

---

## Congres: Wetenschap, beleid en praktijk over het onderwijs aan 12-tot 15 à 16-jarigen. Tilburg, 22-23 januari 1987

---

Basisvorming in de eerste fase van het voortgezet onderwijs was het onderwerp van een congres dat te Tilburg werd georganiseerd op initiatief van de Floor Evers Scholengemeenschap te Eindhoven (o.a. middenschool) in samenwerking met de Katholieke Universiteit Brabant.

De actualiteit van het congres werd versterkt door het in december 1986 gepubliceerde concept wetsontwerp van de regering. Meer dan 400 deelnemers (docenten, onderzoekers, schoolleiders, bestuurders, begeleiders, opleiders etc.) maakten gebruik van de mogelijkheid tot discussie over de WRR-nota Basisvorming<sup>1</sup> en het concept voorstel van wet.

### *Politieke en onderwijskundige consensus*

Het streven van de WRR politieke consensus tot stand te brengen over de reorganisatie van de eerste fase van het vervolgonderwijs bleek gevoelens van instemming en huivering teweeg te brengen bij de congresdeelnemers. Het beste kan dit getypeerd worden door een parafrase van een van de uitspraken van J. Vos: 'streven naar politieke consensus accoord, maar wel met open oog voor bedoelde én onbedoelde gevolgen van de veranderingen én gekoppeld aan de noodzaak een onderwijskundige consensus aan de plannen ten grondslag te laten liggen.' De meeste inleidingen werden gekenmerkt door de poging zoveel mogelijk een scheiding aan te brengen tussen wetenschappelijke standpunten en particuliere voorkeuren, waarbij de onderwijskundige body of knowledge zelf uiteraard ook nog

werd gerelativeerd. Juist door deze opstelling konden de inleiders randvoorwaarden formuleren waaraan politieke besluiten zouden moeten voldoen om ook onderwijskundig consensus te creëren. Omdat uiteraard geen besluitvorming plaatsvond, zullen de door de inleiders gememoreerde randvoorwaarden bij de samenvatting van de op 4 thema's gegroepeerde bijdragen worden opgenomen<sup>2</sup>.

### *a. Structurele en culturele gevolgen van basisvorming.*

In zijn inleiding demonstreerde F. Herrman, directeur van de Floor Evers Scholengemeenschap, scepsis over de mogelijke structurele gevolgen van het wetsontwerp. De grote hoeveelheid mogelijke leerwegen (trajecten, etc.) biedt scholen de mogelijkheid tot een zeer grote mate van homogenisering van leergroepen. Het is niet denkbeeldig, dat selectie voor een van deze leerwegen aan het eind van het basisonderwijs gaat plaatsvinden. De stellingname van de regering dat het categoriale stelsel blijft, zou dan wel zeer letterlijk opgevat moeten worden.

Wat dan overblijft van het door de WRR gepresenteerde idee van basisvorming wordt de vraag. Herrman benadrukte in zijn bijdrage, dat de experimenten met basisvorming niet op dezelfde wijze als de middenschoolexperimenten georganiseerd en geëvalueerd dienen te worden. Met name de doelen zouden helder geformuleerd moeten zijn. Uiteindelijk bleken de middenschoolexperimenten 'verhinderingsexperimenten'.

J. Vos (V.U.) typeerde het voorstel van WRR en regering als een 'Tussendoormodel'. Er wordt naar links gebogen door de regering wat betreft basisvorming en naar rechts wat betreft het categoriale stelsel. Onderwijskundig gezien blijft Vos de voorkeur geven aan zijn plafondmodel (maximale-communale eindtermen)<sup>3</sup>. Het voorstel van de regering is een combinatie van het drempel-model, (minimale eindtermen - verrijkt LBO-B) en het plafondmodel (MAVO-D). Gekoppeld aan de diverse trajecten (handhaving categoriaal stel-

