

---

## 'Basisvorming' en geïntegreerd voortgezet onderwijs: een echtverbintenis?

---

Najaar 1985 verscheen van de hand van J.F. Vos, P. de Koning en S. Blom: 'Onderwijs op de tweesprong - Over de inrichting van basisvorming in de eerste fase van het voortgezet onderwijs' (Staatsuitgeverij, 's Gravenhage, 1985). De publikatie heeft direct na verschijning al de pers gehaald, met name door de conclusie van Vos dat Nederland een achterstand heeft opgelopen bij de realisering van een algemene basisvorming voor alle leerlingen in de leerplichtige periode.

De publikatie verscheen als nummer V 45 van de reeks 'Voorstudies en achtergronden', die onder auspiciën van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) bij de Staatsuitgeverij wordt uitgegeven.

Deze voorstudie houdt verband met de in 1983 van de huidige regering uitgegane adviesaanvraag aan de WRR met betrekking tot het vraagstuk van de basisvorming: de minimaal vereiste vorming voor alle jongeren tot 15/16 jaar.

De WRR heeft zekere deelaspecten van de vraagstelling uitbesteed aan externe deskundigen om voorbereidend materiaal voor het eindrapport te vergaren. De onderhavige studie is op die manier ontstaan. De WRR heeft de genoemde auteurs de volgende vragen voorgelegd:

- Wat zou een naar huidige onderwijskundige inzichten adequate structuur zijn van de basisvorming na het basisonderwijs?
- Zijn er verschillen aan te wijzen in de resultaten van basisvorming naargelang de structuur van het onderwijs verschilt?

Het boek bestaat uit vier delen. In deel A ('Voorbij de droomschool') tracht Vos, hoogleraar onderwijskunde aan de Vrije Universiteit te Amsterdam, in grote lijnen de

geschiedenis van het onderwijs in Nederland en andere Westerse landen te schetsen, voor zover van belang voor het ontstaan van zoiets als 'basisvorming'. In deel B ('Differentiatiestructuur en basisvorming') trachten De Koning en mevrouw Blom, resp. van de vakgroep onderwijskunde van de Universiteit van Amsterdam en van die van de Vrije Universiteit, de veelheid van differentiatievormen in het onderwijs in een aantal Westerse landen in kaart te brengen en relaties te leggen tussen differentiatievormen en onderwijsaanbod en tussen differentiatiestructuur en leerresultaten. In deel C ('Differentiatiestructuur en basisvorming: een integrale ontwikkeling') trachten De Koning en Blom hun bevindingen te interpreteren in de richting van wat zij als een optimale onderwijsstructuur zien voor de ontwikkeling van basisvorming. Met een omvangrijke 'bijlage' ('Differentiatiestructuur en basisvorming in Zweden'), waarin recente ontwikkelingen m.b.t. de laatste fase ('hoogstadium') van het onderwijs in de Zweedse Grundskola worden geschetst, sluit Blom het boek af.

De auteurs stellen dat de discussie over de vormgeving van het onderwijs, en met name het onderwijs voor 12-15/16 jarigen, in ons land in toenemende mate beheerst is door polariserende en onvruchtbare tegenstellingen: leerlinggericht versus leerstofgericht, praatschool versus prestatieschool, etc. Zij streefden in deze studie naar een ontideologiserende, synthetiserende benaderingswijze.

Aan de hand van historische ontwikkelingen tracht Vos in deel A te laten zien hoe algemeen vormend onderwijs voor alle kinderen in de 20e eeuw tot stand kwam, culmineerend in de lagere school als eenheidsschool voor alle kinderen. Daarnaast zoekt hij in de internationale onderwijskundige literatuur bewijsmateriaal voor een verdergaande integratie in het onderwijs ook voorbij de lagere school, in ieder geval voor leerlingen tot 15/16 jaar ('ontwikkeling van eenheid temidden van didactische en ideologische verscheidenheid'). Motieven achter dit alles hebben te maken met sociale en culturele democratisering ('promotion de tous'), maar ook met

