van een maatschappelijke tweedeling tussen personen met een algemene basisvorming en personen met een "basisvorming-plus". Dit kan in strijd geacht worden met de idee van de algemeenheid van de basisvorming.

In feite is de keuze voor of tegen differentiatie in formele afsluitingsniveaus een illustratie van de vele dilemma's, die de Raad bij het samenstellen van dit rapport is tegengekomen. Men zou zelfs kunnen redeneren dat de leerlingen die meer kunnen halen dan het algemeen streefniveau dit niet nog eens hoeven demonstreren in een formeel afsluitend examen: het zal toch wel blijken.

Ondanks de nadelen die verbonden zijn aan de formalisering in afsluiting van de niveaus, is de Raad, na ampel beraad en na afweging van vele - soms subjectieve - inzichten, tot de conclusie gekomen dat de niveaudifferentiatie niet alleen in het aanbod van onderwijs maar ook in een formele afsluiting tot uitdrukking moet kunnen komen. De Raad hanteert hierbij de volgende argumenten:

1. alle leerlingen behoeven een stimulans om te leren. De kans is aanwezig dat deze stimulans bij een voor hen te gemakkelijk te halen algemeen streefniveau te gering zal zijn. Men mag niet te veel rekenen op de "vanzelfsprekende" neiging van de leerlingen om meer te doen dan hetgeen formeel gevraagd wordt;
2. net als bij de argumenten voor een formele afsluiting in het algemeen, geldt bij de formele afsluiting op een hoger niveau dat leerlingen uit de

lagere milieus doorgaans meer gebaat zijn bij de mogelijkheid om "zich te bewijzen" via formele en geobjectiveerde toetsingen. Het volstrekt openlaten van de beoordelingen van het hogere niveau kan vele goede, maar schuchtere leerlingen uit lagere milieus benadelen ten opzichte van middelmatige leerlingen uit de hogere milieus. Dit geldt mutatis mutandis voor de meisjes onder de leerlingen ten opzichte van de jongens;

3. de formele afsluiting waarborgt dat in principe alle scholen een onderwijsaanbod op hoger niveau geven;
4. omdat *per vak* van het kerncurriculum kan worden gekozen op welk niveau men dat zal volgen, is het niet waarschijnlijk dat een zuivere deling in twee groepen van leerlingen zal ontstaan. Juist het tegendeel is te verwachten: een zeer pluriform patroon van afsluitingen met allerlei mogelijke combinaties van vakken op het ene en/of op het andere niveau zal het gevolg zijn van de WRR-voorstellen. Wel dienen de rechten op vervolgonderwijs die hieraan verbonden zijn nauwkeurig te worden geregeld;
5. een niveaudifferentiatie zowel in aanbod als in afsluiting sluit aan bij de huidige praktijk in het voortgezet onderwijs. Door de stap naar algemene basisvorming gepaard te laten gaan met niveaudifferentiatie, zij het in een kleiner aantal niveaus dan het huidige, wordt de stap zelf als niet te groot ineens ervaren.

Dit onderdeel van het WRR-voorstel veronderstelt als een *noodzakelijk* gegeven dat op *alle* scholen waar basisvorming wordt verzorgd, deze twee niveaus zullen worden aangeboden en geëxamineerd. De daaraan verbonden extra kosten zijn het logische gevolg van de wens om het onderwijspeil te verhogen. Zonder deze algemeenheid van de twee niveaus vervalt de ratio van het voorstel. Dan wordt het gevaar van een tweedeling tussen scholen naar het niveau van de aangeboden basisvorming - als gevolg van een voorafschaduwning van het vervolgonderwijs - zo reëel dat de Raad zou afzien van dit onderdeel van zijn voorstel.

#### d. *Differentiatie in duur van de basisvorming*

Indien men de duur van de basisvorming voor alle leerlingen gelijk zou houden, is het waarschijnlijk dat per leerling grote verschillen zullen optreden in verworven kennis en vaardigheden. Mede omdat de basisvorming het algemene peil dient te verhogen, dient het algemeen streefniveau constant te worden gehouden. Daaruit vloeit voort dat de duur van de basisvorming moet kunnen variëren.

Concreet stelt de Raad voor om voor verschillende leerlingen een vierde jaar van basisvorming mogelijk te maken. Dit vierde leerjaar kan gebruikt worden om het algemeen streefniveau te halen. Leerlingen die dat willen kunnen het ook gebruiken om voor meer vakken het hogere streefniveau te halen. Veel leerlingen zullen hiertoe in staat zijn wanneer hun een iets ruimere tijd gelaten wordt. Deze differentiatie naar duur wordt ook in hoofdstuk 5 gemotiveerd.

#### e. *De vrije ruimte*

Het gemeenschappelijke aanbod moet zodanig zijn dat van een algemene basisvorming kan worden gesproken, maar het dient tegelijkertijd nog ruimte te laten voor specialisatie in richtingen of voor verdieping of remediëring van onderdelen van de algemene basisvorming. Derhalve stelt de Raad voor, een deel van de totale onderwijstijd te bestemmen voor het kerncurriculum en daarnaast een vrij keuzegedeelte te creëren. Hoewel een specifieke verdeling nooit vrij is van enige willekeur, legt de Raad deze verdeling bij ongeveer 80 procent kerncurriculum en 20 procent vrije ruimte (zie ook hoofdstuk 4).

De vrije ruimte kan gebruikt worden voor voorbereiding op verdere scholing (bijv. een derde vreemde taal) voor verdieping van de basisvorming, voor het inhalen van achterstanden en/of voor voorbereiding op een

ces, dat naar de mening van de Raad *binnen tien jaar* moet zijn voltooid. Aan het einde van deze tien jaar zullen *alle* scholen voor voortgezet onderwijs in de eerste fase het kerncurriculum ingevoerd moeten hebben.

Aan het einde van die periode hebben scholen of scholengemeenschappen zich, onder meer door fusies, voldoende kunnen voorbereiden op de dan verplichte introductie van de algemene basisvorming. Scholen die daarmee al eerder willen beginnen, moeten daartoe volop de gelegenheid krijgen en door de overheid gestimuleerd worden om op hun eigen wijze de basisvorming vorm te geven.

Aan het einde van de periode van tien jaar zijn vier structuurvarianten mogelijk:

1. het huidige categoriale systeem van acht schooltypen: meer schooltypen, één verplicht kerncurriculum;
2. twee à drie schooltypen, ontstaan door fusies van scholen: één verplicht kerncurriculum;
3. gedifferentieerde integratie: één schooltype, één verplicht kerncurriculum, meer klassen en/of stromen;
4. volledige integratie: één schooltype, één verplicht kerncurriculum, één klas, één les.

De Raad doet geen uitspraak over de meest wenselijke schoolstructuur, maar wél over de meest waarschijnlijke schoolstructuur. Die zal naar zijn mening bestaan uit een systeem waarin de hierboven onder 2, 3 en 4 genoemde structuurvarianten naast of na elkaar ontwikkeld worden en naast elkaar kunnen blijven bestaan. De eenheid wordt immers niet gezocht in de *structuur*, maar juist in de *inhoud* van de basisvorming en de centrale eindtermen.