sel e.d.) levert dit een mogelijk verlies aan eenheid van basisvorming op. De beleidsmatig relevante suggestie van Vos was het definiëren van de drempel als tussentermen t.o.v. het plafond – de eindtermen. Op deze wijze zou voldoende garantie kunnen ontstaan voor gezamenlijkheid van basisvorming binnen de diverse ‘categoriale’ schooltypen. Een onderwijskundige eenheid binnen levensbeschouwelijke en sociaal-politieke verscheidenheid wordt dan basis voor politieke en onderwijskundige consensus. In dit kader pleitte Vos ook voor het niet laten ontstaan van een vroegtijdige beroepsvoorbereidende variant. Tevens zou om de eenheid in verscheidenheid te garanderen de zg. vrije ruimte nadere invulling verdienen. De vrije ruimte zou de eenheid niet in gevaar mogen brengen. Indien deze veranderingen t.o.v. het concept zouden worden doorgevoerd zou de beoogde culturele verandering (basisvorming – eindtermen – centrale toetsing) voldoende sturende werking hebben t.o.v. ‘organisatorische’ vormgeving van het onderwijs. Brede scholengemeenschappen zijn dan meer voor de hand liggend, met verzwakking van categoriale accenten in deze scholengemeenschappen.

J. Dronkers (K.U.B.) recapituleerde in zijn inleiding de oorzaken van ongelijke leerprestaties en onderwijsloopbanen<sup>4</sup>. De conclusie was dat reorganisatie van het onderwijs, alhoewel niet bepaald onbelangrijk, toch slechts een beperkte invloed zal hebben op veranderingen van ongelijke kansen op leerprestaties en loopbanen. Het belang van onderwijs als legitimering van de verdeling van levenskansen blijft natuurlijk aanwezig. Dronkers wijst erop dat het zeer moeilijk is te voorspellen welke effecten de beoogde reorganisatie van het voortgezet onderwijs zou hebben. Experimenten met middenscholen in het buitenland laten geen drastische veranderingen zien. Volgens Dronkers, die daarbij vooral de Angelsaksische praktijk als vergelijkingspunt nam, is het gevaar dat er een twee- en driestromenland zou gaan ontstaan niet zo groot. Hij verwacht veeleer een ‘nijldelta’. Het voordeel hiervan lijkt te zijn dat de keuze van de leerling voor een iets hoger niveau dan wel een iets lager niveau minder dramatisch zal zijn dan in een sterk categoriaal stelsel. De kosten-baten balans voor ouders en leerlingen zal hierdoor minder snel uit het evenwicht worden gebracht. Dit kan met name een gunstig effect

hebben voor de lagere milieus. Hogere milieus zijn nl. in de regel bereid grotere kosten te maken, gezien het belang wat men heeft om de kinderen door lage onderwijsprestaties niet snel in een lagere maatschappelijke positie t.o.v. het milieu van herkomst te laten zakken. Aan een nijldelta zijn voor lagere milieus ook nadelen verbonden, aldus Dronkers, indien de leerwegen en de wijze waarop men een bepaald niveau kan bereiken niet helder geformuleerd zijn. Onduidelijkheid op deze punten verhoogt namelijk de noodzaak van cultureel kapitaal, hetgeen bij hoger opgeleide ouders in grotere mate beschikbaar is. Hierdoor zouden nieuwe vormen van ongelijkheid kunnen ontstaan, met als dominante oorzaak niet meer het beroep, maar de opleiding (cultuur). Tevens wees Dronkers op het ‘gevaar’ van mogelijke profilering van scholen op basis van specifiek nagestreefde recrutering. Dit terwijl we weten dat de sociale compositie van scholen geen onbelangrijk gegeven is voor ongelijkheid van leerresultaten. Juist deze milieuspecifieke recrutering zou tot een groot verschil tussen openbaar en bijzonder onderwijs kunnen leiden.

