

---

## De grensverleggende basisschool

---

De conferentie De grensverleggende basisschool werd op 25 en 26 september 1990 gehouden in het Philips Ontvangstcentrum te Eindhoven. Het onderwerp van de conferentie was kwaliteitsverbetering van de basisschool met als consequentie schaalvergroting. Hoewel de voorbereidingen tot deze conferentie tijdig, meer dan twee jaar geleden, waren begonnen, bleek het onderwerp nog voor de aanvang van de conferentie plotseling in een stroomversnelling te geraken door het geruchtmakende rapport van de projectgroep 'Schaalvergroting'. Uitgangspunt voor de conferentie was dat er een kloof bestaat tussen de verwachtingen die men heeft van de basisschool en de mate waarin de basisschool daaraan kan voldoen. Als de verwachtingen terecht zijn moeten we ons afvragen hoe het komt dat de resultaten niet overeenstemmen met de verwachtingen. Wat zou er dienen te gebeuren om de basisschool beter toe te rusten voor de gestelde taken.

De problematiek werd vanuit een wetenschappelijk standpunt benaderd; wetenschappers van naam belichtten het onderwerp schaalvergroting en kwaliteitsverbetering van verschillende zijden en gingen na op welke wijze de grenzen van de basisschool verlegd kunnen worden. Hun stellingnamen werden door discussianten gepareerd of aangevuld, waardoor een gevarieerd geheel van ideeën werd gepresenteerd. Tevens werd de mening gevraagd van de meest direct betrokkenen, de ouders. Het onderzoeksbureau Interview verrichtte een landelijk onderzoek onder ouders, waarop tijdens de conferentie werd gereageerd.

Van Dam (Cito) verkende de grenzen van het basisonderwijs zoals die nu bestaan. Aan de hand van de uitkomsten van de PPN-rekenpeiling constateerde hij dat het rekenprogramma op de basisschool omvangrijk en moeilijk is en dat alleen meer begaafde leerlin-

gen het hele programma aankunnen. Van Dam constateerde dat de resultaten van de eindtoets, alle inspanningen van 25 jaar onderwijsvernieuwing ten spijt, niet verbeterd zijn. De resultaten van de eerste taal- en rekenpeiling zijn niet in overstemming met de verwachtingen. Het basisonderwijs moet dus beter. Twee thema's stonden centraal bij de beantwoording van de vraag hoe het basisonderwijs zou moeten worden verbeterd. Een aantal sprekers richtte zich op de kwaliteitskenmerken van de school zonder deze direct in verbinding te brengen met schaalvergroting. Andere sprekers daarentegen vroegen zich af in hoeverre schaalvergroting kan bijdragen aan kwaliteitsverbetering.

Meijnen (SCO) was de eerste spreker die zich op de kwaliteitskenmerken van de basisschool richtte, zonder daarbij de schaalvergroting in het geding te brengen.

Hij refereerde bij het onderzoek naar kwaliteitskenmerken van de basisschool aan 'de effectieve school'. Hij vroeg zich af of de contouren van deze school al zichtbaar zijn en richtte zich vooral op de organisatie-aspecten van de basisschool. Hij constateerde dat verschillen tussen scholen niet alleen zijn waar te nemen in de wijze waarop wordt onderwezen, maar ook in de mate waarin dat lukt. De ene school is effectiever dan de andere. Aan de hand van voorbeelden liet hij zien dat twee scholen die qua organisatie zeer uiteenlopen toch beide tot goede resultaten kunnen komen met kinderen van buitenlandse herkomst. Op de vraag wat dan wel bepalend is voor effectiviteit van de school verwees Meijnen naar Slavin: een hooggeschoold en professioneel docententeam is waarschijnlijk de belangrijkste voorwaarde voor het realiseren van deze ideeën.

Creemers (Rion) meende dat 'de effectieve school' als zodanig niet bestaat. Wel is er de school die haar doelstellingen bereikt in termen van leerlingprestaties of effectiever is dan andere scholen doordat ze met vergelijkbare financiële middelen hogere prestaties bereikt. Het gaat vooral om de vraag welke factoren en variabelen bijdragen tot effectiviteit. Naar de mening van Creemers is er voor een verkeerd aggregatieniveau gekozen door Meijnen, na-

melijk de school, terwijl het leren en de leerprestaties in de klas worden gerealiseerd. De klas is de kerneenheid in het onderwijs. Wanneer we inzicht hebben in de kenmerken van effectieve instructie zijn de condities te formuleren op schoolniveau en een eventueel verder verwijderde onderwijscontext. Creemers noemt empirische argumenten voor deze benadering.