Als de verschillen in de inhoud van het onderwijs tussen scholen geringer worden, is er aanleiding te komen tot fusering van schooltypen. Men moet immers het totale pakket van vakken uit de basisvorming *op twee niveaus* kunnen geven. Ook vanwege dalende leerlingenaantallen zal fusering tot stand kunnen komen. Bij deze fusies is het niet ondenkbaar dat er grotere scholengemeenschappen ontstaan, enerzijds uit de huidige vwo/havo/mavo-scholen en anderzijds uit de huidige mavo/lbo-scholen. Geheel zeker is dit niet, omdat immers in de basisvorming, zoals in hoofdstuk 4 voorgesteld, ook vakken voorkomen die nu wél in het lbo en niet in het havo/vwo gegeven worden. Combinaties van vwo/havo/mavo/lbo in zogenoemde brede scholengemeenschappen zijn eveneens denkbaar.

De bij de scholen van thans behorende instroom van leerlingen zal het karakter van nieuw te vormen schooltypen sterk bepalen. Indien fusies zouden plaatsvinden langs de lijn vwo/havo enerzijds en mavo/lbo anderzijds, ontstaat er een reëel gevaar van een tweedeling van het onderwijssysteem. Het ene schooltype zal dan vooral de basisvorming op het hogere niveau van eindtermen richten, het andere schooltype op het algemene streefniveau. Hierdoor zou een zelfde situatie ontstaan als bij het huidige categoriale stelsel. De doeleinden van de basisvorming zou geweld worden gedaan doordat selectie *niet* wordt uitgesteld en via bestaande selectiepatronen blijft verlopen. Voor vele leerlingen zou het onderwijspeil *niet* verhoogd worden en hun wordt zelfs de kans ontnomen om zich voor te bereiden op het behalen van het hogere streefniveau. Om deze redenen dient een dergelijke tweedeling te worden voorkomen. Op alle scholen moeten daarom beide niveaus per vak aan alle leerlingen aangeboden kunnen worden, en alle scholen moeten hun leerlingen zo goed mogelijk op het voor hen geschikte niveau voorbereiden.

Iets anders is dat uit de fusies tussen scholen bepaalde scholen kunnen ontstaan die zich van andere scholen onderscheiden in didactisch opzicht of naar geplande differentiatiewijzen. "Middenschool"-achtige scholen met minder gestroomlijnde differentiaties en nieuwere onderwijsvormen kunnen ontstaan naast meer traditionele scholen met meer gestroomlijnde differentiaties. Het oprichten van nieuwe scholen speciaal voor algemene basisvorming, die daarmee ook tot de kleinere en wellicht aantrekkelijke

schooltypen gaan behoren, is eveneens te voorzien en naar het oordeel van de Raad toe te juichen. De Raad adviseert ruime mogelijkheden te openen voor scholen die zich specifiek richten op onderwijs in de algemene basisvorming.

Binnen de verscheidenheid van scholen en scholengemeenschappen wordt de eenheid bewaard door het gemeenschappelijk curriculum en de vastgestelde eindtermen.

#### 8.6.5 *De verhouding van de algemene basisvorming tot het basisonderwijs en het vervolgonderwijs*

Het is niet ondenkbaar dat de introductie van basisvorming in het voortgezet onderwijs van invloed zal zijn op inhoud en vorm van het huidige basisonderwijs. Aan de ene kant weet het basisonderwijs dan naar welke vakken en naar welke eindtermen de voortgezette basisvorming toewerkt. Aan de andere kant kunnen bij de basisvorming in het voortgezet onderwijs dan bepaalde in het basisonderwijs verkregen basisvaardigheden als gegeven worden beschouwd (bijv. verkeersonderwijs, wereldoriëntatie).

De nadruk die nu in het laatste leerjaar van de basisschool gelegd wordt op het "klaarstomen" voor het gewenste vervolgonderwijs, zou kunnen verminderen omdat deze selectiefunctie immers - geheel conform de doelstellingen - wordt overgenomen door de basisvorming in de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Hierdoor komt meer tijd, aandacht en ruimte vrij voor de zo noodzakelijke primaire vaardigheden die bijgebracht worden in het basisonderwijs (lezen, schrijven en rekenen). Omdat de Wet op het basisonderwijs nog maar zo kort geleden in werking is getreden, en het leerplan van de basisschool nog alles behalve duidelijk is, acht de Raad het niet zinvol - en trouwens ook vrijwel onmogelijk - hierop thans nader in te gaan.

Wel adviseert de Raad, ook voor het basisonderwijs centraal geregelde eindtermen te overwegen. Aldus kan de grote variatie in vorming in het basisonderwijs worden gestroomlijnd, naar analogie met de voorstellen die de Raad doet voor de eerste fase van het voortgezet onderwijs.

De Raad achtte het evenmin zijn taak om volledig en gedetailleerd aan te geven hoe de relatie zal moeten zijn tussen de basisvorming en het vervolgonderwijs. Dit is een zaak van algemeen onderwijsbeleid die buiten de adviesaanvraag aan de WRR valt. Wel dringt de Raad er uitdrukkelijk op aan dat, binnen het kader van de wetgeving op het voortgezet onderwijs, de rechten verbonden aan de formele afsluitingen van de basisvorming, nader worden geregeld.

### **8.7 De procedure van invoering van de basisvorming**

Voorwaarde voor de invoering van een algemene basisvorming, bestaande uit een kerncurriculum voor *alle* leerlingen op *alle* scholen in de eerste fase van het voortgezet onderwijs, is een brede acceptatie van de wenselijkheid ervan. Deze kan blijken uit de aanvaarding van een wet, waarin inhoud en duur van de algemene basisvorming worden geregeld. De Raad adviseert derhalve de invoering van de basisvorming te laten beginnen bij een principiële uitspraak, bij wet, ten gunste van deze basisvorming. Na de totstandkoming van deze wettelijke regeling zou de invoering van de basisvorming in het voortgezet onderwijs in een periode van tien jaar gestalte moeten krijgen. Een dergelijke wettelijke regeling kan tevens de grondslag vormen voor de definitieve richting waarin de scholen voor voortgezet onderwijs zich kunnen ontwikkelen. Hierdoor zou de langdurige onzekerheid over deze richting - die immers ook blijft bestaan in de Ontwikkelingswet voortgezet onderwijs - kunnen verminderen. Ook zouden in deze wet het principe van het algemene streefniveau en het hogere streefniveau per vak en dat van het centraal vast te stellen examenprogramma dienen te worden vastgelegd. Eveneens dient bij wet te

worden geregeld welke rechten op vervolgoopleidingen aan het behalen van de basisvorming zijn verbonden.

Het is van belang bij de invoering een onderscheid te maken tussen enerzijds de centrale normstelling voor de basisvorming - in de vorm van eindtermen en examenprogramma's - en anderzijds het proces van planning en organisatie.