de technologische en economische eisen die de zich ontwikkelende moderne samenleving stelt. Ingaande op de ontwikkeling in Nederland stelt hij dat hier te lande ook een ontwikkeling naar basisvorming in het kader van geïntegreerd onderwijs op gang was gekomen, ten minste al op het ideologisch niveau, maar dat de 70-er jaren in dit opzicht een trendbreuk betekenen. Deze zou te maken hebben met de toen sterk opgekomen individualiseringsgedachte, bepleit op grond van emancipatorische en pedagogische intenties. Het fundamentele manco van deze gedachte ('de nieuwe probleem-diagnose') is volgens Vos dat daarin individualisering van het onderwijs wordt voorgestaan onder loslaten van aspecten die voor de ook noodzakelijke eenheid moeten zorgen, bijvoorbeeld eindtermen. Daarbij gaat de individualiseringstendens dan ook nog een 'verbond' aan met vrijheid van onderwijs en verzuiling, factoren die thans een extra reliëf krijgen in de strijd om de leerlingen als gevolg van dalende leerlingaantallen. Er dreigt een nieuwe tweedeling: AVO enerzijds, MAVO/LBO anderzijds, als gevolg van de huidige schoolfusietendenzen. Dit alles vormt een ernstige bedreiging voor de eerder op gang gekomen organische ontwikkeling naar eenheid en basisvorming in het onderwijs: 'de delicate balans tussen eenheid en verscheidenheid in ons onderwijs is verstoord' en daarmee stagneert zowel het denken over als de realisering van algemene basisvorming. Vandaar de 'achterstand' die Nederland zou hebben opgelopen.

Vos vervolgt met de karakterisering van een zevental 'parameters' die voor de vormgeving van basisvorming essentieel zijn, met andere woorden aantal 'functies' die in basisvorming gerealiseerd moeten worden: de pedagogische, ontwikkelings-, 'wetenschappelijke', cultuurpolitieke, oriënterende/determinerende, integratieve/sociale en voorbereidende functie. Hanteren van al deze parameters tegelijk moet voorkomen dat bij de vormgeving van basisvorming te eenzijdig of 'modieus' wordt gehandeld.

Vos eindigt met een pleidooi voor een constructief onderwijsbeleid, vooral t.a.v. die aspecten van de algemene basisvorming waarbij eenheid gewenst is: organisatie, eindtermen, vakkenaanbod en toetsing. Verder kan z.i. het categoriaal onderwijssysteem moeilijk recht doen aan de verscheidenheid

van functies die hier in het geding zijn, zodat zijn beschouwing – zonder dat dat er heel expliciet staat – opgevat kan worden als een pleidooi voor een geïntegreerde eerste fase voortgezet onderwijs, waarmee de eerste vraag van de WRR wordt beantwoord.

Bij deel A vallen enkele kanttekeningen te maken. Het betoog van Vos wordt ten dele met beschrijvende, ten dele met literatuur van een meer proclamerend karakter geadstrueerd, waardoor het beeld van de onderwijswerkelijkheid versluierd kan raken. Men kan zich afvragen of de Nederlandse onderwijssituatie (voor 12-15/16 jarigen) zoveel verbrokkelder is dan die in andere besproken landen. De late zestiger en de zeventiger jaren te onzent – door Vos gekenschetst als inzet van een trendbreuk – hebben ook verscheidene unificerende tendenzen vertoond: de destijds met de weinig fraai term 'veralgemenisering' aangeduide trend naar het meer algemeen vormend maken van het l.b.o., de diverse vakdidactische ontwikkelingen (in wiskunde, natuurwetenschappen, moderne vreemde talen) die hun invloed dwars door de schooltypen heen hebben uitgeoefend, tot in eindexamenprogramma's en toetsingsvormen toe, harmoniseringstendenzen a.v.o.-beroepsonderwijs. Eigenlijk kan alleen zorgvuldige vergelijking van feitelijk onderwijsaanbod en leerprestatie-eisen, uitsluitel geven over de mate waarin de onderwijssstelsels in diverse landen jongeren van 12-15/16 jaar een gemeenschappelijke vorming bieden. En om vooruit te lopen op deel B: hoeveel gedetailleerde informatie dat ook bevat, een dergelijke vergelijking is daar ook niet zo maar uit te halen.