Geheel in de geest van de kritische opmerkingen van Creemers schetste Van den Berg (Rion) een descriptief onderwijsmodel op basis van empirisch materiaal. Dit model is niet op de schoolorganisatie maar juist op het leren in de kerneenheid van de school gericht, de klas. Van den Berg beperkte zich daarbij tot het onderwijs in de basisvaardigheden. Descriptief is het model omdat er onvoldoende evidentie is dat het voorschrijvend zou kunnen zijn: voor de concrete vormgeving van het onderwijs geven de onderzoeksresultaten nog onvoldoende houvast. Daarvoor acht Van den Berg schoolexperimenten noodzakelijk. Op deze wijze zo betoogde hij kan onderwijsonderzoek misschien iets waarmaken van de verwachtingen die in de jaren '70 en '80 zijn gewekt wat betreft de bijdrage van onderwijsonderzoek aan beter onderwijs. In het model heeft Van den Berg een aantal kwaliteitsbevorderende onderwijskenmerken opgenomen waarvan vooral de effectieve leertijd, de instructiekwaliteit en bepaalde leerkrachtkenmerken bepalend zijn voor effectiviteit. Binnen de instructiekwaliteit onderscheidt hij factoren als taakgerichtheid, evaluatie, feedback en groeperingsvormen. Met name mastery-learning en 'tutoring' van leersituaties blijken tot hoge prestatieniveaus te leiden.

Van Kuyk (Cito) was het eens met de spreker dat 25 jaar onderwijsonderzoek – op die dag vierde SVO haar zilveren jubileum – in ons land nog niet de gewenste rijkdom heeft opgeleverd die we voor een prescriptief model in een grensverleggende basisschool nodig hebben.

De belangrijkste aanvulling op het model van Van den Berg zag Van Kuyk in preventie en directe interventie, te beginnen in het kleuteronderwijs. Hij haalde daarbij een experiment van Slavin aan waaruit bleek dat het door gerichte groepsinstructie, aangevuld door tutorial instructie, mogelijk is vrijwel alle leerlingen binnen het reguliere onderwijs te

helpen. Hij bepleitte dan ook deze vorm van hulpverlening preventief, vanaf de kleutergroepen in het basisonderwijs, toe te passen.

Een praktische toepassing in het kader van kwaliteitsverbetering van de basisschool werd gepresenteerd door Van der Schoot (Cito). Zich basierend op het mastery-learning model gaf hij een aanzet tot, zoals hij het noemde, grensverlegging in het instructieproces. In het kader van een diepteproject liet hij zien hoe een rekenprogramma zo kan worden gemaakt dat iedere leerling zelfstandig zijn eigen leerweg kan volgen. Het programma is ontwikkeld voor de groepen 6, 7 en 8 van het basisonderwijs. Door veelvuldig en op individueel niveau gebruik te maken van criteriumtoetsen kan het leerproces van iedere leerling nauwgezet worden gevolgd en bijgesteld.

Van Luit (RUU) had als kritiek dat Van der Schoot zich teveel zou richten op de produktkant, de resultaten, en onvoldoende oog zou hebben voor de proceskant. Met name voor leerlingen met problemen is het 'bemiddelaarprocesparadigma' van groot belang. Dit paradigma wordt in de methode van Van der Schoot gemist. Van Luit riep nog een andere discussie op, die over het traditionele en het meer moderne realistisch rekenonderwijs. Hij beschouwt het pakket meer traditioneel dan realistisch. Ook op de zelfinstructie had Van Luit kritiek. Volgens hem is het onmogelijk dat leerlingen op basis van zelfinstruerende teksten tot volledig en inzichtelijk begrip van alle aangeboden leerstof komen.

