

Mét of zonder basisvorming?

Evaluatie in het voortgezet onderwijs

J. L. PESCHAR

*Vakgroep Sociologie, Rijksuniversiteit
Groningen*

Samenvatting

In 1989 zou de basisvorming in het voortgezet onderwijs worden ingevoerd. De evaluatie van de voorgenomen doelstellingen bij de invoering is reeds in een vroeg stadium gepland. In dit artikel wordt de achtergrond van de evaluatie geschetst. De doelstellingen van de basisvorming zijn vertaald in evaluatievragen, die in een uitgebreid evaluatieplan zijn opgenomen. Hoewel er op dat moment van invoering van de basisvorming nog geen sprake is, zijn de eerste stappen van evaluatieonderzoek inmiddels gezet. Daarbij worden drie leerlingcohorten op relevante momenten getest en in de schoolloopbaan gevolgd, zowel in het huidige onderwijs als in scholen met basisvorming. De verschillende voorstudies en deelonderzoeken worden kort besproken, alsmede enkele consequenties van de evaluatie. Ondanks de uiterst trage politieke besluitvorming over de basisvorming is in twee opzichten winst geboekt: de erkenning dat evaluatie een essentieel onderdeel is van grootschalige innovaties en de start van een grootschalig onderzoeksprogramma naar de effectiviteit van schoolkenmerken in het voortgezet onderwijs.

1 *Inleiding*

Nadat in mei 1989 het kabinet Lubbers II de missionair was geworden, is lange tijd het lot van de in 1985 voorgestelde basisvorming onduidelijk gebleven. Na een periode van onzekerheid werd eerder al in januari 1989 bekend gemaakt dat de invoering van deze lang verwachte hervorming van het voortgezet onderwijs naar 1990 wordt doorgeschoven. Tot op

dat moment hadden het parlement, het onderwijsveld, de ouders en evaluatie-onderzoekers steeds in de onzekerheid verkeerd of het inderdaad zou lukken om de basisvorming nog in 1989 te introduceren. Met het regeerakkoord van het kabinet Lubbers III is komen vast te staan, dat het inderdaad de bedoeling blijft de basisvorming definitief in te voeren. We spreken dan op zijn vroegst van 1991.

2 *Achtergrond*

In vergelijking met andere landen in Europa werd in Nederland de integratie in de eerste fase van het voortgezet onderwijs relatief laat overwogen. De eerste echte onderwijsverandering vindt pas in de jaren zestig plaats: de invoering van de Mammoetwet (1968). De onbedoelde en nadelige effecten van het nieuwe systeem van brugklassen voor algemeen vormend en beroepsonderwijs werden reeds snel onderkend en al in het begin van de jaren zeventig werden andere ideeën voor een comprehensive-achtig schooltype in Nederland ontwikkeld. Door minister Van Veen werd in 1972 (Nota over het onderwijsbeleid) de gedachte van geïntegreerd voortgezet onderwijs van 12- tot 15-jarigen als uitgangspunt genomen. In 1973 worden plannen voor de experimentele Middenschool aangekondigd. Een verdere uitwerking van deze plannen wordt in de Contourennota van 1975 gepresenteerd. In 1976 gaan de eerste experimenten van start, waarmee het mogelijk zou moeten zijn om na te gaan of een schooltype kan worden gerealiseerd waarin grote groepen leerlingen gezamenlijk het onderwijs volgen, ongeacht aanleg, milieu of prestatie.

De loop der geschiedenis heeft echter anders beslist. De experimenten met de Middenschool werden niet verder uitgebouwd. Tegelijkertijd is ook de evaluatie van de Middenschoolexperimenten nauwelijks ter hand genomen. Politiek gesproken zou in het voortgezet basisonderwijs, dat in 1985 werd voorgesteld, een deel van de doelstellingen van de Middenschool kunnen worden opge-

nomen. Een nieuw element bij de voorstellen voor het voortgezet basisonderwijs was, dat de invoering van dit schooltype *afhankelijk* zou worden gemaakt van de bevindingen van het begeleidend evaluatieonderzoek. Daartoe wordt een Coördinatie Commissie Evaluatie Voortgezet Onderwijs (CCE) door de minister ingesteld. Met name deze commissie heeft een belangrijke stap gezet in de richting van beleids-onafhankelijke evaluaties met een vergelijkend karakter. Hierop zal verderop nog worden ingegaan.

Inmiddels bleken echter de voorstellen over het voortgezet basisonderwijs door de politieke realiteit te zijn achterhaald. In 1986 brengt de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid een uitgebreid advies uit over basisvorming in het onderwijs. Hiermee wordt de tot dan toe gekozen koers van onderwijsvernieuwing door *structuurveranderingen* definitief verlegd naar de verandering van de *inhoud van het onderwijs* (WRR 1986, hoofdstuk 4). Het voorstel van de WRR over de basisvorming is zeer snel gemeengoed geworden en fungeerde als uitgangspunt voor de kabinetsformatie van 1986. Zelfs nog aan het eind van hetzelfde jaar verschijnt een concept-wetsvoorstel waarmee de basisvorming zou kunnen worden gerealiseerd. Essentieel aan dit voorstel is bovendien dat er een *expliciete* paragraaf aan de evaluatie van het invoeringsproces is toegevoegd¹.