Ook Akkermans (E.U.R.) wees op de ontwikkeling naar differentiatie tussen scholen op basis van de voorstellen. Verschillen, gepercipieerd als kwaliteitsverschillen tussen scholen zullen meer dan tot nu toe bij een strak categoriaal stelsel nodig was, leiden tot een versterking van het marktmechanisme. Zeker als de differentiatie tussen scholen parallel gaat lopen met de richtingen van het onderwijs, wordt gelijkwaardigheid tussen scholen, de pijler waarop de pacificatie voor een groot deel rust, aangetast. De bevoegde gezagen van het openbaar onderwijs, de gemeentebesturen, komen dan in een moeilijke rol te zitten. Ze zijn bijna gedwongen tot concurrentie met het bijzonder onderwijs. De pacificatie wordt niet alleen op lokaal niveau bedreigd, maar ook op het niveau van de centrale overheid. De bemoeienis met de inrichting van het onderwijs, vooral door de introductie van de Centrale Examen Commissie, zal vergroot worden.

#### b. *Organisatie van scholengemeenschappen en innovatie*

E. Marx (R.U.L.) benadrukte in zijn inleiding de grote invloed van het vaststellen van eindtermen en de rondom de schoolvakken

georganiseerde 'examen-commissies' op de organisatie van scholen. Zo zou het mogelijk worden voor docenten en/of vaksecties relatief autonoom t.o.v. de schoolleiding te gaan functioneren. De schoolleiding zal problemen krijgen met het vaststellen van een overkoepelend en vakkenoverstijgend beleid. Segmentering naar vakken bevordert een 'vakgerichte' leerstofgerichtheid van docenten. Marx is voorstander van het stimuleren van meer relatieve autonomie van scholen (i.p.v. autonomie van docenten). Hij is dan ook voorstander van het formuleren van eindtermen op hoog abstract niveau om zodoende de scholen de gelegenheid te bieden 'eigen' eindtermen (in elk geval naast de extern opgelegde) te ontwikkelen, de eigen profilering te versterken om een specifieke recrutering tot stand te brengen en vakoverstijgende beleidsorganen in de school te vergroten. Marx toonde zich geen voorstander van wat genoemd wordt 'multi-centrale sturing' van de innovatie: een toporgaan met daarbinnen stafafdelingen (14 vakcommissies) die elk op hun manier de school gaan beïnvloeden.

*R. van den Berg* (K.P.C.) pleitte in zijn inleiding voor een kleinschaliger aanpak van de vernieuwing. Hij deed dan ook het voorstel het aantal scholen dat per begeleider bij de innovatie moet opereren, te verkleinen om daardoor de daadwerkelijke ondersteuning aan de basis te vergroten.

In zijn benadering van basisvorming als grootschalige innovatie pleitte Van den Berg wat betreft de invoering ervan lering te trekken uit de talrijke grootschalige vernieuwingsprojecten die we in Nederland al hebben gehad. Het invoeringsproces zou juist daarom op ondersteuning aan de basis gericht moeten zijn.

#### c. Curriculum en docent

Ook *W. Nijhof* (U.T.) ging in zijn bijdrage in op de keuze voor de traditionele vakkenindeling. 'Niet kwalificaties of bekwaamheden van de toekomstige burger in zijn verschillende rollen zijn leidraad, maar de mate waarin traditionele vakken en de daarin aangeboden inhouden geacht worden geldigheid te hebben voor de jeugd van straks.' De conserverende werking hiervan heeft, aldus Nijhof, ook geleid tot het weglaten van vakken als maatschappijleer en verzorging. Hij wees op de nadelen van het 'tussendoormodel'. Vooral,

omdat uit onderzoek bekend mag zijn, dat ondanks grote verschillen in gemiddelde toetscores tussen schooltypen een grote overlap binnen het categoriale stelsel aanwijsbaar is. Verschillen in bekwaamheden worden zo mede veroorzaakt door programmaverschillen binnen het categoriale onderwijs. Eerst groeperen en daarna met verschillende examens meten vindt hij dan ook niet verantwoord. De WRR maakt het mogelijk dat de interne differentiatie leidt tot 'tracking'.

