

Contouren van basisvorming

Een beschouwing over het rapport 'Basisvorming in het onderwijs' van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid

J.M.G. LEUNE

*Vakgroep Onderwijssociologie en
Onderwijsbeleid, Erasmus Universiteit,
Rotterdam*

Samenvatting

Begin 1986 bracht de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid op verzoek van de regering een advies uit over de inhoud, duur en vormgeving van de basisvorming in het onderwijs. Dit advies zal een belangrijke rol gaan spelen in het overheidsbeleid ten aanzien van de eerste fase van het voortgezet onderwijs.

In deze bijdrage worden vijf aspecten van het advies aan een kritische beschouwing onderworpen, namelijk de definiëring van basisvorming (die uit descriptief-analytisch oogpunt te wensen over laat), de voorgestelde lessentabel (die onvoldoende recht doet aan de vereisten van een evenwichtige basisvorming), de wenselijkheid van niveaudifferentiatie (die onontkoombaar is), de noodzakelijke voorwaarden voor effectieve basisvorming (die door de rijksoverheid slechts gebrekkig zijn te beïnvloeden) en de door de WRR voorgestelde relatie tussen de inhoud en de structuur van de basisvorming (die in het licht van de gekozen uitgangspunten als inconsequent kan worden betiteld).

Ondanks deze bedenkingen is het WRR-advies een waardevolle bijdrage aan het denken over de verbetering van de kwaliteit van het funderend onderwijs in Nederland.

1 Inleiding

Eind 1983 verzocht de regering aan de We-

tenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) om advies uit te brengen over de wenselijke inhoud, duur en structuur van de basisvorming in het onderwijs. Begin 1986 bracht de WRR dit advies uit in de vorm van een lijvig rapport (274 blz.), ondersteund door 31 deelstudies, die elk een bepaald aspect van basisvorming bestrijken. Voor het eindrapport is de WRR zelf verantwoordelijk, terwijl de bijbehorende voorstudies en werkdocumenten voor rekening van de betreffende auteurs komen. De WRR heeft van de uitgebrachte pre-adviezen een selectief gebruik gemaakt.

In het hoofdrapport 'Basisvorming in het onderwijs' wordt voorgesteld het gemiddelde onderwijsspeil van de Nederlandse leerlingen te verhogen door invoering van een verplicht pakket van vakken (in totaal 14) in de eerste drie jaar van het voortgezet onderwijs. Op deze wijze zou de duur van gemeenschappelijk basisonderwijs worden verlengd van acht tot elf jaar. De WRR beperkt zich vrijwel uitsluitend tot voorstellen die de laatste drie jaar van deze basisvorming betreffen (van 12 tot 15 jaar). Gegeven het bestaan van intelligentieverschillen tussen leerlingen zou de basisvorming op twee niveaus moeten worden aangeboden; een minimum-niveau (dat volgens de WRR, om de gedachten te bepalen, overeen zou kunnen komen met het peil van mavo/lbo-C) en een hoger niveau (dat in de gedachtengang van de WRR overeenkomsten zou dienen te vertonen met het huidige D-niveau van lbo en mavo). Iedere school in het voortgezet onderwijs zou door de overheid verplicht moeten worden om beide niveaus te bieden. De eindtermen van de basisvorming dienen door de rijksoverheid vastgesteld te worden. Volgens de WRR moet de basisvorming worden afgesloten met een examen dat op beide niveaus wordt afgenomen. Onder handhaving van de eenheid in

inhoud en eindtermen adviseert de Raad om differentiaties mogelijk te maken naar duur, instructiewijzen en groeperingsvormen. Er zou aan scholen een grote vrijheid gelaten moeten worden om het onderwijsaanbod te structureren. De voorgestelde duur van de verlengde basisvorming is drie jaar, maar een vierde jaar zou mogelijk moeten zijn voor leerlingen die in die periode het minimum-niveau niet kunnen halen en ook voor hen die zich na afsluiting op dat niveau in bepaalde vakken willen kwalificeren voor het tweede niveau. Voor de verwezenlijking van de gesuggereerde basisvorming acht de Raad een herziening van het bestaande scholenstelsel niet noodzakelijk. Iedere bestaande school zou het beoogde onderwijs moeten kunnen verzorgen. Binnen tien jaar zou dit het geval dienen te zijn, vindt de WRR.