Hoewel in dit wetsvoorstel nog niet genoemd, lag het voor de hand om de CCE met deze evaluatie te belasten. Die had inmiddels gekozen voor een bijna *experimentele* onderzoeksaanpak voor de evaluatie van het VBaO. Daarbij zouden de experimentele scholen op een groot aantal relevante kenmerken worden vergeleken met het bestaande onderwijs (CCE 1985). Tegelijkertijd werden *van te voren criteria* gekozen die bij de beoordeling van uitkomsten zouden worden gehanteerd. Met dit eerste evaluatieplan werd in feite de standaard gezet voor het verdere evaluatie-onderzoek op dit terrein. Betrekkelijk uniek is ook dat na de aanbieding van het advies door het ministerie geen verdere wijzigingen op dit model zijn voorgesteld. Hiermee was overigens wel een merkwaardige situatie ontstaan, namelijk dat er wel een onderzoeksplan bestond voor een onderwijstype dat nooit gerealiseerd zou gaan worden (zie ook Kremers, 1985).

Bij de indiening van het definitieve wets-

voorstel in december 1987 bleek dat de uitgangspunten voor de invoering van de basisvorming onveranderd waren en de condities voor het evaluatieonderzoek evenmin zouden veranderen. De CCE zou de evaluatie gedurende de tienjarige invoeringsperiode gaan coördineren waarbij in het Vierde Advies aan de minister (februari 1987) de eerste voorstellen zijn gedaan. Er is een onafhankelijke evaluatie bepleit, die een zekere afstand tot de politiek bewaart. Nadat de randcondities waren vastgesteld, kon met de blauwdruk van de evaluatie worden begonnen. Deze is recent beschikbaar gekomen als integraal onderdeel van het Zesde Advies van de CCE aan het ministerie (1988)².

3 *Het evaluatiemodel*

3.1 *Referentiegroepen en vergelijkende vraagstellingen*

Het grootschalige evaluatie-onderzoek in Nederland heeft een roemruchte geschiedenis. De verschillende innovaties in jaren zeventig (Open School, Middenschool en innovatieprojecten) werden vanuit evaluatie-oogpunt kritisch besproken door Scheerens (1983, 1987). Het belangrijkste probleem hierbij was vooral dat evaluatievragen niet waren gespecificeerd en een vergelijking ten opzichte van *referentiegroepen* niet werd gerealiseerd. In dit opzicht is er dus sprake van een duidelijke koerswending: reeds vóórdat de innovatie wordt ingevoerd, is er sprake van een evaluatiekader.

Een tweede belangrijk winstpunt is, dat er inderdaad een evaluatie *mogelijk* is. Immers de invoering van de basisvorming wordt gerealiseerd in een periode van tien jaar, waarbij de situatie gaat ontstaan dat een aantal scholen is overgegaan op een model voor basisvorming en andere nog niet. Dit opent in principe een mogelijkheid voor de vergelijking tussen twee verschillende typen scholen.

Een tweetal typen evaluatievragen is hierbij relevant. In de eerste plaats kan er sprake zijn van een vergelijking *tussen* scholen op een bepaald moment, die wél of niet basisvorming hebben ingevoerd. In de tweede plaats kan – omdat er immers gedurende een tien-jaren periode wordt ingevoerd – worden nagegaan of er eventuele verschillen tussen de schooltypen *in de loop der tijd* groter dan wel kleiner wor-

den. In het evaluatieplan is aan deze twee typen vraagstelling de prioriteit gegeven. Natuurlijk is het ook mogelijk om te besluiten *binnen* scholen met basisvorming te gaan onderzoeken, maar het uitgangspunt van een referentiegroep wordt daarmee niet gehonoreerd.

3.2 Meetinstrumenten

Een cruciaal punt in *alle* vergelijkende onderzoeken – en dus ook bij evaluatieonderzoek tussen twee verschillende onderwijssystemen – is de beschikbaarheid van een gemeenschappelijk meetinstrument. Het is de bedoeling dat de basisvorming wordt afgesloten met het afleggen van toetsen op een veertiental terreinen. Hiermee is tegelijkertijd duidelijk dat deze toetsen geen geschikt criterium voor de evaluatie zijn: ze zijn immers niet beschikbaar voor het 'oude' onderwijssysteem. Daarom moest er voor de evaluatie een apart criterium worden ontwikkeld; de toetsen hiervoor zijn door het CITO uitgewerkt. Na uitvoerige discussie is de keus gevallen op een viertal toetsen die betrekking hebben op Nederlands, Engels, Biologie en Wiskunde. Deze toetsen worden gestandaardiseerd aan het einde van het derde leerjaar afgenomen. Terzijde kan nog worden vermeld dat ook om een andere reden de toetsen basisvorming geen aantrekkelijk criterium zijn. Immers scholen zelf hebben de mogelijkheid om te kiezen *op welk moment* zij in het tweede, dan wel derde leerjaar de toetsen van de basisvorming zullen afnemen. Dit betekent voor onderzoek dat op ongelijke momenten wordt gemeten: zodoende worden reeds verschillen tussen scholen 'ingebakken'.

4 Vraagstellingen van de evaluatie

4.1 De wetgeving basisvorming en het achterliggende evaluatiemodel

De inhoud en vormgeving van de voorgenomen basisvorming mogen zo langzamerhand bekend worden verondersteld (zie daarvoor het *Wetsontwerp Basisvorming* en het *Invorderingsplan Basisvorming*). Voor de evaluatie is, zoals gezegd, vooral van belang dat een periode van tien jaar kan worden gebruikt om de basisvorming geleidelijk aan in te voeren. Een belangrijk *nadeel* hiervan is dat scholen zich zelf kunnen aanmelden voor evaluatie, zodat er met name in de vergelijkende evaluatie

sprake zou kunnen zijn van een selectie-effect. Hierop moet in de analyses terdege worden gecontroleerd.