*R. Halkes* (K.U.B.) ging in zijn inleiding in op de blinde vlek in de voorstellen: de docent. Zeker gezien de uitgangspunten van de WRR ten aanzien van het type leerstof (theoretische wetenschappelijke kennis en methode, vaardigheden om te handelen, inzicht in de culturele omgeving) wordt van de docent verlangd bij de leerlingen hogere intellectuele vaardigheden te ontwikkelen. Hierbij signaleert hij twee problemen. Allereerst het probleem van de 'macro-adaptie' van het curriculum aan 'grove' leerlingverschillen. En ten tweede het docentprobleem van 'micro-adaptie' in de klasse-situatie. Dit laatste vereist van de docent zeer complexe vaardigheden en een grote mate van flexibiliteit. En tot nu toe, aldus Halkes, zijn onvoldoende modellen voor dit type leerkrachtgedrag ontwikkeld die voor docenten bruikbaar zijn, in tegenstelling tot lesontwerpmodellen. Veel onderzoek zou nog verricht moeten worden naar deze cognitieve leerkrachtvaardigheden zodanig dat deze deel gaan uitmaken van de basisvorming van de docent. Duidelijk was Halkes ook in zijn stellingname, dat slechts een reductie van het maximaal aantal te geven lessen, gekoppeld aan meer voorbereidingstijd en bijscholing adequate uitvoering van de basisvorming garandeert.

#### d. Leren en motivatie

*R.J. Simons* (K.U.B.) constateerde eveneens dat zowel in het WRR-rapport als de voorstudies de taak van de docent, namelijk het vergroten van het leervermogen, wordt onderschat. En dit terwijl het doel ook is de leerling leren zelfstandig te leren. De taak van de leerkracht is dan ook vooral het stimuleren van reflectie op denk- en regulatieprocessen (de leraar als 'meta-cognitieve gids'). Andere taken voor de leerkracht (expert-model) zijn het demonstreren van vakspecifieke methoden van denken, het benadrukken van de wijze

waarop het leerresultaat tot stand is gekomen en het laten zien dat de methode van leren werkt. De stelling van Simons was dat dergelijke taken traditioneel als leraar-taken worden gezien, maar, vanuit zijn voorkeur voor aandacht voor meta-cognitieve vaardigheden, deze ook als leerlingtaken gezien kunnen worden.

Het is dan ook niet verwonderlijk dat Simons zich kon aansluiten bij *M. Boekaerts* (K.U.N.), die eindtermen niet wilde zien als optelsom van weetjes, maar als gewenste intellectuele vaardigheden. In haar inleiding over motivatie stelde ze, dat het verzet tegen het leren door leerlingen ook kan verminderen indien leerlingen inzicht krijgen in het waarom van het leerproces. Als je als leerling weet waarom je iets dwangmatig moet oefenen, zal dit de drang tot leren niet verminderen, aldus zou men geparafraseerd haar opstelling kunnen weergeven. Boekaerts baseerde haar verhaal met name op attributie-theoretische inzichten. Zij stelde dat ons huidige schoolstelsel door sommige leerlingen wordt ervaren als georganiseerde 'dwang om te leren' (met als leerlinggedrag: verzet, doelen niet accepteren, minimaliseren inzet etc.) of in het 'gunstige' geval tot 'drang om te presteren' (leerlinggedrag: prestatie-georiënteerd, cijfers belangrijk om daarmee aanleg te bewijzen, etc.). Ze hoopte dat het systeem van basisvorming de 'drang om te leren' zou vergroten. Belangrijkste voordeel zou zijn dat de leerprestaties niet meer toegeschreven worden aan 'aanleg' en het onderwijssysteem niet meer de nadruk zal leggen op demonstratie daarvan.