Gelet op de overwegend positieve ontvangst van het WRR-advies in de onderwijspolitieke arena (door de regering zijn de hoofdlijnen van het advies inmiddels onderschreven) mag worden verwacht dat het een belangrijke rol zal gaan spelen in de politieke besluitvorming over het onderwijsaanbod in het funderend onderwijs.

Het is in het bestek van een beknopte beschouwing niet mogelijk om alle aspecten van het WRR-plan te behandelen. Daarvoor is het te veelomvattend. Ik beperk mij op deze plaats tot enkele kritische opmerkingen over vijf elementen van het advies, te weten:

- de gehanteerde *definitie* van basisvorming en de operationalisering daarvan;
- de voorgestelde *lessentabel*;
- de wenselijkheid en mogelijkheid van *niveaudifferentiatie* tijdens de basisvorming;
- de *noodzakelijke voorwaarden* voor effectieve basisvorming;
- de visie van de WRR op de *relatie tussen de inhoud en de structuur* van de basisvorming.

2 Wat is basisvorming?

De WRR definieert basisvorming in het onderwijs als volgt:

'Het geven van gemeenschappelijke en algemene vorming op intellectueel, cultureel en sociaal gebied, die als grondslag dient voor een verdere ontwikkeling van de persoonlijk-

heid, voor het zinvol functioneren als lid van de samenleving en voor een verantwoorde keuze van een verdere scholing en van een beroep'¹.

Daaraan wordt toegevoegd:

'Bij basisvorming gaat het dus:

- a. om basisvaardigheden, dat wil zeggen om te verwerven bekwaamheden (kennis, kundigheden, inzichten) die onontbeerlijk zijn voor het functioneren als lid van de samenleving en die een onmisbare grondslag en groeikern vormen voor verdere ontwikkeling;
- b. om onderwijs voor iedereen, dat wil zeggen dat er in beginsel geen specifieke groepen zijn waarvoor de inhoud van de basisvorming afwijkt van die van andere;
- c. om gemeenschappelijk onderwijs, dat wil zeggen dat de vorming in beginsel gericht is op het gemeenschappelijk verwerven van een voor ieder gelijkelijk geldende inhoud van een leerprogramma. Vormen van differentiatie tussen leerlingen die vooruitlopen op het vervolgonderwijs worden daarbij in beginsel vermeden'².

Het is zeer de vraag of het verschijnsel basisvorming op deze wijze wel duidelijk genoeg is omschreven. Het is om te beginnen een probleem dat de gebezigde formulering het te definiëren object nauwelijks afbakt van de vorming die *niet* als basisvorming valt te betitelen. Dit zou uit descriptief-analytisch oogpunt wel moeten. Van *iedere* vorm van onderwijs kan men immers zeggen dat een grondslag wordt gelegd voor de ontwikkeling van de persoonlijkheid en voor (zinvol) functioneren als lid van de samenleving. Ditzelfde bezwaar steekt de kop op indien de WRR poogt om doeleinden van basisvorming te onderscheiden en dan de volgende zeven noemt³:

- het pedagogisch doel;
- het ontwikkelingsdoel;
- het wetenschappelijke doel;
- het cultuurpolitieke doel;
- het oriënterende en determinerende doel;
- het integratief-sociale doel;
- het voorbereidende doel.

Afgezien van het feit dat deze doelen elkaar substantieel overlappen (en daardoor analytisch nauwelijks bruikbaar zijn), doet zich het probleem voor dat geen van deze doelen *specifiek kenmerkend* is voor basis-