In de tekst van de Memorie van Toelichting worden slechts globale aandachtspunten van evaluatie gevraagd. In een eerste lezing heeft de CCE (Vierde Advies, februari 1987) uit deze Memorie van Toelichting een aantal evaluatievragen gedestilleerd. Om na te kunnen gaan of dergelijke vragen voldoende ruimte boden voor de beoogde evaluatie, is daarna een afzonderlijke analytische evaluatie gehouden. In deze *vooraf-evaluatie* is door een drietal auteurs uitvoerig nagegaan onder welke condities de evaluatie zou moeten gaan starten en wat eventuele *bottlenecks* in de uitvoering zouden kunnen voorkomen (zie Beem, 1988). Uit de analytische evaluatie blijkt duidelijk dat er sprake is van verschillende niveaus waarop de evaluatie zich afspeelt: dat van het individu, de klas, de school, het onderwijstype, het nationale onderwijssysteem. Dit vereist dat van te voren de onderzoeksvragen goed zijn gespecificeerd op de relevante niveaus. Om echter de analyse op de verschillende niveaus te kunnen uitvoeren, is de verzameling van gegevens over *leerlingen* een eerste vereiste: er kan immers altijd worden geaggregeerd naar een hoger niveau, maar niet naar een lager niveau. Dit leidt tot de definitieve keuze van het onderzoeksmodel.

Op basis van de in paragraaf 3 genoemde eisen kan nu het achterliggende onderzoeksmodel worden vastgelegd en gekoppeld aan de inhoudelijke vragen van de evaluatie. In Figuur 1 is weergegeven welke relaties worden verondersteld tussen de verschillende blokken variabelen. De achterliggende gedachte is dat de kenmerken van de leerlingen – met name de prestaties – door de factoren schoolniveau in gunstige zin worden beïnvloed. Vinden we inderdaad dat de scholen met een basisvormingspakket gekenmerkt worden door een verhoging van de kwaliteit van het onderwijs, onder constanthouding van de leerlingkenmerken?

Dit houdt in dat we in eerste instantie geïnteresseerd zijn in de relatie tussen schoolkenmerken en resultaten (relatie 3), onder gelijktijdige uitschakeling van andere invloeden: de eigenschappen van de leerling.

Gelijktijdig aan deze verzameling van gegevens voor de evaluatie op *individueel* (mi-

basis in de basisvorming in de loop van de tijd groter, in vergelijking met soortgelijke groepen leerlingen in het huidige onderwijs?

Een eerste veronderstelling (B0) is dat in de basisvorming een inhoudelijk ander curriculum zal gaan functioneren. Door inhoudsanalyse kan worden nagegaan of dat het geval is. Pas daarna is het zinvol om de verdere evaluatievragen te stellen. Overigens is de wet en de memorie van toelichting betrekkelijk duister over datgene wat er onder culturele basis wordt verstaan.

C: Vragen met betrekking tot de technologische en sociaal-culturele ontwikkeling

C0: Is het inderdaad zo dat het curriculum in de basisvorming meer aandacht besteedt aan technologische en sociaal-culturele ontwikkeling dan in het huidige onderwijs?

C1: Is de arbeidsmarktpositie van leerlingen na de basisvorming beter dan die van vergelijkbare leerlingen uit het huidige onderwijs?

Hier wordt er van uitgegaan dat een ander curriculum wordt gerealiseerd in de basisvorming. Dat zal dus allereerst moeten blijken. Daarna is pas de vraag zinvol of dit voor leerlingen maatschappelijk gesproken inderdaad een effect heeft. De criteria die daarbij worden aangelegd moeten voor een belangrijk gedeelte buiten het onderwijs worden gezocht. Men kan daarbij vooral denken aan arbeidsmarktpositie voor leerlingen na de basisvorming, de snelheid waarmee zij een baan krijgen, een geringere mate van werkloosheid of het verkrijgen van een werkkring op een hoger kwalificatieniveau dan vergelijkbare leerlingen zonder basisvorming. Het is duidelijk dat leerlingen niet alleen na hun vertrek uit de school moeten worden gevolgd, maar ook dat vele conjuncturele invloeden bij de feitelijke evaluatie meespelen.

D: Vragen naar de vermindering van ongelijkheid van kansen door vermijding van te vroege studie- en beroepskeuze.

D1: Vindt de keuze voor studie en beroep na afsluiting van de basisvorming, op een later moment plaats dan in het huidige voortgezet onderwijs?

D2: Neemt het boven onderzochte verschil in ongelijke kansen in studie- en beroepskeuze in de loop van de tijd meer af bij leerlingen met basisvorming dan bij soortgelijke leerlingen uit het huidige voortgezet onderwijs?

Bij de specificatie van deze evaluatievraag worden verschillende groepen leerlingen (sekses, milieu, prestatiegroepen en etnische achtergrond) onderscheiden. De veronderstelling is dat de prestaties in het onderwijs en in het beroep voor verschillende groepen niet groter, maar zelfs eerder kleiner zullen worden. Bovendien wordt verondersteld dat deze verschillen door een latere keuze nog verder zullen afnemen. Van belang is ook dat de specificaties betrekking hebben op de verschillende organisatievormen in het onderwijs, die een zelfstandig effect op een dergelijk criterium kunnen uitoefenen. Bovendien is van belang dat na eventuele 'kinderziekten' in de eerste jaren van de invoering van de basisvorming, in latere perioden gunstiger resultaten kunnen blijken.

E: Vragen over de effecten op schoolorganisaties

E1: Welke ervaringen worden opgedaan in de experimentele scholen bij de vormgeving van de basisvorming?