Moelands, Van den Bosch en Gillijns (allen Cito) gaven eveneens in het toepassingsgebied een presentatie van het leerlingvolgsysteem van het Cito, dat aan de kwaliteitsverbetering van de basisschool zou kunnen bijdragen. Het leerlingvolgsysteem wordt niet beschouwd als Haarlemmer Olie voor het onderwijs, maar biedt volgens de ontwikkelaars een hulpmiddel voor de leraar om vorderingen van iedere leerling en groepen van leerlingen systematisch over leerjaren heen te volgen. Door toepassing van nieuwe meettechnologie kunnen scores van opeenvolgende toetsen naar eenzelfde onderliggende schaal worden omgezet. Doordat niet alleen de vaardigheid van de leerlingen, maar ook de moeilijkheid van de toetsopgaven op de schaal kunnen worden afgebeeld, is de score van een leerling tot op zekere hoogte ook inhoudelijk te interpreteren. Met behulp van een computerprogramma

blijkt het eveneens mogelijk de toetsen geautomatiseerd te gebruiken.

Haverkort, directeur van een grote basisschool en enige vertegenwoordiger van de praktijk in dit gezelschap definieerde kwaliteit op een geheel andere wijze als zijn wetenschappelijke collega's. Hij constateerde dat het in de school primair gaat om de kwaliteit van de verbindingen en relaties, om verbondenheid. De school dient een oefenplaats te zijn van een gewenste samenleving. Dat betekent wel dat in de scholen een concept van die gewenste samenleving moet groeien. Haverkort verweet de confessionele koepelorganisaties verzuimd te hebben een pedagogisch-didactisch concept te ontwikkelen voor de school. In de scholen is ook behoefte aan visionaire kracht en inspiratie. De school heeft een maximale autonomie nodig om flexibel en beweeglijk in een voortdurende wisselwerking zowel conceptuele noties als concreet handelen te ontwikkelen.

Claessen (OU) legde de basis voor het tweede thema: Aan de hand van empirische gegevens poneerde hij een aantal ideeën over kwaliteitsverbetering en schaalvergroting. In een school met een optimale grootte van 500 leerlingen, een relatief hoog aantal voor Nederlandse begrippen, zou een aantal voorzieningen gerealiseerd kunnen worden zoals de mogelijkheid om met 16 jaargroepen maximaal geïndividualiseerd onderwijs te verzorgen; de mogelijkheid om twee groepen te vormen voor achterblijvers en uitvallers; een volledig vrijgestelde directeur met voldoende ondersteuning van administratie en beheer; een schoolorganisatie waarin flexibiliteit en inzetbaarheid gewaarborgd zijn; een onderwijskundig team met een scala aan specialisaties; de mogelijkheid om zorg op maat te leveren door aparte materiële en personele faciliteiten en voorzieningen in huis waarvoor nu een beroep moet worden gedaan op externe verzorgingsinstanties. Zo'n optimale school is niet voor te schrijven, maar wel kan door regelgeving worden gezorgd dat belemmeringen worden weggenomen. Verhelderend was het overzicht dat Claessen gaf van de kosten van voorzieningen in de optimale school van 500 leerlingen en die van de kleine school. Kleine scholen kosten per leerling aanmerkelijk meer dan grote scholen. De verschillen zouden, in de visie van Claessen, ten goede kunnen komen aan de kwaliteitsverbetering van de

optimale school.

Stijnen (OU) bestreed niet dat een zekere schaalvergroting wenselijk is en hij voegde er nog aan toe dat goed basisonderwijs meer mag kosten, al vond hij het uitgangspunt van een budgettair neutrale operatie wel realistisch. Kritische kanttekeningen zette Stijnen bij de persoon van de vrijgestelde directeur, die een veel te sterke rol zou moeten spelen bij de realisering van de grensverleggende basisschool. Ook bij het invoeringsproces voor de optimale basisschool en de meerwaarde van de voorgestelde ingrijpende operatie plaatste Stijnen vraagtekens. Stijnen vond dat Claessen een te optimistische kijk heeft op de invloed van de school. Ook plaatste hij kanttekeningen bij de te verwachten kwaliteitsverbetering die deze operatie tot gevolg zou kunnen hebben.