Terwijl de *planning*, de *organisatie* en de *voorbereiding* van de basisvorming - bijvoorbeeld de ontwikkeling van leerplannen en schoolwerkplannen - aan de bestaande organisaties op deze gebieden kunnen worden toevertrouwd, lijkt dit voor de *normstelling* voor inhoud en eindtermen van de basisvorming anders te zijn. De Raad is van mening dat voor de centrale coördinatie van de normstelling voor de gehele basisvorming een aparte coördinerende instantie noodzakelijk is, ten minste voor de duur van de invoeringsperiode.

De instelling van een *Centrale Examen Commissie* (CEC) wordt daartoe aanbevolen. De taken van deze commissie zouden vooral moeten liggen op het gebied van het formuleren van de eindtermen van de gehele basisvorming, en zij zou daarbij moeten letten op de coördinatie tussen de vakken. De commissie adviseert de minister van Onderwijs en Wetenschappen, die uiteindelijk de eindtermen en het examenprogramma van de basisvorming vaststelt.

De samenstelling van de commissie zou zodanig moeten zijn dat ook personen van buiten het onderwijs hierin een plaats kunnen krijgen. De commissie kan zich laten adviseren door deskundigen voor bepaalde vakgebieden.

De Raad adviseert om, naast de bewaking van de normstelling, als tweede centraal beleidsinstrument voor de invoering en de bewaking van de kwaliteit van de basisvorming, een *periodiek peilingsonderzoek* ter hand te nemen. De Raad geeft in zijn rapport aan op welke wijze en op welke gronden dergelijk periodiek peilingsonderzoek kan geschieden.

Ten slotte kan ook de onderwijsinspectie in controlerende en adviserende zin betrokken worden bij de invoering van de basisvorming. De taak van de onderwijsinspectie ondergaat daarbij geen wijziging. Wel zal een accentverschuiving kunnen optreden van controle naar advies en stimulering.

## 8.8 Aanbevelingen

1. Het streven om te komen tot een algemene basisvorming in de eerste fase van het voortgezet onderwijs verdient blijvende ondersteuning omwille van:
  - a. een verhoging van het onderwijspeil van alle leerlingen en een deelname van alle (toekomstige) leden van de samenleving aan het culturele erfgoed;
  - b. de cultuurpolitieke noodzaak van co-existentie in een pluriforme samenleving;
  - c. eisen van economische en technologische modernisering;
  - d. vermindering van ongelijkheid van kansen in het onderwijs door vermijding van een te vroege definitieve school- en/of beroepskeuze;
  - e. verbetering en herwaardering van het beroepsonderwijs, dat in de huidige situatie tot een restcategorie in het onderwijs dreigt te worden.
2. Een belangrijke voorwaarde voor invoering van de basisvorming is een duidelijke politieke wilsuiting van regering en Staten-Generaal over de wenselijkheid ervan. Deze wilsuiting kan het best geschieden in de vorm van een wet betreffende de algemene basisvorming. Deze politieke wilsuiting zal de zo lang uitgebleven duidelijkheid kunnen verschaffen over de gewenste inrichting van de eerste fase van het voortgezet onderwijs.

3. De eerste stap op weg naar de verwezenlijking van de basisvorming dient de vaststelling te zijn van de inhoud ervan. De wijze waarop het onderwijs wordt georganiseerd, dient hiervan afhankelijk te zijn.
4. In de basisvorming dienen verschillende vormen van kennis en vaardigheid te worden aangeleerd, met name:
  - a. kennis van de basisstructuren van verschillende vakgebieden; deze kennis is analytisch en abstract van aard;
  - b. vaardigheden om te handelen, om "iets" te doen;
  - c. inzicht in de culturele omgeving; het vermogen zich te kunnen oriënteren in een ingewikkelde samenleving.

Op alle vakgebieden dienen deze drie componenten van basisvorming in goed onderling evenwicht aan de orde te komen. Zij dienen ook expliciet opgenomen te worden in de formulering van de eindtermen.
5. De Raad beveelt aan, de inhoud van de basisvorming op te nemen in een kerncurriculum dat voor alle leerlingen gelijk is, dat ongeveer tachtig procent van de totale onderwijstijd in beslag neemt en dat de volgende vakken omvat: Nederlands, Engels, een tweede moderne vreemde taal (Duits of Frans), wiskunde, biologie met als mogelijke variant gezondheidskunde, natuurkunde met elementaire noties van scheikunde, informatiekunde, geschiedenis en staatsinrichting, aardrijkskunde, economie met als mogelijke variant huishoudeconomie, techniek, beeldende vorming, muziek en lichamelijke oefening. De resterende twintig procent van de onderwijstijd vormt een "vrije ruimte", die door de scholen in beginsel naar eigen inzicht kan worden gevuld, met dien verstande dat in elk geval een derde vreemde taal (Frans of Duits) moet worden aangeboden.
6. De Raad beveelt aan, de inhoud van de eindtermen van de basisvorming centraal vast te stellen. De inhoud van de basisvorming dient te worden ontwikkeld door de daarvoor thans reeds bestaande organisaties en te worden bewaakt door de onderwijsinspectie. Voor de vaststelling, de coördinatie en de bewaking van de eindtermen adviseert de Raad een "Centrale Examen Commissie" in het leven te roepen.
7. De Raad beveelt aan, de eindtermen van de basisvorming te formuleren op een algemeen streefniveau, met per vak de mogelijkheid van een hoger niveau. Dit hogere niveau biedt een stimulans voor goede leerlingen en het maakt de beoordeling van de kwaliteit van het door elke leerling genoten onderwijs doorzichtig. De Raad staat een formele afsluiting van de basisvorming voor in de vorm van een examen dat op beide niveaus wordt afgenomen.
8. Onder handhaving van de eenheid in inhoud en eindtermen van de basisvorming adviseert de Raad, differentiaties mogelijk te maken naar duur, instructiewijzen en groeperingsvormen.
9. De differentiaties naar niveau en naar duur dienen volgens de Raad bij wet te worden geregeld en op *alle* scholen mogelijk gemaakt te worden.
10. Bij een gemeenschappelijke inhoud en centraal vastgestelde eindtermen dient de duur van de basisvorming variabel te zijn ten einde alle leerlingen in staat te stellen het voor hen haalbare niveau te bereiken. Gezien de hoge eisen die de voorgestelde basisvorming aan leerlingen en scholen stelt, zal die duur minstens drie jaar moeten bedragen. Een vierde jaar moet mogelijk zijn voor leerlingen die in drie jaar het algemene streefniveau niet kunnen halen en voor degenen die zich na een afsluiting op dat niveau in bepaalde vakken willen kwalificeren voor het hogere niveau.