Verder lijkt het betoog van Vos, met inbegrip van zijn conclusie dat Nederland een achterstand heeft opgelopen, sterk te steunen op een veronderstelde, bijna 'noodwendige' continuïteit in de historische ontwikkeling: eerst de unificatie van het lager onderwijs (één lagere school voor alle kinderen) en dan ook voor, ten minste, de eerste fase v.o. Historische extrapolatie is vaak voor discussie vatbaar, zo ook hier. Zo is o.a. in de Bondsrepubliek de strijd rond geïntegreerd voortgezet onderwijs nog lang niet uitgestreden. En uit landen die in vrije ruime mate geïntegreerd voortgezet onderwijs kennen, zoals Engeland en Australië, komen signalen

dat het particulier onderwijs in opmars is, hetgeen tot weer een andere 'tweedeling' in de samenleving kan leiden (die m.i. nog 'erger' is dan categoriaal onderwijs). Het lijkt erop dat voortgezet onderwijs in diverse landen nog geldt als een aangrijpingspunt voor politieke strijd en voor sociaal-culturele identiteitsstrevingen van bevolkingsgroepen. Men kan zich kortom afvragen of Vos de integrerende tendenzen in andere landen niet overschat en die in eigen land onderschat.

In deel B trachten De Koning en Blom de tweede vraag van de WRR te beantwoorden. Hiertoe ontwerpen ze eerst een uitgebreid beschrijvingskader, nodig om aan de complexe relaties tussen differentiatiestructuren en basisvorming recht te doen. Het begrip onderwijsaanbod wordt hiertoe verruimd tot: differentiatievormen, vakken (leerstof), niveaus, afsluitingen, leertijd en instructievormen. De verschillende realiseringen van deze deelaspecten van het onderwijsaanbod beïnvloeden elkaar onderling. Het totaalmodel omvat drie grondfactoren: aanbod, interactie (tussen leerling en aanbod) en leerresultaat, die onderling gerelateerd zijn. De auteurs wijzen erop dat met name de interactiefactor moeilijk onderzoekbaar is.

Met behulp van het beschrijvingskader wordt ten eerste een uitgebreide schets gegeven van de onderwijssituatie in een aantal Westerse landen, voornamelijk Nederland, Zweden, Engeland, Frankrijk en de Duitse Bondsrepubliek, met een hoofddaccent op geïntegreerde onderwijsvormen voor leerlingen van 12-15/16 jaar. Als hoofdtyperingen gelden: interscholair differentiatie ('categoriaal' schoolsysteem), interklassikale differentiatie (klasgewijze groepering van leerlingen naar richting en niveau) en systemen van combinaties van (inhouds-)aanbod en differentiatievormen (vooral voorkomend in onderwijsystemen met één schooltype voor de eerste fase v.o.). Voor elk van deze hoofdtypen wordt getracht om daarin werkende ontwikkelings-tendenzen en knelpunten aan te geven.

Dit gedeelte geeft een interessant beeld van de manier waarop men in de verschillende landen tracht vorm te geven aan geïntegreerd onderwijs.

Aansluitend geven de auteurs een schets van wat bekend is over de relatie differentia-

tiestructuur en leerresultaten. Ze concluderen dat de verrichte research over leerprestaties gerelateerd aan differentiatievormen geen consistente pro's en contra's voor het ene of andere differentiatiesysteem (bijvoorbeeld homogene versus heterogene groepen) te zien geven. De meeste geciteerde studies hebben begrijpelijkerwijs steeds op een bepaald land betrekking.

Internationaal-vergelijkende studies zijn uit de aard der zaak schaars. Geciteerd worden enkele resultaten uit het eerste IEA-onderzoek (zestiger en begin zeventiger jaren), waaruit evenmin duidelijke voordelen ten gunste van een horizontale dan wel verticale structuur van onderwijsystemen blijken. De teneur in de concluderende uitspraken van de auteurs is dat verschillende differentiatiestructuren op zich niet rechtstreeks tot verschillen in bereikte leerprestaties leiden, maar dat geïntegreerde vormen van onderwijs wel een hogere retentiviteit (minder drop outs) vertonen en (voorzichtig geformuleerd) ernaar tenderen meer leerlingen tot een diploma te brengen.