E2: Welke effecten heeft de invoering van de basisvorming op de structuur van het onderwijs zowel voor de organisatie als voor de leerlingen?

Deze vragen zijn vooral van *beschrijvende* aard en worden van belang geacht voor de invoeringsstrategieën bij de basisvorming.

F: Vragen die specifiek betrekking hebben op ontwikkelingen binnen de basisvorming

F0: Welke resultaten worden er op de verschillende toetsen in de 14 vakken op de twee niveaus in de basisvorming gehaald?

F1: Zijn er belangrijke verschillen aan te wijzen in het tempo waarmee de leerlingen de toetsen basisvorming afleggen?

F2: Worden de verschillen in resultaten op de toetsen van de basisvorming tussen leerlingengroepen, scholen en organisatievormen in de loop van de tijd geringer?

F3: Welke vormgevingsaspecten spelen een rol binnen de basisvorming: varianten en organisatieproblemen in het realiseren van een nieuw curriculum?

F4: Hoe functioneren de eindtermen? Kunnen scholen er mee werken: welke effecten heeft dit voor curriculum en leerlingen?

F5: Welke verschillende lessentabellen worden gehanteerd en hoe wordt de vrije ruimte ingevuld: varianten en strategieën van scholen?

F6: Welke verschillende varianten en routes worden in het systeem van de basisvorming gehanteerd? In welke omvang komen de verschillende leerlingenstromen voor?

In de vragen onder F. wordt *geen* uitdrukkelijk vergelijkend gezichtspunt gehanteerd. Wel is het mogelijk om bijvoorbeeld d.m.v. tijdreeksen te laten zien dat bepaalde proporties in de loop van de tijd veranderen. Het is echter de vraag in hoeverre hier een evaluatief karakter aan moet worden toegekend. Niettemin is de informatie die op deze wijze wordt verzameld van belang voor de beoordeling van de invoering van de basisvorming. De gegevens hebben voor een belangrijk gedeelte een *beschrijvend* karakter.

5 Het evaluatieplan

5.1 Voorstudies

Het evaluatieplan voor de basisvorming sluit aan op een groot aantal beschikbare inzichten m.b.t. evaluatie in het onderwijs. Zo is er door Intomart (1986) een uitgebreid onderzoek onder schoolhoofden uitgevoerd, om na te gaan in hoeverre men bereid zou zijn aan een evaluatieplan mee te werken. Hieruit bleek dat 90% van de scholen bereid zou zijn te participeren; een duidelijk deel van de scholen echter gaf aan dat van deelname alleen sprake kon zijn als er niet van een overmatige belasting voor de scholen sprake zou zijn. Een aantal scholen stelde bovendien (soms geringe) aanvullende eisen m.b.t. de terugkoppeling van rapportages.

Door het CITO zijn verschillende voorstudies verricht op het terrein van de *instrumentenconstructie*. Zo werden itembanken aangelegd voor toetsen op de vier gekozen criteriumvakken. Reeds in een vroeg stadium was er een aparte studie uitgezet naar de beginkennmerken die over de schoolloopbaan moeten worden verzameld (Martinot, 1986).

Ook op het terrein van de *non-cognitieve* toetsen moet er nog een aanzienlijke hoeveelheid werk worden verricht. Allereerst is er geen sprake van een duidelijk gestandaardiseerde opvatting over wat er onder non-cognitieve kenmerken moet worden verstaan. Na een voorstudie door Doddema-Winsemius en Hofstee (1986) is een definitieve toets geconstrueerd die voor de basisvorming zal worden toegepast (Doddema-Winsemius,

Haanstra & Pijl, 1987).

Een belangrijk 'gat' in de noodzakelijke kennis voor de evaluatie was het ontbreken van duidelijke clusters van variabelen op schoolniveau. In een apart vooronderzoek door het RION (Lugthart, 1988; Bosker, 1988) is nagegaan op welke wijze school-, inrichtings- en vormgevingskenmerken van het onderwijs en leerkrachten van belang kunnen zijn. De algemene conclusie van deze voorstudie is dat veel kenmerken tegenstrijdige indicaties opleveren. Niettemin is er een drietal clusters te identificeren – rondom het curriculum, stimulering en organisatie – die in het evaluatie-onderzoek kunnen worden gebruikt als controle op de vormgeving en institutionele structuur (een verdere detaillering geven Lugthart e.a. 1988, 186-189).

5.2 De base-line meting

Een belangrijk dilemma bij de evaluatie van de basisvorming was het volgende. Het hoofddoel van de evaluatie zou liggen op een vergelijking tussen groepen in het huidige en het basisvormingsonderwijs. Tegelijkertijd zou echter worden nagegaan in hoeverre de ontwikkelingen in de loop van de tijd ten gunste van de basisvorming zouden gaan werken. Een belangrijk strategisch nadeel hierbij was dat er voor het huidige onderwijs op dit moment eigenlijk geen soortgelijke informatie beschikbaar is. Idealiter zou men gegevens willen hebben over een situatie die nog *niet gecontamineerd* is door de invoering van welk experiment dan ook. Zouden er in de loop van de tijd belangrijke veranderingen gaan plaatsvinden, dan zou men in ieder geval een soort 'nulmeting' beschikbaar moeten hebben. Een dergelijke meting vóórdat de evaluatie zelf van start zou gaan, zou bovendien een aantal andere voordelen kunnen hebben.