vorming. Iedere vorm van vervolgonderwijs kan elk der onderscheiden doelen dienen. Het bijzondere van basisvorming ten opzichte van andere typen vorming is gelegen in het funderende karakter ervan. Dit wordt door de WRR middels de gekozen definitie involdoende helder verwoord. Wanneer is er precies sprake van een 'grondslag voor een verdere ontwikkeling van de persoonlijkheid' en 'voor het zinvol functioneren als lid van de samenleving'? Nagenoeg alle hier gebezigde begrippen zijn problematisch: grondslag (waar houdt die op?), ontwikkeling (een omstreden begrip in de onderwijspsychologie), persoonlijkheid (zie Duijkers kritische beschouwing over de idee van persoonlijke ontplooiing⁴), zinvol functioneren (volgens wie of volgens welke maatstaf?), lid van de samenleving (welke?, de bestaande of een wenselijk geachte?). Terzijde kan nog de vraag worden toegevoegd waarom de WRR in een definitie van basisvorming verwoordt dat de beoogde vorming (ook) een grondslag vormt voor een verantwoorde beroepskeuze. Is dit een definitoorsch noodzakelijk element? Is deze keuze tijdens de basisvorming wel aan de orde?

Vervolgens is onduidelijk waarom basisvorming definitoorsch wordt beperkt tot 'vorming op intellectueel, cultureel en sociaal gebied'. Waarom juist deze drie gebieden en geen andere? Uit de uiteindelijke voorstellen van de WRR blijkt dat basisvorming ook betrekking zou moeten hebben op bijvoorbeeld lichamelijke en kunstzinnige ontwikkeling. Is het bovendien wel verantwoord om intellectuele vorming te onderscheiden van culturele en sociale?

Volgens de WRR gaat het bij basisvorming per definitie om vorming die *gemeenschappelijk* wordt verworven. Is dit een definitoorsch noodzakelijk kenmerk? De WRR stelt voor om basisvorming onder meer te organiseren in het bestaande categorale systeem waardoor het mogelijk wordt dat leerlingen de beoogde basisvorming niet gemeenschappelijk krijgen aangeboden. Er is dus basisvorming denkbaar die door leerlingen gescheiden wordt verworven. Dan is het één van de twee: of het gemeenschappelijk verwerven is geen bepalend definitoorsch element, of (indien dit wél het geval wordt geacht) het verwezenlijken van basisvorming in een stelsel van externe differentiatie is een

contradictio in terminis. In het eerste geval is het denkbaar dat de keuze voor communale verwerving toch gemaakt wordt, niet op definitoorsch grond, maar bijvoorbeeld vanwege de pedagogische wenselijkheid dat leerlingen uit uiteenlopende sociale milieus gedurende het funderend onderwijs met elkaar in contact komen of vanwege het inzicht dat leerlingen die onderwijsachterstanden vertonen er belang bij hebben om deel uit te maken van dezelfde leergroep als leerlingen die hoge prestaties boeken. Communaliteit is dan niet een definitoorsch noodzakelijk element maar een wenselijkheid die additioneel behoort te worden gelegitimeerd. In een definitie van basisvorming zouden naar mijn mening twee elementen moeten worden verwoord: de *leeftijd* waarop deze vorming betrekking heeft (bijvoorbeeld 5 tot 15 jaar) én het specifieke van deze vorming blijkens de *criteria* die bij het *selecteren* van leerstof gehanteerd zouden moeten worden (bijvoorbeeld de criteria die de WRR op blz. 85 noemt, ook al dienen deze nog nader te worden toegespitst, ten einde houvast te kunnen bieden)⁵. Een benoeming van de beoogde functies (van basisvorming) is mijns inziens onnodig, terwijl het evenmin noodzakelijk is in de definitie de inhoudelijke domeinen te noemen waarop de vorming betrekking heeft.

De WRR worstelt met het operationaliseren van de eigen definitie. Dat de uitkomst van deze exercitie per saldo bevredigend kan worden genoemd komt meer door het 'common-sense'-karakter van de gedane voorstellen en de overeenkomst met gangbare noties over basisvorming die door beoefenaars der onderwijswetenschappen in ons land in het politieke debat over de basisvorming de laatste jaren zijn geëtaleerd dan door de wijze waarop de uiteindelijk gesuggereerde keuzen worden gelegitimeerd. Het constructieproces dat de WRR heeft doorlopen heeft ondanks alle pogingen tot explicitering van gedachtenontwikkelingen (waarvan vooral in hoofdstuk 3 van het rapport verslag wordt gedaan) sterk het karakter van een 'black box'. Wanneer de WRR opmerkt dat tijdens de algemene basisvorming grote nadruk moet komen te liggen op de volgende vaardigheden⁶:

- taalvaardigheden en taalbeheersing;
- kennis van de eigen geschiedenis en cul-

tuur en van andere culturen;

– logisch-mathematische kennis en vaardigheden;

– kennis van natuur en techniek;

– inzicht in de eigen mogelijkheden en interesses inzake de beroepskeuze;

– expressievaardigheden,

dan vloeit deze selectie geenszins *dwingend* voort uit de eerder behandelde selectiecriteria, hoe plausibel of aantrekkelijk de uitkomst ook is. Voor alle genoemde vaardigheden geldt, zo merkt de WRR ter legitimering van de gemaakte keuzen op, dat ze, als ze niet tijdig zijn verworven, later moeilijk meer ingehaald kunnen worden en dat ze, bij het niet-verwerven ervan, een 'blijvende hindernis' betekenen. Het is de vraag of deze argumenten houdbaar zijn. Welke basisvaardigheden zijn op latere leeftijd (na het 15e jaar) niet of moeilijk alsnog te leren? Wanneer precies betekent het niet-verwerven van alle genoemde vaardigheden een 'hindernis' voor persoonlijk en maatschappelijk functioneren? Is het ondenkbaar dat een individu een gelukkig en in sociaal opzicht 'zinnig' leven leidt zonder logisch-mathematische kennis of zonder kennis van andere culturen? Kan een mens door dit type kennis in sommige opzichten bijvoorbeeld niet gehinderd in plaats van geholpen worden? Een legitimering van noodzakelijke elementen van basisvorming in termen van onmisbare toerusting van een toekomstige volwassene zal ofwel moeten steunen op een visie op persoonlijke ontplooiing (in geval de basisvorming primair ten dienste wordt geacht van individuele ontwikkeling) dan wel moeten worden afgeleid uit een visie op een wenselijk geachte samenleving (in geval aan de basisvorming primair een sociale functie wordt toegekend). In beide gevallen zijn normatieve keuzen onvermijdelijk. De WRR tracht langs wetenschappelijke weg te komen tot een selectie van inhouden van basisvorming. Zo'n poging is hachelijk omdat het bij basisvorming (zoals bij iedere vorming) uiteindelijk gaat om normatief bepaalde wenselijkheden, die niet uit neutrale wetenschappelijke inzichten (hoe bruikbaar deze bij de legitimering van keuzen ook zijn) kunnen worden afgeleid. Zo is het mogelijk om verschillende soorten intelligentie te onderscheiden (de WRR waagt zich, steunend op Gardner, aan zo'n classificatie en onderscheidt zes soor-

ten: taalkundige, logisch-mathematische, muzikale, ruimtelijk-visuele, lichamelijke-beweeglijke en persoonlijk-sociale⁷), maar daarmee is nog niets gezegd over het soort intelligentie dat gedurende het funderend onderwijs op school ontwikkeld behoort te worden. Zo'n analytisch inzicht produceert nog geen norm voor het handelen.

Volgens de WRR bestrijken basisvaardigheden drie 'elementen' die elk voldoende aan hun trekken zouden moeten komen; zij zouden expliciet opgenomen dienen te worden in de formulering van de eindtermen:

- kennis van basisstructuren, vaak van analytisch en abstracte aard;
- vaardigheden om te handelen, iets te "doen";
- inzicht in de culturele omgeving; zich kunnen oriënteren in die omgeving vol artefacten, de "ingewikkelde" samenleving⁸.

Het is de vraag of elk van deze eigenschappen bij ieder vak (in voldoende mate) ontwikkeld kan worden. De mogelijkheden tot ontwikkeling van praktische vaardigheden dienen zich meer aan bij een vak als algemene technieken dan bij wiskunde, terwijl de eis tot inzicht in de 'culturele omgeving' makkelijker te verwezenlijken valt bij geschiedenis dan bij gymnastiek. Omdat het door de WRR ontworpen verplichte curriculum een overwegend cognitief gericht karakter heeft zal het accent in de praktijk meer vallen op de overdracht van abstracte kennis dan op het aanleren van praktische vaardigheden. Het geadviseerde vakkenpakket biedt voor dit laatste slechts in marginale zin gelegenheid, hetgeen vooral voor het type leerlingen dat thans deelneemt aan lager beroepsonderwijs een probleem zal zijn.