11. De Raad adviseert, geen bijzondere voorschriften op te stellen voor de structuur van de scholen waarin algemene basisvorming gegeven gaat worden. De scholen zouden zo vrij mogelijk gelaten moeten worden om naar eigen inzicht hun leerlingen zo goed mogelijk voor te bereiden op de centrale eindtermen van de basisvorming. De Raad adviseert, ruime mogelijkheden te creëren voor scholen die zich speciaal toeleggen op het onderwijs in de basisvorming tijdens de eerste fase van het voortgezet onderwijs.
12. De Raad adviseert speciale aandacht te schenken aan de herwaardering van het beroepsonderwijs. De Raad doet in zijn rapport de aanbeveling dat dit onder meer zou kunnen geschieden door instelling van een aparte leerweg die na twee jaar algemene basisvorming de beroepsvoorbereiding combineert met de basisvorming.
13. De Raad beveelt aan, het proces van invoering van algemene basisvorming geleidelijk te laten verlopen en wel in die zin, dat binnen een periode van tien jaar alle scholen het kerncurriculum moeten hebben ingevoerd.
14. De aan de invoering van de basisvorming verbonden extra kosten dienen te worden aanvaard als uitvloeisel van de wens om te komen tot een algehele verhoging van het onderwijspeil.

### **1. INLEIDING**

In september 1979 heeft de toenmalige minister van Onderwijs en Wetenschappen een Ontwikkelingsplan voor het voortgezet onderwijs gepubliceerd, waarin het voornemen werd geuit de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid advies te vragen over de problematiek van de basisvorming, kort aan te duiden als de omvang, duur en structuur van het onderwijs dat voor ieder noodzakelijk is om te kunnen functioneren in de samenleving. Door praktische omstandigheden kon de adviesaanvraag toen niet gehonoreerd worden.

Sinds dat tijdstip heeft de problematiek van de basisvorming door verschillende ontwikkelingen aan urgentie gewonnen. Zoals in alle belangrijke geïndustrialiseerde landen is ook in Nederland een “back to basics” discussie gaande waarin gepoogd wordt het (basis)onderwijs weer terug te brengen tot een beperkter aanbod. Bovendien is er ten aanzien van het op het basisonderwijs aansluitende voortgezet onderwijs in de afgelopen periode uitvoerig overleg gevoerd over de nota “Verder na de Basisschool” van januari 1982. In de nota zijn keuzen gemaakt ten aanzien van de inhoud en de opzet van dit onderwijstraject. Zo is er ten aanzien van de inhoud een indeling gemaakt in elf leergebieden. Inmiddels heeft de Centrale Werkgroep voor Bijzonder Overleg conclusies getrokken met betrekking tot het basisprogramma voor dit voortgezet basisonderwijs. Ook is thans ten aanzien van elk der schoolsoorten van het voortgezet onderwijs een discussie gaande over de omvang, invulling en vormgeving van het betreffende onderwijsaanbod mede in het licht van een maximale leerstofaanpassing over en weer.

Het hoeft geen betoog dat de bepaling van de basisvorming een bij uitstek integraal en lange termijn probleem is dat zoeer een algemeen maatschappelijk kader behoeft dat een adviesaanvraag aan de WRR op zijn plaats is. Het gaat immers om de gehele aanvankelijke leerperiode voor allen ongeacht de specifieke schoolsoort waarin die basisvorming nu of straks wordt ondergebracht.

In het volgende zal ik de belangrijkste invalshoeken ten aanzien van de basisvorming langs gaan en aangeven welke zaken vooral van belang zijn in het licht van een advies.

### **2. ADVIESAANVRAAG**

#### **2.1 Maatschappelijke ontwikkelingen**

De laatste jaren is er een “back to basics” discussie gaande over de aard en de omvang van de kennis, inzichten, vaardigheden en houdingen die ieder nodig heeft om te kunnen functioneren in de maatschappij. Deze discussie beperkt zich al lang niet meer tot de specifieke onderwijswereld, maar vindt in een breder maatschappelijk kader plaats, in het perspectief van verwachte of gewenste maatschappelijke ontwikkelingen. In de samenleving voltrekken zich momenteel veranderingen die voor het vaststellen van de basisvorming van belang zijn. Globaal kan worden gezegd dat we te maken hebben vooral met een toenemende verwetenschappelijking, informatisering, vernieuwing van de technologie, snelle veranderingen en waarderingen ten aanzien van het begrip arbeid; een groeiende werkloosheid, democratiserings- en emancipatiebewegingen in diverse sectoren van de samenleving en een toenemende betekenis van de



(nieuwe) media. Het is echter onduidelijk wat deze veranderingen van de mensen eisen op het gebied van het beheersen van basiskennis en basisvaardigheden.

Het zijn met name de culturele, economische, wetenschappelijke en technologische ontwikkelingen die van belang zijn voor het opnieuw en kritisch doordenken van het vormingsaanbod.

Primair in deze aanvraag staat de waardering door de Raad van toekomstige ontwikkelingen en de daaruit af te leiden kwaliteitseisen met het oog op een zodanige toerusting van elk lid van de samenleving dat van zinvol functioneren kan worden gesproken.

## **2.2 Opvoedkundige overwegingen**

Er zal weinig verschil van mening bestaan over de eis dat iedereen in het funderend onderwijs moet leren lezen, schrijven en rekenen. De fundamenteen daarvoor worden gelegd in de eerste jaren van het basisonderwijs. Naarmate men verder komt in het onderwijs, wordt het antwoord op de vraag wat iedereen moet kennen en kunnen steeds moeilijker te geven.

Het huidige onderwijs draagt naar inhoud en structuur nog sterk de tekenen van een verleden toen de deelneming aan het (voortgezet) onderwijs minder algemeen was dan nu en de maatschappelijke patronen stabiel leken. Ondanks herhaalde bijstellingen van bestaande programma's vinden nog velen dat het onderwijs onvoldoende inspeelt op de actualiteit en dat het onvoldoende aansluit bij de ontwikkelingen in de maatschappij, de wetenschap en de techniek.

De onzekerheid en onduidelijkheid leiden ook tot een strijd tussen nieuwe vakken en leergebieden die voor de poort van de school staan te dringen om ook toegelaten te worden.

Zo dient er een evenwicht te zijn tussen leer- en vormingselementen die de maatschappij de school "opdringt" en datgene wat men vanuit pedagogische theorie voor wenselijk houdt. Op welke wijze kan dit evenwicht volgens de WRR worden bevorderd?

## **2.3 Hand, hoofd en hart**

Ook in ander opzicht is de evenwichtsvraag van belang. Het is namelijk de vraag hoe in het leer- en vormingsaanbod de verhouding moet zijn tussen de sociale, expressieve, verstandelijke, emotionele, technische en manuele ontwikkelingen van leerlingen. Welke redeneringen acht de Raad hier legitiem?

## **2.4 Verhouding basisonderwijs - voortgezet onderwijs**

In een derde opzicht komt de evenwichtsvraag naar voren als het gaat om de verdeling over de gehele periode van het basis onderwijs en het voortgezet onderwijs. Het is denkbaar dat bepaalde elementen uit de basisvorming verschuiven van de ene naar de andere onderwijsfase binnen het gehele traject van de basisvorming. Ook dit is een kwestie van zoeken naar een nieuw evenwicht door de WRR.