### *Recapitulerend*

In het begin van deze kroniek hebben we gewezen op de gevoelens van instemming en huivering die de voorstellen teweeg hebben gebracht. Tevens hebben we daar gewezen op de ervaren noodzaak te komen tot onderwijskundige consensus over randvoorwaarden waaraan politieke besluiten zouden moeten voldoen om instemming te vergemakkelijken. Achteraf kan geconstateerd worden dat consensus over de huivering makkelijker tot stand kwam dan consensus over de randvoorwaarden. Logisch, omdat bij formulering van de randvoorwaarden ook de 'burgerwetenschapper' om de hoek komt kijken. Desondanks is het zinvol geweest de huivering in kaart te brengen, omdat het zodoende mogelijk is de

keuze voor basisvorming en de precieze vormgeving daarvan beter te funderen. Hieronder enkele centrale voorbeelden hiervan. Als eerste consequentie van de invoering van basisvorming (WRR + regering) werd het ontstaan van een nijldelta (Dronkers) ingeschat, waarbij de eenheid van basisvorming in gevaar kan komen, indien men blijft vasthouden aan het zg. 'tussendoormodel'. Voor voorstanders van basisvorming als plafondmodel worden de noodzakelijke amendementen zichtbaar. Bijvoorbeeld de suggesties van Vos. Een tweede gevolg van invoering van basisvorming kan zijn de bedreiging van het systeem van vrijheid van onderwijs. Zo kan de vrijheid van inrichting in gevaar komen door zeer strakke, sturende formulering van de eindtermen. Het dilemma van eenheid in verscheidenheid. Maar, wellicht nog belangrijker is het gevaar van aantasting van de vrijheid van richting. De gelijkwaardigheid van scholen, fundamenteel van de vrijheid van richting, kan aangetast gaan worden als differentiatie tussen scholen gelijk gaat lopen met de verscheidenheid van richting. Ronduit explosief wordt dit als versterking van het marktmechanisme gaat leiden tot eenzijdige sociale recrutering die parallel gaat lopen met de diverse richtingen. Een vergelijkbare situatie met 'private' en 'public' high schools in de Verenigde Staten dringt zich op<sup>5</sup>. Het vasthouden door de regering aan de huidige structuren van het V.O. roept dan ook vragen op. Als laatste punt willen we kort noemen de door de regering onderschatte taken voor docenten. Boekaerts, Simons, Halkes en Nijhof hebben gewezen op de grote opgaven die er zijn voor het hele onderwijsveld om tot adequate invulling van de onderwijsleerprocessen te komen. Onderzoek, scholing, ontwikkeling, begeleiding, allemaal trefwoorden die aangeven dat de wetgever niet voor een dubbeltje op de eerste rang kan gaan zitten. No nonsense.

*J. Costongs  
R: Halkes  
(K.U.B., Tilburg)*

### *Noten*

1. Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, *Basisvorming in het onderwijs*, Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage: 1986 (Rapport nr. 23).

2. Voor een volledig verslag van het congres zie het te verschijnen congresboek: Halkes, R., B. van Hoek (red.), *Basisvorming in onderwijskundige optiek*. Swets & Zeitlinger, Lisse: 1987.
3. Vos, J., P. de Koning, S. Blom, *Onderwijs op de tweesprong, over de inrichting van basisvorming in de eerste fase van het voortgezet onderwijs*. Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage: 1985 (Rapport V45, 1985).
4. Dronkers, J., *Onderwijs en sociale ongelijkheid*. In: J.A. van Kemenade, N.A.J. Lagerweij, J.M.G. Leune, J.M.M. Ritzen (red.), *Onderwijs: Bestel en Beleid 2, Onderwijs en samenleving A*. Wolters-Noordhoff, Groningen: 1986.
5. Coleman, J.S., T. Hoffer, S. Kilgore, *High school achievement; public, catholic and private schools compared*, Basic Books, New York: 1982.