In de eerste plaats is er sprake van een relatief grootschalige evaluatie, dwars door alle onderwijsstructuren heen op elk niveau. Uitgangspunt van de evaluatie is dat er – op basis van goede instrumenten – vergelijkingen in de tijd moeten kunnen worden gemaakt. Daartoe dient eigenlijk een soort nul-meting beschikbaar te zijn. In het kader van de evaluatie is een dergelijke base-line door het CITO gezamenlijk met het RION uitgevoerd, waaraan een viertal doeleinden is gekoppeld:

a. Op de vier gekozen terreinen van onderzoek is een breed samengestelde prestatie-

toets afgenomen aan een steekproef van ca. 30.000 leerlingen, verspreid over alle typen van het voortgezet onderwijs aan het eind van de derde klas. Op basis hiervan kunnen de definitieve toetsen worden geconstrueerd.

- b. Nadat op basis van de breed samengestelde populatie de toetsen zijn geconstrueerd, worden de toetsscores voor deze populatie bepaald. Deze fungeren als een nul-meting voor de evaluatie van de basisvorming.
- c. De niet-cognitieve toetsen zijn bij een deel van de steekproef afgenomen en fungeren hier als nul-meting.
- d. Op schoolniveau is tegelijkertijd een aantal kenmerken van de schoolorganisatie en het curriculum verzameld, om tot een typologie te komen.

De base-line meting uit 1988 heeft aldus een tweetal verschillende doeleinden: in de eerste plaats worden de metingen verricht met het oog op de goede constructie van meetinstrumenten en de selectie van variabelen. In de tweede plaats worden de definitief gekozen en geconstrueerde kenmerken als een uitgangspunt voor verder onderzoek in de tijd vastgesteld.

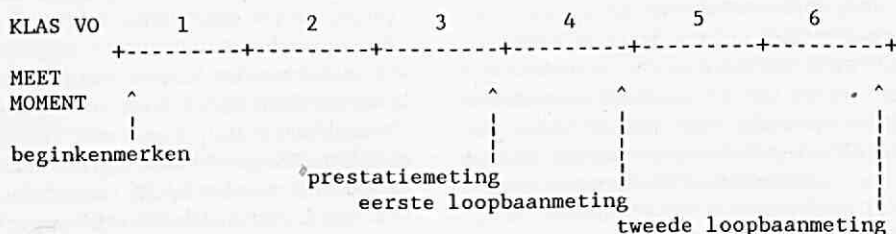
5.3 Het cohort-onderzoek

De verschillende vraagstellingen zullen voor een deel op basis van *verschillende* onderzoeken moeten worden beantwoord. Een gemeenschappelijk kenmerk in de meeste vraagstellingen is, dat informatie over leerlingen moet worden verzameld. De gegevensverzameling kan zodoende gemakkelijk op een centrale wijze plaatsvinden, waarbij nadien de informatie over evaluatievragen wordt uitgesplitst. De kern van het evaluatieprogramma is een samenstel van longitudinale cohorten van leerlingen. In Figuur 2 is de opzet van

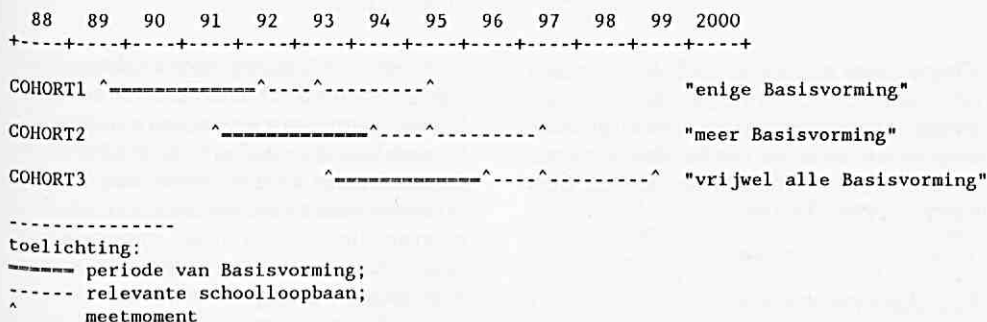
één moduul van het cohortonderzoek voor leerlingkenmerken weergegeven.

De eerste meting is aan het begin van het voortgezet onderwijs, terwijl de meting van afhankelijke variabelen feitelijk aan het eind van de derde klas zal plaatsvinden. Omdat sommige leerlingen langer over de basisvorming mogen doen (onder andere in de combinatievariant) zal echter minstens nog een tweetal andere metingen moeten plaatsvinden. Op deze momenten kan echter de gestandaardiseerde toets (zoals door het CITO ontwikkeld) niet meer worden afgenomen en moet volstaan worden met *loopbaanmetingen* in termen van behaald niveau van onderwijs of het gekozen beroep. Een dergelijk moduul is geschikt om de vraag A1 te beantwoorden. De evaluatie van A2-vragen is echter pas mogelijk als er meerdere modulen in de loop van de tijd worden onderzocht. Wanneer de tijd tussen de cohorten op twee jaar wordt gesteld, dan ontstaat er een drietal dakpansgewijze onderzoeken die informatie kunnen geven op de vraag in hoeverre verschillen in de loop van de tijd zijn verdwenen of juist toenemen.

Aanvullend is het mogelijk om ook twee eerder uitgevoerde CBS-cohorten (het zogenaamde SMVO- en het SLVO-cohort) aan de reeks toe te voegen zodat er uiteindelijk 5 cohorten over langere tijd kunnen worden vergeleken (periode 1977-1982-1989-1991-1993). Op het moment dat de onderzoekers op de scholen de leerlinginformatie verzamelen, wordt tegelijkertijd informatie over de scholen en curricula bijeengebracht. Zodoende kunnen in een *relationele database* de gegevens op leerling- en schoolniveau aan elkaar worden gekoppeld. De gegevens over de basisvormingstoetsen (voorzover relevant) moeten later via een bestandskoppeling met het CITO aan deze database worden toegevoegd.