## **2.5 Beroepskwalificatie**

Het onderwijs heeft een doel op het terrein van het individueel functioneren en de persoonlijke ontplooiing. Daarenboven heeft het onderwijs tot doel de mensen voor te bereiden op hun positie als staatsburgers en ze toe te rusten tot het leveren van onder meer arbeidsprestaties. De vraag aan de WRR is of de basisvorming zich moet beperken tot de leeftijdperiode van  $\pm 15$  jaar of dat deze zich uitstrekt tot aan de leerplichtige leeftijd en de daarmee samenhangende keuze ten aanzien van een meer of mindere mate van incorporering van bepaalde (delen van) beroepskwalificaties in de basisvorming.

## **2.6 Verscheidenheid van leerplaatsen**

De plaats van de school in de samenleving is aan het veranderen. Onder invloed van de maatschappelijke ontwikkelingen blijkt de school haar positie als enige leerplaats te verliezen. Naast de reeds langer bekende leerplaatsen buiten school - zoals gezin en milieu - bieden bibliotheken, televisie en nieuwe media in toenemende mate nieuwe leermogelijkheden, bijvoorbeeld via de voorgestelde beheers- en ontwikkelingsstructuur uit de nota Onderwijs en Informatietechnologie. Ook de ontwikkelingen rond de educatieve netwerken verminderen het alleenrecht van de school als leerplaats. De zogenaamde ontscholvers willen de school zelfs helemaal afschaffen of deze geïnstitutionaliseerde functie tot een minimum terugbrengen. Aan de WRR wordt gevraagd aan te geven wat specifiek is voor de school en hoe de koppeling naar andere leerplaatsen het beste kan plaatsvinden.

## **2.7 Volwasseneneducatie**

Een andere relevante ontwikkeling is dat de activiteiten van volwasseneneducatie een grotere plaats in het leven van steeds meer mensen gaan innemen. In deze context is basisvorming niet slechts een voorbereiding op het aansluitend onderwijs, maar legt het een fundament voor educatieve activiteiten gedurende het gehele leven. Dat betekent dat in de basisvorming een positieve houding ten aanzien van het leren, ook als volwassene, meer de nadruk krijgt. Verder is het van belang dat ieder de vaardigheid verwerft om eigen leeractiviteiten te organiseren, leermiddelen te hanteren en de weg te vinden in het geheel van educatieve voorzieningen.

## **2.8 Minimale competenties**

Afbakening van basisvorming heeft veel te maken met de competenties die leerlingen kunnen bereiken op de onderscheiden terreinen van de basisvorming. In het onderwijskundige forum worden begrippen gehanteerd als minimale competenties en minimum eindtermen. De Raad zal zeker aandacht moeten besteden aan deze problematiek van beheersingsniveaus voor onderscheiden categorieën leerlingen en onderscheiden onderdelen van de basisvorming qua diepte en breedte. Uitgaande van de gemeenschappelijkheid van het aanbod zou een zekere differentiatie daarbinnen de aandacht van de Raad vragen.

Waarbij aangetekend zij dat de didactische en institutionele aspecten hiervan in deze adviesaanvraag zeker niet primair zijn.

## **2.9 Procedure**

Aan het formuleren van de basisvorming zitten naast inhoudelijke ook procedurele aspecten. De vraag is namelijk door wie de basisvorming moet vastgesteld worden en wat de structuur van deze vaststelling moet zijn. Het is van belang te weten hoe onderverdelingen tot stand komen, welke maatschappelijke groeperingen geïnteresseerd zijn in het ontstaan van nieuwe leergebieden, hoe een bepaald leer- en vormingsaanbod geïnstitutionaliseerd wordt en hoe dat volgens de WRR tot een maatschappelijk beheersbaar proces gemaakt kan worden.

## **2.10 Internationaal**

De discussie over de basisvorming is ook internationaal aan de orde. De Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling heeft het thema "basic education" op haar programma staan. In de Verenigde Staten is er sprake van een "back to basics" beweging, waarbij wordt getracht de leerstof te ontdoen van overbodige franje en men zich beperkt tot het onderwijs in de basiskennis en de basisvaardigheden. Een enigszins

vergelijkbare beweging heeft in Groot-Brittannië geleid tot een discussie rond het "core curriculum". In Duitsland bestaan leerstofindelingen in termen van probleem- of ervaringsgebieden. Zonder een uitgebreide studie van de Raad in deze te vragen lijkt aandacht voor deze ervaringen op zijn plaats.

### **3. SAMENVATTING**

Een discussie en besluitvorming over de basisvorming waaraan de betrokken partijen op een gedocumenteerde manier kunnen deelnemen, is van groot belang. Met een advies van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid zou een fundament kunnen worden gelegd voor een dergelijke besluitvorming. Een advies bijvoorbeeld in het kader van de door de Raad ontwikkelde toekomstvisies kan nieuwe aspecten van de door (de) ondergetekende onmisbare geachte relatie tussen onderwijs en maatschappij in de discussie brengen en op deze wijze een belangrijke innoverende rol vervullen.

De regering verzoekt de Raad desiderata te formuleren met betrekking tot de inhoud, omvang en structurering van de basisvorming. De Raad zou kunnen trachten culturele, economische, wetenschappelijke en technologische ontwikkelingen te vertalen in kwaliteitseisen die te stellen zijn aan de basisvorming. In drie opzichten zou een evenwicht gezocht moeten worden, namelijk in datgene wat de maatschappij van het onderwijs verlangt en dat wat vanuit pedagogische theorie voor wenselijk wordt gehouden; in de relatie tussen wat met hoofd, hart en hand geleerd moet worden en in de relatie tussen datgene wat in het basisonderwijs en datgene wat in het op het basisonderwijs aansluitende voortgezet onderwijs geleerd moet worden. Verder zullen de grenzen van de basisvorming verkend kunnen worden, dat wil zeggen: valt er ook het leren van gedeeltelijke beroepskwalificaties onder. Tevens zal de Raad zich kunnen uitspreken over procedures om de basisvorming vast te stellen en over de relevantie van buitenlandse ontwikkelingen op dit gebied. Tot slot zal de Raad kunnen aangeven of de basisvorming voor alle leerlingen zal gelden of dat er bepaalde elementen of groepen leerlingen daarvan uitgezonderd moeten worden.

De Raad is uiteraard vrij zijn advisering naar eigen inzicht in te kleden en te organiseren, uitgaande van een beoogde afronding van het advies tegen het einde van 1985.