3 De lessentabel

De WRR stelt voor om voor leerlingen van 12 tot 15 jaar een kerncurriculum in te voeren dat ongeveer 80% van de totale onderwijstijd (3600 lesuren of 3000 klokuren) omvat; de resterende 20% vormt een vrije ruimte die door de school naar eigen inzicht kan worden 'gevuld', met dien verstande dat in elk geval een derde vreemde taal (Frans of Duits) moet worden aangeboden. Een oordeel over het door de WRR geadviseerde

vakkenpakket is vooral afhankelijk van vier meningen (en daaraan gekoppelde keuzen):

- a. een mening over de *reikwijdte* van de bemoeienis van de school met de ontwikkeling van menselijke eigenschappen. Wie opteert voor een school als een 'total institution', d.w.z. als een instituut dat in totale zin verantwoordelijk is voor de menselijke vorming, kan bijvoorbeeld opmerken dat vakken als koken, typen, fotograferen of tuinieren ontbreken;
- b. een mening over de *waarde van het culturele erfgoed* dat aan een nieuwe generatie behoort te worden overgedragen. Welk kennisbestand of welke vaardigheid is uit een oogpunt van culturele continuïteit zo essentieel dat zij aan geen der toekomstige volwassenen onthouden zou moeten worden? Dit gezichtspunt is bijvoorbeeld aan de orde indien een standpunt wordt bepaald over de moderne vreemde talen die gedurende de basisvorming moeten worden geleerd (met name: dient Frans wel of niet tot de bestanddelen van het culturele erfgoed te worden gerekend die de moeite waard zijn om gereproduceerd te worden?) of wanneer het relatieve belang van een vak als geschiedenis aan de orde is;
- c. een mening over de *duur van de basisvorming*, zowel in termen van de totaal beschikbare tijd als in termen van de leeftijdperiode waarop de basisvorming betrekking heeft. Het maakt verschil of voor de basisvorming (zoals thans) acht jaar beschikbaar is of dat deze vorming (zoals de WRR suggereert) elf jaar bestrijkt. Hieraan gekoppeld zijn grenzen en mogelijkheden van ontwikkelingspsychologische aard;
- d. een mening over de *gewichtsverhouding* tussen *programmatische vereisten* (afgeleid uit wenselijk geachte sociale functies) van basisvorming enerzijds en *voorkeuren* c.q. *behoefsten* van leerlingen anderzijds. Een positiebepaling op het continuüm van personele en positionele socialisatie⁹ maakt uit of waarde moet worden toegekend aan hetgeen jongeren zelf leuk vinden om te leren (in dat geval zijn er forse grenzen aan een confrontatie met abstracte kennis waarvan de zin en de toepassingsmogelijkheden niet altijd gemakkelijk te adstrueren of te legitimeren

zijn) of dat zwaarder moet worden getild aan hetgeen jongeren met het oog op hun latere leven zich eigen gemaakt moeten hebben (in dat geval domineren positionele vereisten).

In het licht van eerder door mij hierover ingenomen standpunten acht ik het door de WRR voorgestelde curriculum aanvaardbaar¹⁰. Gelet op het belang van het voorbereiden van jongeren op de culturele verscheidenheid in de samenleving (die onder meer voortvloeit uit etnische en religieuze pluriformiteit) kan het doortrekken van het onlangs in het basisonderwijs ingevoerde vak geestelijke stromingen naar het voortgezet basisonderwijs wenselijk worden genoemd. Dit vak zou aan het rijtje verplichte onderdelen kunnen worden toegevoegd, evenals het vak maatschappijleer dat door de WRR ten onrechte uit de basisvorming wordt geweerd, waardoor de op mens en maatschappij gerichte vorming wordt verschaald tot de vakken economie, geschiedenis en aardrijkskunde.