Figuur 2 Opzet van de module van het cohortonderzoek leerlingkenmerken



Figuur 3 Overzicht van de verschillende cohorten

Een tweetal opmerkingen kan nog over de ze gegevensverzamelingen worden gemaakt. In de eerste plaats is het waarschijnlijk dat de relevante set van variabelen en meetinstrumenten zo omvangrijk wordt dat deze niet in één grootschalig onderzoek kan worden opgenomen. Voor de evaluatie wordt daarom voorgesteld om uitsluitend de belangrijkste meetinstrumenten op te nemen. Aanvullende analyses en informatieverzamelingen kunnen later nog op geselecteerde scholen plaatsvinden (zie par 5.4). In de tweede plaats is er nog maar weinig bekend over de stabiliteit van allerlei schoolkenmerken. Eerder verricht onderzoek (zie Lugthart e.a. 1988) laat zien dat scholen die het ene jaar in termen van prestaties zeer effectief zijn, dat het andere jaar niet zijn. Om deze reden is het aan te raden schoolkenmerken *herhaald* te meten. Dit zou betekenen dat de 3 dakpansgewijze leerlingcohorten op dezelfde scholen moeten worden verzameld. Hierdoor kunnen de schooleffecten beter worden gemeten, terwijl tegelijkertijd een unieke mogelijkheid ontstaat om een studie te maken van de ontwikkelingen op scholen die naar de basisvorming overgaan. Op deze manier ontstaat dus een nieuwe dimensie van vergelijkend onderzoek (zie voor een uitwerking Bosker e.a. 1988).

De gekozen opzet voor de evaluatie impliceert een multi-level aanpak. Om deze reden is een voorstudie gestart om na te gaan op welke wijze de opslag van de gegevens het meest efficiënt zal kunnen gebeuren³. Vermeden moet immers worden dat er na de dataverzameling een lange periode voorbijgaat voordat de gegevens in een of andere vorm kunnen worden verwerkt. Daarnaast is een voorstudie gestart om na te gaan of de beschikbare multi-level analyseprocedures nog aanzienlijk kunnen worden verbeterd door meer efficiënte schat-

tingsmethoden toe te passen, meerdere niveaus van analyse op te nemen en de mogelijkheid in te bouwen om gelijktijdig meervoudige criteria in de analyse op te nemen⁴.

Organisatorisch levert een dergelijk stelsel van cohorten natuurlijk nog de nodige complicaties op. Zo is er nog geen duidelijkheid over de eigendomsrechten van de verschillende gegevens. Vanuit de coördinatie van de evaluatie is steeds benadrukt dat een onafhankelijke evaluatie moet inhouden dat ook na publikatie van evaluatieresultaten de data beschikbaar komen voor een *onafhankelijke contra-expertise* door vakgenoten. Dan kan binnen het wetenschappelijk forum effectief worden gecontroleerd of de juiste conclusies uit het onderzoek zijn getrokken⁵.

5.4 Dieptestudies

De voorgaande benadering van de evaluatie is voornamelijk grootschalig en kwantitatief. Een belangrijk onderdeel van de evaluatie is echter dat ook op microniveau van scholen en leerlingen de relaties dieper moeten kunnen worden onderzocht. Er zijn verschillende mogelijkheden om dit gezichtspunt verder uit te werken. Enerzijds kan men een selectie van basisvormingsscholen nader ondervragen over de verschillende strategieën die zij hebben ondernomen om basisvorming in te voeren. Tegelijkertijd kunnen de resultaten van het grootschalig onderzoek hieraan worden gekoppeld om te zien of de strategieën ook inderdaad effectief zijn. Een andere mogelijkheid is om *uitbijters*, d.w.z. zowel de laag als hoog presterende leerlingen (in het reguliere en het basisvormingsonderwijs), te selecteren en apart in een diepte-onderzoek met kwalitatieve analyses op te nemen. Ten slotte is het ook mogelijk om door dieptestudies gedetailleerd na te gaan op welke punten basisvor-

mingsscholen en reguliere scholen in organisatorische kenmerken van elkaar verschillen, omdat de basisvorming nu eenmaal specifieke eisen m.b.t. kwaliteit van het docentencorps en de aantallen leerlingen vereist (vgl. Lugthart e.a. 1988, 188-189).

6 *Organisatorische context van de evaluatie*

Het is bekend dat organisatorische voorwaarden veel betekenen voor het welslagen van een onderzoeksprogramma. Dit geldt temeer voor evaluatie-onderzoek van een belangrijke onderwijsinnovatie, die het werkkterrein van verschillende organisaties bestrijkt. In de eerste plaats heeft het Ministerie van Onderwijs met de beoogde wetgeving om een evaluatie gevraagd. Het Ministerie laat zich adviseren door de CCE. Deze bestaat uit vertegenwoordigers van het CITO, het CBS, de SVO en de onderwijsorganisaties, en is verder aangevuld met waarnemers van het Ministerie en de Onderwijsinspectie. De commissie adviseert aan het Ministerie over het wenselijke onderzoek en wordt voorgezeten door een onafhankelijke voorzitter (momenteel prof. dr. W.K.B. Hofstee). De vertegenwoordiging van het CITO ligt voor de hand; voor de evaluatie van de basisvorming moeten nieuwe toetsen worden geconstrueerd. De representatie van de SVO in de CCE is ingegeven door het feit dat alle onderwijsonderzoek in Nederland via de SVO zou moeten lopen. Het CBS is betrokken in de CCE vanwege haar ervaring met grootschalig cohortonderzoek. Voor de uitvoering van het evaluatieprogramma is door de minister jaarlijks een bedrag van 1 miljoen gulden in het vooruitzicht gesteld. Bovendien is een coördinator bij de SVO gedetacheerd, om de onafhankelijkheid van de evaluatie nogmaals te benadrukken.