## BIJLAGE 2 Lijst van afkortingen in dit rapport

|        |   |
|--------|---|
| ABC    | A-, B- en C-niveau (Bondsrepubliek Duitsland)                         |
| ARVO-I | Adviesraad voor de eerste fase van het voortgezet onderwijs           |
| avo    | algemeen voortgezet onderwijs   |
| bbo    | beroepsbegeleidend onderwijs  |
| cao    | collectieve arbeidsovereenkomst                                       |
| CBS    | Centraal Bureau voor de Statistiek                                    |
| CEC    | Centrale Examen Commissie   |
| CITO   | Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling                             |
| CNV    | Christelijk Nationaal Vakverbond                                      |
| COO    | Computer-ondersteund onderwijs  |
| CSE    | Certificate of Secondary Education                                    |
| DDR    | Duitse Democratische Republiek  |
| FEGA   | Fortgeschrittene Kurse/Erweiterte Kurse/Grundkurse/<br>Anschlusskurse |
| FNV    | Federatie Nederlandse Vakbeweging                                     |
| GCE    | General Certificate of Education                                      |
| havo   | hoger algemeen voortgezet onderwijs                                   |
| hbo    | hoger beroepsonderwijs  |
| hbs    | hogere burgerschool   |
| ibo    | individueel beroepsonderwijs  |
| ICM    | Innovatiecommissie Middenschool                                       |
| IEA    | International Educational Achievement                                 |
| ILEA   | Inner London Education Authority                                      |
| IOWO   | Instituut voor Ontwikkeling van het Wiskunde-onderwijs                |
| ivo    | individueel voortgezet onderwijs                                      |
| lbo    | lager beroepsonderwijs  |
| leao   | lager economisch en administratief onderwijs                          |
| lhno   | lager huishoud- en nijverheidsonderwijs                               |
| llo    | lager landbouwonderwijs   |
| lmo    | lager middenstandsonderwijs   |
| lto    | lager technisch onderwijs   |
| mavo   | middelbaar algemeen voortgezet onderwijs                              |
| mbo    | middelbaar beroepsonderwijs   |
| meao   | middelbaar economisch en administratief onderwijs                     |
| mdgo   | middelbaar dienstverlenings- en gezondheidszorgonderwijs              |
| mhno   | middelbaar huishoud- en nijverheidsonderwijs                          |
| mmo    | middelbaar middenstandsonderwijs                                      |
| mms    | middelbare meisjesschool  |
| mspo   | middelbaar sociaal-pedagogisch onderwijs                              |
| mta    | middelbaar technisch onderwijs  |
| mulo   | meer uitgebreid lager onderwijs                                       |
| OECD   | Organisation for Economic Development and Cooperation                 |
| OPVO   | Ontwikkelingsplan voor het voortgezet onderwijs                       |
| O&W    | ministerie van Onderwijs en Wetenschappen                             |
| Pabo   | Pedagogische academie voor het basisonderwijs                         |
| PLON   | Project leerpakketontwikkeling natuurkunde                            |
| PPON   | Periodieke peiling van het onderwijsniveau                            |
| SCP    | Sociaal en Cultureel Planbureau                                       |
| SLO    | Stichting voor de Leerplanontwikkeling                                |
| ulo    | uitgebreid lager onderwijs  |
| VBaO   | Voortgezet basisonderwijs   |
| vwo    | voorbereidend wetenschappelijk onderwijs                              |
| wo     | wetenschappelijk onderwijs  |
| WVO    | Wet op het voortgezet onderwijs                                       |
| WRR    | Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid                       |

### BIJLAGE 3 Publicaties van de WRR in samenhang met het rapport “Basisvorming in het onderwijs”

In de reeks “Voorstudies en achtergronden” van de WRR zijn tot nu toe verschenen:

- V45. J.F. Vos, P. de Koning, S. Blom: *Onderwijs op de tweesprong; over de inrichting van basisvorming in de eerste fase van het voortgezet onderwijs*  
(ISBN 90 12 04745 5)
- V49. T.H.A. van der Voort, M. Beishuizen: *Massamedia en basisvorming*  
(ISBN 90 12 05181 9)
- V51. E.F.L. Smeets, Th.J.M.N. Buis: *Leraren over de eerste fase van het voortgezet onderwijs*  
(ISBN 90 12 05201 7)

Deze publicaties zijn verkrijgbaar bij de boekhandel en via de Staatsuitgeverij, Christoffel Plantijnstraat 1, Postbus 20014, 2500 EA 's-Gravenhage, tel. 070-789911

In de reeks “Werkdocumenten Basisvorming in het onderwijs” (WB) van de WRR zijn tot nu toe verschenen:

- WB1. H.S. Verduin-Muller, R. van der Vaart: *Aardrijkskunde*  
(ISBN 90 346 0660 0)
- WB2. A.J. Treffers: *Biologie*  
(ISBN 90 346 0661 9)
- WB3. G. Berghuis, A.J. Bielderman, W.G. Jansen: *Economie*  
(ISBN 90 346 0662 7)
- WB4. C.G. van der Kooij, F.W.P. Dijkstra, W.P. Blockmans: *Geschiedenis, staatsinrichting en maatschappijleer*  
(drie delen in één band)  
(ISBN 90 346 0663 5)
- WB5. F. Jansen: *Nederlandse taal*  
(ISBN 90 346 0664 3)
- WB6. J.H. Raat: *Natuurkunde*  
(ISBN 90 346 0665 1)
- WB7. F. van der Blij, A. Treffers: *Rekenen-wiskunde*  
(ISBN 90 346 0666 X)
- WB8. G. Casimir, G. Wieggers: *Verzorging*  
(ISBN 90 346 0667 8)
- WB9. T.J.M. van Els, W.N. de Jong: *Moderne vreemde talen*  
(ISBN 90 346 0668 6)
- WB10. E.M.C. Ploegmakers-Verstegen: *Algemene technieken*  
(ISBN 90 346 0716 X)

- WB11. I. Stolwijk, G. Dinsbach, L. Melis, J. Ligtoet, P. Parren: *Beeldende vorming* (ISBN 90 346 0717 8)
- WB12. R. Westerhof, O. Loopstra: *Lichamelijke opvoeding* (ISBN 90 346 0724 0)
- WB13. J. van Lieshout, J. van Rossem: *Muziek* (ISBN 90 346 0725 9)
- WB14. A.H. Verdonk, W.M. de Jong: *Scheikunde* (ISBN 90 346 0726 7)
- WB15. G.M. van Trier, H.A.M. Frissen: *Bibliotheken en basisvorming* (ISBN 90 346 0669 4)
- WB16. B.P.M. Creemers, J. Schaveling: *Verhoging van onderwijs-effectiviteit* (ISBN 90 346 0670 8)
- WB17. Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (CITO): *Periodiek peilingsonderzoek in de basisvorming* (ISBN 90 346 0671 6)
- WB18. P.W.C. Akkermans: *Regelgeving over algemene basisvorming* (ISBN 90 346 0718 6)
- WB19. C.F.M. van Lieshout, A.W. Smitsman: *Ontwikkeling, onderricht en leren; ontwikkelingspsychologische achtergronden van het onderwijsaanbod in het funderend onderwijs* (ISBN 90 346 0719 4)
- WB20. C.F.M. van Lieshout, E. Wardenaar: *Onderwijsdifferentiatie en computergebruik voor beheer en evaluatie van onderwijs* (ISBN 90 346 0720 8)
- WB21. C.F. van Parreren: *Leer- en ontwikkelingspsychologische aspecten van de basisvorming* (ISBN 90 346 0727 5)

Verkoopprijs f 10,- per Werkdocument. Exemplaren van deze uitgaven zijn uitsluitend te bestellen door vooruitbetaling op giro 751, ten name van Distributiecentrum Overheidspublicaties DOP, Postbus 20014, 2500 EA 's-Gravenhage, onder vermelding van het ISBN-nummer en het aantal gewenste exemplaren.