Het op leerresultaten betrekking hebbende deel van de beschouwing is zwaker dan het aanbod-beschrijvende. De internationaal-vergelijkende gegevens zijn, gezet tegen de veranderingen in de schoolsystemen (in de beschreven landen veelal van vrij recente datum), oud te noemen. Bovendien wordt de inhoud van de bij het IEA onderzoek gebruikte toetsen sterk beïnvloed door het gezichtspunt 'acceptabiliteit voor zoveel mogelijk van de deelnemende landen', waardoor een soort grootste gemene deler overblijft. De gegevens op de nationale niveaus zijn ook niet steeds gemakkelijk op hun waarde te schatten, gelet op de grote verschillen in toetstechnische 'hardheid' waarmee de afsluiting in de diverse landen wordt bedreven. Engeland en Nederland bijvoorbeeld kennen centrale examens, de BRD en Frankrijk bijvoorbeeld niet. (Mij bereikte overigens zeer recent het nieuws dat men in Frankrijk regionaal georganiseerde examens wil invoeren voor het Collège, de middenschool daar te lande.) Daarbij valt te bedenken dat de beschreven Europese landen, voorzover ze externe examens kennen, geen op psychometrische equivalering gerichte toetsconstructie en scoreberekening kennen, zodat zak-slaag normen kunnen schuiven in de tijd, onder in-

vloed van o.a. veranderingen in het prestatiepatroon van de kandidatenpopulaties. Erkend moet worden dat leerresultatenvergelijking tegen de achtergrond van differentiatievormen nu eenmaal aanzienlijke methodologische problemen oproept<sup>1</sup>.

In deel C pogen De Koning en Blom tot een synthese te komen op grond van hun bevindingen. Dit mondt uit in een pleidooi voor één schooltype voor de eerste fase v.o. op grond van overwegingen die te maken hebben met o.a. de sociale en integratieve functie van de basisvorming. Zij bepleiten daarbij het flexibel hanteren van verschillende differentiatievormen.

Men kan zich afvragen in hoeverre de auteurs met deze publikatie de vragen van de WRR hebben beantwoord. In dit verband rijst een probleem dat met het begrip basisvorming zelf te maken heeft. Er is een logische moeilijkheid: de WRR moet een advies uitbrengen over de inhoud van de basisvorming, maar heeft dit begrip ten tijde van de uitbesteding van de studie-opdracht aan de onderhavige auteurs nog niet geconcretiseerd, behoudens de algemene kenschets dat het moet gaan om de wenselijke vorming/scholing voor alle jongeren tot 15/16 jaar. Maar zonder zo'n nadere concretisering zijn de twee door de WRR gestelde vragen eigenlijk niet goed te beantwoorden. Om voorbeelden te geven: hoeveel en wat van moedertaal, wiskunde, science, Engels, etc. gaan we rekenen tot de basisvorming en welke leerprestaties verwachten we daarbij? Zonder nadere concretisering op dit soort punten komen bijvoorbeeld vergelijkingen tussen onderwijsstelsels wat in de lucht te hangen.

Men zou de inhoud van basisvorming globaal op twee manieren kunnen benaderen: historisch-descriptief of normatief. In het eerste geval tracht men te beschrijven wat er in het onderwijs aan alle jongeren tot 15/16 jaar aan gemeenschappelijks te onderscheiden valt: dat is dan per definitie basisvorming. In het tweede geval tracht men, op grond van maatschappelijke en andere desiderata, te beargumenteren welk onderwijsaanbod, welke eindtermen, etc., wenselijk zouden zijn. Het eerste komt neer op nagaan wat historisch gegroeid is, het tweede op het

bewust tot stand brengen van een ontwerp, dat als object van onderwijsbeleid kan gaan dienen, m.a.w.: in principe als basis voor bewuste sociale (in dit geval: curriculaire) interventie kan gaan dienen.

De hier besproken publikatie doet geen duidelijke keus voor het een of het ander, hetgeen onder de gegeven omstandigheden overigens ook niet zo gemakkelijk is, dat zij toegegeven.

Ten dele zijn de auteurs stilzwijgend uitgegaan van een historisch-descriptieve benadering, waarbij ze het in de beschreven landen aangetroffen onderwijs voor jongeren tot 15/16 jaar impliciet als basisvorming nemen. Ze hebben de analyse en descriptie op dit spoor echter niet zo ver gevoerd of kunnen voeren, dat duidelijk wordt welk 'pakket' aan kennis en vaardigheden nu feitelijk bij alle jongeren tot 15/16 jaar wordt gerealiseerd. Ook verschaft de publikatie weinig duidelijkheid over de mate waarin in de beschreven landen expliciete opvattingen bestaan over het concept basisvorming en over de wijze waarop zulke opvattingen, indien aanwezig, concreet vorm krijgen in het onderwijs. Gegevens over het laatste zouden interessant geweest zijn als vergelijkingsmateriaal, nu we in Nederland zelf bezig zijn een basisvormingsconcept te ontwikkelen.