Een tweede aspect van het voorgestelde curriculum betreft de verhouding tussen het voor alle leerlingen verplichte deel en de vrije ruimte. De idee van communale basisvorming verdraagt zich naar mijn mening slecht met een naar schooltype gedifferentieerd curriculum. In geval van een substantiële vrije ruimte (20% is niet gering) is de kans extra groot dat de basisvorming als een kameleon de gedaante aanneemt van het schooltype waarbinnen de basisvorming wordt verzorgd (zie paragraaf 6). Op een gymnasium kan aldus Latijn en/of Grieks worden geboden, terwijl een huishoudschool de gelegenheid krijgt om bijvoorbeeld koken voor alle leerlingen verplicht te stellen. Er wordt dan getornd aan het beginsel (dat door de WRR wél wordt aanvaard) dat er geen groepen leerlingen zijn waarvoor de inhoud van de basisvorming afwijkt van die van andere. Het streven naar communaliteit en het bieden van ruimte voor differentiatie verhouden zich als communicerende vaten. Méér van het één impliceert minder van het ander. Daar komt bij dat de door de WRR voorgestelde vrije ruimte niet gemist kan worden wanneer wordt geprobeerd om de hoeveelheid leertijd voor vakken die onderbedeeld kunnen worden geacht te vergroten.

Zo kom ik bij een oordeel over een derde aspect van het gesuggereerde curriculum, te weten de wijze waarop volgens de WRR de beschikbare hoeveelheid leertijd over de verschillende vakken moet worden verdeeld. De WRR meent dat er geen uniforme lessentabel voorgeschreven behoort te worden. De door de Raad ontworpen lessentabel wordt gepresenteerd als een 'adviestabel'. Indien de overheid inderdaad zou volstaan met het publiceren van een voorbeeldtabel, dan zullen er in de praktijk grote verschillen tussen scholen in de aanwending en allocatie van leertijd ontstaan, zoals thans in het basisonderwijs al het geval is. Dit is onwenselijk gelet op het uitgangspunt van communaliteit tijdens de basisvorming. Gegeven de administratieve structuur van het Nederlandse onderwijsbestel kan de landelijke overheid de inhoud van het onderwijsaanbod maar op twee manieren direct beïnvloeden:

- a. door het formuleren van eindtermen die in acht genomen moeten worden; centrale examens zijn vervolgens instrumenten om scholen te dwingen leerlingen zich deze eindtermen te laten verwerven;
- b. door het uitvaardigen van voorschriften betreffende de aanwending van lesuren.

De WRR veronderstelt dat het eerstgenoemde instrument de beoogde communaliteit in voldoende mate zal bewerkstelligen. Ik meen dat dit instrument door het tweede behoort te worden gecompleteerd, wil het uiteindelijk effectief kunnen zijn.

Of de door de WRR gesuggereerde lessentabel aanvaardbaar genoemd kan worden blijkt vooral als we het gedane voorstel vergelijken met:

- a. andere voorstellen inzake de verdeling van lesuren gedurende de verlengde basisvorming; ik beperk mij dan in dit kader tot een vergelijking met de lessentabel in de ontwerp-ontwikkelingswet voortgezet onderwijs 1985 (OOWVO) en met een voorstel dat in 1983 door mij is gedaan¹¹;
- b. de bestaande verdeling van lesuren in de eerste fase van het voortgezet onderwijs in Nederland; ik beperk mij hier tot een vergelijking met de basistabel die geldt in het mavo.

Deze vergelijkingen zijn samengevat in Tabel 1.

De WRR pretendeert niet een lessentabel te hebben ontworpen die als enige recht doet aan de programmatische vereisten van basisvorming. Toegegeven wordt dat een andere verdeling van de beschikbare tijd denkbaar is. De gepresenteerde twee alternatieven laten zien dat inderdaad andere 'plaatjes' mogelijk zijn. Het relatieve gewicht dat wordt toegekend aan de moedertaal is geringer dan zou kunnen. In het buitenland legt de moedertaal voor circa 20% beslag op de leertijd in het funderend onderwijs. In ons land bedraagt dit circa 10%. Er valt uit een oogpunt van funderend onderwijs veel voor te zeggen om prioriteit te verlenen aan de beheersing van de moedertaal. Ook de WRR onder-