In samenhang met het rapport "Basisvorming in het onderwijs" zijn de volgende WRR-publicaties nog te verwachten:

J. Moonen: *Toepassing van computersystemen in het onderwijs*

G.J. van den Brink e.a.: *Over basisvorming en leergebieden*

D.B.P. Kallen, in samenwerking met P. Rutgrink: *Kwaliteit en inhoud van het voortgezet basisonderwijs: een internationale discussie*

A.L. Heinink, H. Riddersma, J. Braaksma: *Basisvorming in het buitenland*

S.C. de Hoo, E. van Luijk, in samenwerking met H. Böttcher,  
J. Steenkamp: *Zin en onzin van voortgezet basisonderwijs; reacties op de  
nota Verder na de Basisschool*

R. Bronneman-Helmers, J. Geurts, A.C. Glebbeek, E. van Imhoff,  
Th. Mensen, F. Meijers, K. Vijlbrief: *Preadvies over de relatie algemene  
basisvorming en beroepsopleiding*

Ten slotte is in samenhang met dit rapport verschenen:

M. Matthijsen: *De ware aard van het balen, een studie van het motivatiepro-  
bleem*; Groningen, Wolters-Noordhoff, 1986

In de reeks 'Voorstudies en achtergronden' van de WRR zijn tot nu toe verschenen:

In de eerste raadsperiode:

- V 1. W.A.W. van Walstijn e.a.: Kansen op onderwijs; een literatuurstudie over ongelijkheid in het Nederlandse onderwijs (1975)\*
- V 2. I.J. Schoonenboom en H.M. In 't Veld-Langeveld: De emancipatie van de vrouw (1976)\*
- V 3. G.R. Mustert: Van dubbeltjes en kwartjes: een literatuurstudie over ongelijkheid in de Nederlandse inkomensverdeling (1976)\*
- V 4. IVA/Instituut voor Sociaal-Wetenschappelijk Onderzoek van de Katholieke Hogeschool Tilburg: De verdeling en de waardering van arbeid; een studie over ongelijkheid in het arbeidsbestel (1976)\*
- V 5. 'Adviseren aan de overheid', met bijdragen van economische, juridische en politicologische bestuurskundigen (1977)\*
- V 6. Verslag Eerste Raadsperiode: 1972-1977\*

In de tweede raadsperiode:

- V 7. J.J.C. Voorhoeve: Internationale macht en interne autonomie – Een verkenning van de Nederlandse situatie (1978)\*
- V 8. W.M. de Jong: Techniek en wetenschap als basis voor industriële innovatie – Verslag van een reeks van interviews (1978)\*
- V 9. R. Gerritse/Instituut voor Onderzoek van Overheidsuitgaven: De publieke sector: ontwikkeling en waardevorming – Een vooronderzoek (1979)\*
- V10. Vakgroep Planning en Beleid/Sociologisch Instituut Rijksuniversiteit Utrecht: Konsumptieverandering in maatschappelijk perspectief (1979)\*
- V11. R. Penninx: Naar een algemeen etnisch minderhedenbeleid? Opgenomen in rapport nr. 17 (1979)
- V12. De quataire sector – Maatschappelijke behoeften en werkgelegenheid – Verslag van een werkconferentie (1979)
- V13. W. Driehuis en P.J. van den Noord: Productie, werkgelegenheid en sectorstructuur in Nederland 1960-1985  
Modelstudie bij het rapport Plaats en toekomst van de Nederlandse industrie (1980)
- V14. S.K. Kuipers, J. Muysken, D.J. van den Berg en A.H. van Zon: Sectorstructuur en economische groei: een eenvoudig groeimodel met zes sectoren van de Nederlandse economie in de periode na de tweede wereldoorlog  
Modelstudie bij het rapport Plaats en toekomst van de Nederlandse industrie (1980)\*
- V15. F. Muller, P.J.J. Lesuis en N.M. Boxhoorn: Een multisectormodel voor de Nederlandse economie in 23 bedrijfstakken  
F. Muller: Veranderingen in de sectorstructuur van de Nederlandse economie 1950-1990  
Modelstudie bij het rapport Plaats en toekomst van de Nederlandse industrie (1980)
- V16. A.B.T.M. van Schaik: Arbeidsplaatsen, bezettingsgraad en werkgelegenheid in dertien bedrijfstakken  
Modelstudie bij het rapport Plaats en toekomst van de Nederlandse industrie (1980)\*

\* Uitverkocht



- V17. A.J. Basoski, A. Budd, A. Kalff, L.B.M. Mennes, F. Racké en J.C. Ramaer: Exportbeleid en sectorstructuurbeleid  
Pre-adviezen bij het rapport Plaats en toekomst van de Nederlandse industrie (1980)\*
- V18. J.J. van Duijn, M.J. Ellman, C.A. de Feyter, C. Inja, H.W. de Jong, M.L. Mogendorff en P. VerLoren van Themaat: Sectorstructuurbeleid: mogelijkheden en beperkingen  
Pre-adviezen bij het rapport Plaats en toekomst van de Nederlandse industrie (1980)\*
- V19. C.P.A. Bartels: Regio's aan het werk: ontwikkelingen in de ruimtelijke spreiding van economische activiteiten in Nederland  
Studie bij het rapport Plaats en toekomst van de Nederlandse industrie (1980)\*
- V20. M.Th. Brouwer, W. Driehuis, K.A. Koekoek, J. Kol, L.B.M. Mennes, P.J. van den Noord, D. Sinke, K. Vijlbrief en J.C. van Ours: Raming van de finale bestedingen en enkele andere grootheden in Nederland in 1985  
Technische nota's bij het rapport Plaats en toekomst van de Nederlandse industrie (1980)\*
- V21. J.A.H. Bron: Arbeidsaanbod-projecties 1980-2000 (1980)\*
- V22. P. Thoenes, R.J. In 't Veld, I.Th.M. Snellen, A. Faludi: Benaderingen van planning  
Vier pre-adviezen over beleidsvorming in het openbaar bestuur (1980)\*
- V23. Beleid en toekomst  
Verslag van een symposium over het rapport Beleidsgerichte toekomstverkenning deel 1 (1981)
- V24. L.J. van den Bosch, G. van Enkevort, Ria Jaarsma, D.B.P. Kallen, P.N. Karstanje, K.B. Koster: Educatie en welzijn (1981)\*
- V25. J.C. van Ours, D. Hamersma, G. Hupkes, P.H. Admiraal: Consumptiebeleid voor de werkgelegenheid  
Pre-adviezen bij het rapport Vernieuwingen in het arbeidsbestel (1982)
- V26. J.C. van Ours, C. Molenaar, J.A.M. Heijke: De wisselwerking tussen schaarsteverhoudingen en beloningsstructuur  
Pre-adviezen bij het rapport Vernieuwingen in het arbeidsbestel (1982)
- V27. A.A. van Duijn, W.H.C. Kerkhoff, L.U. de Sitter, Ch.J. de Wolff, F. Sturmans: Kwaliteit van de arbeid  
Pre-adviezen bij het rapport Vernieuwingen in het arbeidsbestel (1982)
- V28. J.G. Lambooy, P.C.M. Huigsloot en R.E. van de Lustgraaf: Greep op de stad? Een institutionele visie op stedelijke ontwikkeling en de beïnvloedbaarheid daarvan (1982)\*
- V29. J.C. Hess, F. Wielenga: Duitsland in de Nederlandse pers – altijd een probleem?  
Drie dagbladen over de Bondsrepubliek 1969-1980 (1982)
- V30. C.W.A.M. van Paridon, E.K. Greup, A. Ketting: De handelsbetrekkingen tussen Nederland en de Bondsrepubliek Duitsland (1982)
- V31. W.A. Smit, G.W.M. Tiemessen, R. Geerts: Ahaus, Lingen en Kalkar; Duitse nucleaire installaties en de gevolgen voor Nederland (1983)
- V32. J.H. von Eije: Geldstromen en inkomensverdeling in de verzorgingsstaat (1982)
- V33. Verslag van de tweede Raadsperiode 1978-1982