Appelhof maakte een analyse van de schaalvergrotingsoperaties die reeds hebben plaatsgevonden in Duitsland, Denemarken en Engeland. Argumenten om tot schaalvergroting te besluiten waren daar van onderwijskundige, onderwijssociologische en financiële aard. Deze landen kunnen interessant zijn voor de Nederlandse situatie omdat wij de gevolgen daarvan kunnen bestuderen. Appelhof sprak dan ook 'Voorbij de schaalvergroting'. Het dalend leerlingenaantal bedreigt in die landen de grote basisschool en de vraag is wat er moet gebeuren. Nadelen van schaalvergroting en de functie en mogelijkheden van de kleine school worden nadrukkelijk door belanghebbende groeperingen naar voren gebracht. De onderwijskundige waarde van de grote basisschool wordt nog steeds erkend, maar de grote school wordt niet meer gezien als de beste oplossing in zowel dicht- als dunbevolkte gebieden. Hieruit kunnen lessen worden getrokken voor de oplossing van het probleem van de kleine scholen in Nederland. Het is daarom niet verwonderlijk dat ook Appelhof een voorstel poneerde voor de Nederlandse situatie: een basisschool van normale grootte dient naar zijn mening aan minstens 9 full-time leraren en een ambulante directeur werk te bieden. Daarvoor zijn wel zo'n 250 leerlingen per school gewenst. Hij vindt het onderwijskundig en financieel verantwoord met extra maatregelen op het platteland de kleine basisschool te handhaven.

Van der Grift (OenW) concentreerde zich op de gemiddelde leerlingprestaties op heel

kleine scholen. Hij toonde aan dat de prestaties van leerlingen op kleine scholen aanmerkelijk lager liggen dan op grote scholen. Daarom kon hij ook de conclusies van Appelhof niet delen. Hij bestreed de conclusie dat kleine scholen niet per se hoeven onder te doen voor grote scholen. Hij vond het handhaven van veel kleine scholen onderwijskundig daarom niet verantwoord en hij vroeg zich af of de maatschappelijke functie van de heel kleine plattelandsschool wel belangrijk genoeg is om het 'verlies' aan prestatie goed te maken.

Stevens (RUU) bekeek de relatie basisschool speciaal onderwijs in het buitenland. Deze relatie speelt een belangrijke rol in het kader van schaalvergroting en kwaliteitsverbetering. Hij analyseerde de situaties in Denemarken, Zweden, Engeland en de Verenigde Staten. Hij bekeek welke speciale voorzieningen er in het regulier onderwijs zijn. In de meeste landen zijn 1 - 2½% van de kinderen aangewezen op speciaal onderwijs, terwijl de rest van speciale voorzieningen in het reguliere onderwijs zijn opgenomen. In Nederland ligt het accent meer op het speciaal onderwijs dan op voorzieningen in het regulier onderwijs. Er komt volgens Stevens een bijna natuurlijke ambiguïteit naar voren als het gaat over speciale zorg in het reguliere onderwijs: ondanks de professionele eis tot zelf zorg dragen voor hulp aan kinderen met problemen, sturen leraren deze kinderen graag naar speciale leraren, ondanks de beschikbaarheid van deskundige steun. In alle landen vinden we volgens Stevens het principe terug van een gewenst continuüm van speciale voorzieningen in het reguliere onderwijs. Opvallend is het principe van 'leraren helpen leraren', hetgeen voor Nederland ongebruikelijk is en ten slotte is er sprake van een gedecentraliseerde verantwoordelijkheid en bevoegdheid. Er is een streven de problemen daar op te lossen waar ze ontstaan. Stevens ziet collegiale consultatie en ondersteuning als de sleutelwoorden in het proces van verdere zorgverbreding in ons land.

Meijer (Rion) baseerde zich in zijn reactie op door het Rion verzamelde onderzoeksgegevens met betrekking tot de mate van integratie van regulier en speciaal onderwijs. Meijer completeerde feitelijk het door Stevens gegeven overzicht en stelde vast dat zich in het buitenland grote verschillen voordoen in de mate van integratie of segregatie van regulier

en speciaal onderwijs. Bovendien kampen we aldus Meijer met verschillende soorten integratiecategorieën, die vergelijking tussen landen bemoeilijken. Meijer concludeerde dat Nederland in vergelijking met andere landen een tamelijk hoog percentage leerlingen in separate stelsels heeft ondergebracht. Nederland is bijna koploper in dit opzicht. Nederland vertoont bovendien een achterstand in het tot stand brengen van een continuüm van zorg.