Anderdeels vertoont het betoog van de auteurs ook wel normatieve trekken, hoewel ze nergens een poging doen basisvorming als 'minimum-toerusting voor allen' te omschrijven. Dat laatste mocht ook niet worden verwacht, want daarmee zou dan de opdracht waar de WRR zelf voor staat al vervuld zijn geweest!

Ze doen evenwel ook geen poging criteria aan te geven met behulp waarvan 'basisvorming' tot een hanteerbaar en binnen begrenzungen van tijd en mogelijkheden realiseerbaar onderwijspakket kan worden gemaakt. Dat zou belangwekkend zijn geweest omdat te voorzien valt dat er bij het invullen van een basisvormingsconcept vele (soms pijnlijke en controversiële) keuzen gemaakt zullen moeten worden. Het dichtst bij een dergelijke poging komt Vos' expositie van de zeven 'parameters' van basisvorming. Het probleem daarmee is dat ze met algemene onderwijsdoelen gemeen hebben dat ze nauwelijks begrenzende criteria bevatten. Ze hebben m.a.w. meer het karakter van randvoor-

waarden dan van handreikingen voor het vaststellen van leerdoelen. Diverse van de parameters zijn ook van toepassing te achten op andere (hogere) niveaus van onderwijs. De teneur van de publikatie als geheel genomen lijkt het er wel op dat de integratief-sociale parameter ('functie') van de basisvorming voor de auteurs een bijzondere betekenis heeft, gelet op hun eindconclusie dat een geïntegreerd schooltype voor de eerste fase v.o. (met flexibele toepassing van binnenschoolse differentiatievormen) het wenselijkste onderwijskundig raamwerk vormt voor de basisvorming.

Alles bijeengekomen lijken de auteurs meer een procesgerichte dan een produktgerichte visie op basisvorming te hebben, wat men een kwestie van opvatting kan noemen, maar wat wel consequenties heeft voor de invulling van het begrip.

Een algemeen probleem is dat het ontbreken van duidelijke voorstellingen over de inhoud van basisvorming er toe leidt dat het begrip als een bekend veronderstelde, maar door ieder op eigen wijze ingevulde, entiteit boven de discussies erover blijft zweven, en ook dat het gemakkelijk onderwerp wordt van idealiserende beschouwingen. Deze publikatie is ook niet geheel aan deze gevaren ontsnapt. Naast eerdere kanttekeningen valt hier nog toe te voegen dat de publikatie weinig ingaat op de vraag hoe bij de vaststelling van basisvormingsdoelen rekening gehouden moet worden met de zich in de leeftijdsgroep 12-16 steeds verder uitkristalliserende individuele verschillen in leercapaciteit en leerinteressen. In dit verband is het ook nog opmerkelijk dat de publikatie relatief weinig refereert aan de U.S.A., het land dat van alle beschreven landen de langste ervaring heeft met het doorvoeren van geïntegreerd voortgezet onderwijs (meer dan een eeuw inmiddels!). Gelet op de teneur van de publikatie, wijzend in de richting van geïntegreerd voortgezet onderwijs als optimale voedingsbodem voor de ontwikkeling van de basisvorming, is het goed er op te wijzen dat ook in een dergelijk land de basisvormingsproblematiek de kop op kan steken. In de vroege zeventiger jaren ontstonden ook daar klachten over de gevolgen van extreme individualisering van de leerweg, discussies over functional competencies, life skills, minimal competencies, etc.

Resumerend: in deze publikatie is veel en vaak leerzaam materiaal bijeengebracht, maar de bijdrage ervan aan de beantwoording van de vragen van de WRR is wegens de logische en methodologische problemen die zijn blijven liggen onduidelijk.

Met name hebben de auteurs verzuimd in te gaan op de logische problematiek van het begrip basisvorming. De publikatie als geheel gaat eigenlijk meer over geïntegreerd voortgezet onderwijs (inclusief een pleidooi daarvoor) dan over de basisvorming, zeker zoals die door de WRR aan de orde is gesteld.

*K.D. Thio  
(Cito, Arnhem)*

#### *Noot*

1. Zie voor een onderzoektechnische bijdrage in eigen land: E.J.J. Kremers - Vergelijking van leerresultaten in het v.b.a.o. en het vigerend voortgezet onderwijs; voorstel voor een onderzoek in het kader van het Evaluatieplan Voortgezet Onderwijs. Specialistisch Bulletin nr. 30, Cito, 1985.