\* Uitverkocht

- V34. P. den Hoed, W.G.M. Salet en H. van der Sluijs: Planning als onderneming (1983)
- V35. H.F. Munneke e.a.: Organen en rechtspersonen rondom de centrale overheid (1983); 2 delen
- V36. M.C. Brands, H.J.G. Beunders, H.H. Selier: Denkend aan Duitsland; Een essay over moderne Duitse geschiedenis en enige hoofdstukken over de Nederlands-Duitse betrekkingen in de jaren zeventig (1983)
- V37. L.G. Gerrichhauzen: Woningcorporaties; Een beleidsanalyse (1983)
- V38. J. Kassies: Notities over een heroriëntatie van het kunstbeleid (1983)
- V39. Leo Jansen: Sociocratische tendenties in West-Europa (1983)

In de derde raadsperiode:

- V40. G.J. van Driel, C. van Ravenzwaai, J. Spronk en F.R. Veeneklaas: Grenzen en mogelijkheden van het economisch stelsel in Nederland (1983)
- V41. Adviesorganen in de politieke besluitvorming. Symposiumverslag onder redactie van A.Th. van Delden en J. Kooiman (1983)
- V42. E.W. van Luijk, R.J. de Bruijn: Vrijwilligerswerk tussen betaald en huishoudelijk werk; een verkennende studie op basis van een enquête (1984)
- V43. Planning en beleid; verslag van een symposium over de studie Planning als onderneming (1984)
- V44. W.J. van der Weijden, H. van der Wal, H.J. de Graaf, N.A. van Brussel, W.J. ter Keurs: Bouwstenen voor een geïntegreerde landbouw (1984)\*
- V45. J.F. Vos, P. de Koning, S. Blom: Onderwijs op de tweesprong; over de inrichting van basisvorming in de eerste fase van het voortgezet onderwijs (1985)
- V46. G. Meester, D. Strijker, Het Europese landbouwbeleid voorbij de scheidslijn van zelfvoorziening (1985)
- V47. J. Pelkmans: De interne EG-markt voor industriële producten (1985)
- V48. J.J. Feenstra, K.J.M. Mortelmans: Gedifferentieerde integratie en Gemeenschapsrecht: institutioneel- en materieelrechtelijke aspecten (1985)
- V49. T.H.A. van der Voort, M. Beishuizen: Massamedia en basisvorming (1986)
- V50. C.A. Adriaansens, H. Priemus: Marges van volkshuisvestingsbeleid (1986)
- V51. E.F.L. Smeets, Th.J.N.N. Buis: Leraren over de eerste fase van het voortgezet onderwijs (1986)

• Uitverkocht

De serie 'Vorstudies en achtergronden mediabeleid' bestaat uit de volgende delen:

- M 1. J.M. de Meij: Overheid en uitingsvrijheid (1982)
- M 2. E.H. Hollander: Kleinschalige massacommunicatie: lokale omroepvormen in West-Europa (1982)
- M 3. L.J. Heinsman/NOS: De kulturele betekenis van de instroom van buitenlandse televisieprogramma's in Nederland – Een literatuurstudie (1982)
- M 4. L.P.H. Schoonderwoerd, W.P. Knulst/Sociaal en Cultureel Planbureau: Mediagebruik bij verruiming van het aanbod (1982)
- M 5. N. Boerma, J.J. van Cuilenburg, E. Diemer, J.J. Oostenbrink, J. van Putten: De omroep: wet en beleid; een juridisch-politicologische evaluatie van de omroepwet (1982)\*
- M 6. Intomart b.v.: Etherpiraten in Nederland (1982)\*
- M 7. P.J. Kalff/Instituut voor Grafische Techniek TNO: Nieuwe technieken voor productie en distributie van dagbladen en tijdschriften (1982)
- M 8. J.J. van Cuilenburg, D. McQuail: Media en pluriformiteit; Een beoordeling van de stand van zaken (1982)\*
- M 9. K.J. Alsem, M.A. Boorsma, G.J. van Helden, J.C. Hoekstra, P.S.H. Leeftang, H.H.M. Visser: De aanbodstructuur van de periodiek verschijnende pers in Nederland (1982)
- M10. W.P. Knulst/Sociaal en Cultureel Planbureau: Mediabeleid en cultuurbeleid; Een studie over de samenhang tussen de twee beleidsvelden (1982)\*
- M11. A.P. Bolle: Het gebruik van glasvezelkabel in lokale telecommunicatienetten (1982)
- M12. P. te Nuyl: Structuur en ontwikkeling van vraag en aanbod op de markt voor televisieproducties (1982)\*
- M13. P.J.M. Wilms/Instituut voor Onderzoek van Overheidsuitgaven: Horen, zien en betalen; Een inventariserende studie naar de toekomstige kosten en bekostiging van de omroep (1982)
- M14. W.M. de Jong: Informatietechniek in beweging; consequenties en mogelijkheden voor Nederland (1982)\*
- M15. J.C. van Ours: Mediaconsumptie; Een analyse van het verleden, een verkenning van de toekomst (1982)
- M16. J.G. Stappers, A.D. Reijnders, W.A.J. Möller: De werking van massa-media; Een overzicht van inzichten (1983)\*
- M17. F.J. Schrijver: De invoering van kabeltelevisie in Nederland (1983)

\* Uitverkocht