De mening van ouders over kwaliteitsverbetering en schaalvergroting is gepeild in een landelijk onderzoek onder ouders. Dit onderzoek is uitgevoerd door M. Bank en A. van der Veen van het onderzoeksbureau Interview. De resultaten werden op de conferentie gepresenteerd door M. de Hond. De conclusies uit dit onderzoek zijn opmerkelijk te noemen. Er blijkt uit de gegevens dat ouders veel belang hechten aan kwaliteit van het onderwijs. Toch wordt door de meeste ouders gekozen voor handhaving van de bestaande situatie, ook al zou een grotere basisschool meer kwaliteit kunnen bieden. Kennelijk spreekt het voor ouders niet vanzelf dat de grotere basisschool een onderwijskundige verbetering met zich mee brengt die opweegt tegen de praktische nadelen, zoals de bereikbaarheid en de keuzemogelijkheid uit meerdere scholen. Wellicht ook dat ouders eerst willen zien en dan pas geloven, omdat ze ten slotte redelijk tevreden zijn met de bestaande situatie.

Opmerkelijk was de afsluitende bijdrage van Leune (Risbo). Had Van Dam aan het begin van de conferentie de nodige onrust gezaaid door te stellen dat het basisonderwijs beter moet, Leune bracht de gemoederen weer tot bedaren. Had Van Dam zich basierend op PPON-resultaten, de resultaten van 15 jaar eindtoets en het recente OESO-rapport aan het begin van de conferentie gesteld dat we aan de grenzen van het haalbare zitten en dat er ingrijpende maatregelen moeten komen, grensverleggende, om het basisonderwijs te verbeteren, Leune maakte zijn gehoor, zich basierend op dezelfde onderzoeksgegevens, duidelijk dat het allemaal wel meeviel: er valt over de basisschool best veel goeds te melden. Leune constateerde echter ook dat er negatieve beeldvorming is. Soms berust deze op een aantal misconcepties of huidige basisschool betreffende, bijvoorbeeld dat de groepsgrootte zou zijn toegenomen of dat de overheidsuit-

gaven per leerling zouden zijn gedaald. Er zou fors zijn bezuinigd. Leune toonde overtuigend aan dat dit niet het geval is. Voorts noemde hij een aantal factoren die de negatieve beeldvorming van de basisschool versterken. Veel komt voort uit het universele gegeven dat alles geproblematiseerd wordt. Dat gebeurt door pressiegroepen, politici, onderzoekers, functionarissen uit de verzorgingsstructuur. Ten slotte noemde Leune een viertal taken waarvoor de basisschool in de jaren 90 staat: invoering van kerndoelen, vergroting van de effectiviteit, verbetering van de kwaliteit van onderwijsgevend en schaalvergroting. Leune deed na Claessen en Appelhof een laatste bod: verhoging van de opheffingsnorm tot 100.

De deelnemers aan de conferentie gaven tot slot hun visie op schaalvergroting en kwaliteitsverbetering. Zoals het professionals betaamt vonden zij kwaliteit het zwaarstwegend criterium bij schoolkeuze. Volgens hen lag de optimale schoolgrootte tussen de 200 en 300 (287) leerlingen terwijl de meningen over de opheffingsnormen verdeeld waren. Voor de stad lag deze tussen de 100 en 200 (159) leerlin-

gen, voor het platteland op 50 - 150 (93) leerlingen. Ten slotte vond 68% van de deelnemers dat de grensverleggende basisschool er moet komen.

Resultaat van de conferentie is een aanzienlijke hoeveelheid bijdragen over kwaliteitskenmerken van de basisschool op meso en micro niveau. Daarnaast ligt er een beredeneerd plan voor een optimale schoolgrootte en een wenselijke opheffingsnorm, aangevuld met een tweetal alternatieven en de meningen van de conferentiegangers over dit plan. Ten slotte geeft het gebruik van onderzoeksgegevens voor het beoordelen van de kwaliteit van onderwijs te denken. Dezelfde gegevens kunnen tot diametraal tegenover elkaarstaande oordelen leiden.

Het boek met de bijdragen aan de conferentie is in februari 1991 uitgebracht onder redactie van J. J. van Kuyk en J. F. M. Claessen door Wolters-Noordhoff in Groningen, met als titel: 'De grensverleggende basisschool'.

*J. J. van Kuyk*  
(Cito, Arnhem)