Hoewel de vertegenwoordiging van alle relevante partners in de CCE een goede garantie lijkt voor de realisatie van het evaluatieprogramma, zijn tegelijkertijd enige potentiële spanningsbronnen ingebouwd. Zo heeft de SVO vanaf het begin af aan geprotesteerd tegen de instelling van de CCE. De opdrachtresearch op het gebied van het onderwijsonderzoek werd sinds de instelling van de Wet op de OnderwijsVerzorging immers exclusief toege-

dacht aan het Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs: SVO. Hiermee is de advies- en beslissingsstructuur als het ware verdubbeld, hetgeen belangenconflicten in de hand werkt. Dit bleek in het verleden onder meer te spelen bij de afstemming met een andere grootschalige evaluatie – die van het onderwijsvoor-rangsbeleid – waar een andere advies- en financieringsstructuur was gekozen.

De uitvoering van de verschillende cohortonderzoeken loopt parallel aan de evaluatie van het OVB (zie Kloprogge, 1986 en de betreffende bijdrage in deze aflevering). Een groot aantal variabelen is immers algemeen en geldt voor beide evaluaties in het voortgezet onderwijs. Er kan dan ook een grotere efficiëntie en afstemming worden bereikt wanneer de kosten van de (omvangrijke) leerlingonderzoeken kunnen worden gedeeld door twee evaluaties.

7 *Vooruitzichten*

De voorgenomen invoering van de basisvorming in het voortgezet onderwijs gedurende de komende 10 jaren, zou een ingrijpend proces van herstructurering zijn. Niet alleen zal er sprake zijn van een ander curriculum, waarbij voor grote groepen leerlingen meer leerstof in kortere tijd zal worden aangeboden, maar er zal ongetwijfeld ook sprake zijn van een groot aantal *onbedoelde effecten* van de invoering. Nu al is te voorzien dat er sprake zal zijn van vele fusies omdat de scholen op dit moment niet voldoen aan organisatorische en inhoudelijke eisen die bij de basisvorming worden gesteld (zie bijvoorbeeld Olthof, 1988). Door de open opzet van de evaluatie is het zeer goed mogelijk om na te gaan of en op welke wijze schaalvergroting tot stand komt en welke problemen eventuele fusies van scholen tot gevolg hebben.

Een tweede onduidelijk punt bij de invoering van de basisvorming is dat op het moment dat de evaluatie moest worden gepland, nog niet bekend was of en op welke wijze de basisvorming zou worden ingevoerd. De demissionaire status van het kabinet Lubbers II maakte de toekomst nog onzekerder: zouden de voorstellen worden gehandhaafd door het nieuwe kabinet? In het regeerakkoord van het kabinet Lubbers III is inmiddels vastgelegd dat op minstens één punt de voorgenomen

plannen worden gewijzigd: De basisvorming op twee niveaus behoort tot het verleden. Maar hoe de precieze uitwerking zal zijn staat nog evenmin vast. In ieder geval zitten we in de unieke situatie dat er een evaluatie is gestart vóórdat de onderwijshervorming wordt ingevoerd!

Het is een open vraag in hoeverre de invoering van de basisvorming in de komende jaren een mijlpaal zal zijn in de Nederlandse onderwijs geschiedenis. De parlementaire behandeling moet nog plaats vinden en het lijkt nog allerm minst zeker dat de – in meerdere opzichten – oorspronkelijke voorstellen van de WRR inderdaad zullen worden gerealiseerd. Niettemin is er in minstens twee opzichten sprake van een duidelijke winst. In de eerste plaats is er in vergelijking met de evaluaties uit de jaren zeventig sprake van een grote stap vooruit: er is de definitieve erkenning van het belang van evaluatie-onderzoek. In de tweede plaats kan het reeds begonnen evaluatie-onderzoek als een uitstekende start worden gezien van een zowel methodisch als inhoudelijk relevant onderzoekprogramma naar de effectiviteit van schoolkenmerken in het voortgezet onderwijs.

Het ware echter te wensen dat een dergelijke vooruitgang in de evaluatie van onderwijs gepaard zou gaan met een minstens even grote vooruitgang in het realiseren van *doelstellingen* in het onderwijs.

Noten

1. Dit is des te opvallender, omdat er regelmatig uitlatingen van de zijde van bewindslieden worden gehoord, die de wenselijkheid en noodzaak van evaluaties ontkennen. Zie bijvoorbeeld De Jager (1987), die op de opening van de ORD namens de minister sprak.
2. De nota is afzonderlijk gepubliceerd door SVO en is aldaar verkrijgbaar (Peschar, 1988).
3. Uitgevoerd door SCO, projectleider P. van Eeden.
4. Uitvoering door I. Kreft en J. de Leeuw, UCLA, Los Angeles.
5. Vergelijk de bekende discussie over het Coleman-onderzoek in 1966 en de Harvard seminars waarin de data opnieuw werden geanalyseerd. Zie daarvoor Mosteller en Moynihan (1968).

Literatuur

- Beem, L.(red.), *Weten, Redeneren, Raden. Een analytische evaluatie van de Basisvorming*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1988.
- Bosker, R. J., E. Lugthart & P. Roeders, *Schoolkenmerken en designs; verder algemene verkenningen*. Tweede deelrapport SVO project 6915. Groningen: RION, 1988.
- Centraal Bureau voor de Statistiek, *Onderwijsindicatoren voor de basisvorming*. Voorburg: CBS, 1988.
- Coördinatiecommissie evaluatieplan voortgezet onderwijs CCE, *Eerste advies, Uitvoeringsplan deel 1*, Zoetermeer: Ministerie van O&W, 1985.
- Coördinatiecommissie evaluatieplan voortgezet onderwijs CCE, *Vierde advies*, Zoetermeer: Ministerie van O&W, 1987.
- Doddema-Winsemius, H. & W. K. B. Hofstee, *Operationalisering van het Onderwijsvoor-rangsbeleid OVB*. 's-Gravenhage, SVO, 1985.
- Doddema-Winsemius, H., F. Haanstra & Y. J. Pijl, *Exploratie niet-cognitieve toetsen ten behoeve van het evaluatieplan voortgezet onderwijs*. Groningen: RION, 1987.
- Dronkers, J., De evaluatie van de maatschappelijke overwegingen om basisvorming in het onderwijs in te voeren. In: A. L. Beem (red.), *Weten, Redeneren, Raden. Een analytische evaluatie van de Basisvorming* (pp. 5-30). Lisse: Swets & Zeitlinger, 1988.
- Intomart, *Haalbaarheid van de evaluatie van het voortgezet onderwijs*. Hilversum: Intomart, 1987.
- Jager, A. de, Openingsrede van de minister van onderwijs en wetenschappen ter gelegenheid van de ORD 1987. In: W. K. B. Hofstee (red.), *Evaluatiemethodologie* (pp. 3-9). Lisse: Swets & Zeitlinger, 1987.
- Kloppogge, J., *Evaluatie Onderwijsvoor-rangsbeleid, Uitvoeringsplan*. 's-Gravenhage: SVO, 1986.
- Kremers, E. J., *Vergelijking van leerresultaten in het voortgezet basisonderwijs en het vigerend onderwijs*. Arnhem: CITO, 1985.
- Lugthart, E., P. J. B. Roeders, R. J. Bosker & K. T. Bos, *Effectieve schoolkenmerken in het voortgezet onderwijs: een literatuuroverzicht*. Groningen: RION, 1988.
- Martinot, M., *Instrumenten beginmeting leerlingkenmerken: een voorbereidende studie in het kader van het evaluatieplan voortgezet onderwijs*. Arnhem: CITO, 1987.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Evaluatieplan voor het Voortgezet Onderwijs*. Zoetermeer: 1984.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Wetsontwerp Invoering Basisvorming*. 's-Gravenhage: SDU, 1987.

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, Invoeringsplan Basisvorming. In: *Uitleg*, 2 maart 1988.

Mosteller, F. & D. P. Moynihan (Ed.), *On Equality of Opportunity*, New York: Vintage Books, 1968.

Olthof, A., Het invoeringsplan basisvorming, Doctoraalscriptie Vakgroep Sociologie, RU Groningen: 1988.

Peschar, J. L., *Evaluatie van de basisvorming. Kader voor het uitvoeringsplan*. 's-Gravenhage: SVO, 1988.

RION/ITS, *Voorbereiding evaluatie OVB voortgezet onderwijs* (SVO subsidieaanvraag). Groningen/Nijmegen: 1988.

Scheerens, J., *Evaluatie-onderzoek en beleid*. Harlingen: Flevodruk, 1983.

Scheerens, J., *Enhancing educational opportunities for disadvantaged learners*. Amsterdam: North-Holland Publishing Company, 1987.

Schouten, S. P., *Indicatoren ter evaluatie van de basisvorming op basis van CBS-gegevens*. Doctoraalscriptie Vakgroep Sociologie, RU Groningen: 1987.

Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid WRR, *Basisvorming in het onderwijs*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1986.

Curriculum vitae

J. L. Peschar is hoogleraar onderwijssociologie aan de Rijksuniversiteit Groningen. Van september 1986 tot oktober 1988 als evaluatie-coördinator betrokken bij de Evaluatie van de Eerste Fase Voortgezet Onderwijs (Basisvorming). Publiceerde onder meer over sociale ongelijkheid en onderwijskansen, met name in internationaal vergelijkend perspectief.

Adres: Sociologisch Instituut, Oude Boteringstraat 23, 9712 GC Groningen.

Manuscript aanvaard 6-12-'89

Summary

Peschar, J. L. 'With or without compulsory curriculum? Evaluation in secondary education in The Netherlands.' *Pedagogische Studiën*, 1990, 67, 116-126.

In 1989 a large school reform in The Netherlands was scheduled: the introduction of a new compulsory curriculum (*basisvorming*) for the lower stage of secondary education. The evaluation of goals of the reform started already some years ago. Evaluation goals were translated into research questions and an extensive evaluation plan was designed in full agreement with the ministry of education. Although for long time it has been uncertain when the reform would become effective, the first stages of the evaluation have started yet. Three successive cohorts of students in both the traditional and the reform schooltype will be extensively tested and followed in their career. In addition qualitative and in depth studies into the curriculum and the school organisation are foreseen. The article discusses background and present stage of the evaluation and suggests that progress is made in two areas: the recognition of necessity of evaluation and the start of a large scale research programme on effective schools in secondary education.