Tabel 1 *Vergelijking van verschillende lessentabellen voor de verlengde basisvorming*

	(in klokuren)			
	WRR	Ontw.wet v.o.	Leune	4-jarig mavo
1. Nederlands	333	267	450	467
2. Engels, Frans, Duits	433	600	600	767
3. Wiskunde, natuurkunde scheikunde, biologie (exacte vakken)	600	500	450	500
4. Mens en maatschappij ^a	334	233	450	533
5. Techniek en informatica	167	267	450	—
6. Verzorging	—	100	—	—
7. Expressievakken ^b	566	400	450	633
8. Mentoraat/beroepenoriëntatie	—	133	—	—
9. Geestelijk leven	—	—	150	—
10. Vrije ruimte	567	500	—	1100
11. Totaal	3000	3000	3000	4000

Toelichting

ad a: dit domein omvat de vakken geschiedenis, economie, aardrijkskunde en maatschappijleer

ad b: hiertoe worden gerekend: gymnastiek, muziek, beeldende c.q. kunstzinnige vorming

schrijft dit uitgangspunt, wanneer in navolging van Gardner vier redenen worden genoemd waarom vaardigheid in de moedertaal zo belangrijk is¹²:

- a. Het retorische aspect: het overtuigen en overreden van mensen geschiedt via taal; juristen en politici hebben deze eigenschappen zeer goed ontwikkeld;
- b. het geheugenpotentieel: veel informatie die in het geheugen wordt opgeslagen gaat via taal: boodschappenlijstjes, spelregels, regels om een nieuwe machine te bedienen;
- c. het verklaraspect: uitleg, verklaring van gedrag of instructie geschiedt via taal, via metaforen, spreekwoorden en gezegden;
- d. het reflexieve aspect: via taal kunnen mensen reflecteren op zichzelf, een meta-taal ontwikkelen.'

De WRR laat evenwel na om uit deze redenering consequenties te trekken wanneer de toedeling van tijd aan de orde is.

Volgens de WRR is er in het verplichte curriculum slechts ruimte voor twee moderne vreemde talen. Thans komt 72% van alle Nederlandse leerlingen (dit zijn de leerlingen die kiezen voor mavo, havo of vwo) verplicht met *drie* van die talen in-aanraking (zij het niet altijd tot en met het eindexamen). Voor die leerlingen betekent het WRR-voorstel een reductie van het onderwijsaanbod. Aannemelijk is dat deze reductie in de praktijk vooral ten koste zal gaan van het vak Frans, dat in dat geval op den duur zal gaan sneuvelen in het funderend onderwijs. Ik vraag mij af of hier sprake is van een verstandige keuze. Het is best denkbaar om voor de moderne vreemde talen zoveel lesuren uit te trekken (zie mijn plan) dat een elementaire kennisgeving met drie van deze talen goed mogelijk is. Kennelijk speelt de onwenselijkheid daarvan een grotere rol dan de onmogelijkheid. Het lijkt mij uit historisch, cultureel, economisch, recreatief en onderwijskundig oogpunt (wat dit laatste betreft doel ik met name op de betekenis van het vak Frans als voorbereiding op studies in het hoger onderwijs) een verschraling wanneer het leeuwedeel van de leerlingen met de Franse taal op school niet meer in aanraking komt. Voor leerlingen uit de lagere sociale milieus biedt de school praktisch de enige kans om met deze taal in aanraking te komen. De exacte

vakken krijgen in het WRR-plan een relatief ruime plaats toebedeeld; maar liefst 100 uur méér dan de basistabel voor een vierjarige school voor mavo aangeeft. Deze plaats wijkt ook opvallend af van de ruimte die is toebedeeld aan het totaal van de maatschappijgerichte vakken. Die vakken krijgen half zo veel ruimte als de bèta-vakken. Zo wordt het beoogde(?) primaat van de technisch-natuurwetenschappelijke vorming wel zeer nadrukkelijk geëtaleerd. Een argumentatie voor deze prioriteitstelling ontbreekt. Nage-laten wordt ook uiteen te zetten waarom de totale ruimte voor vakken als economie, geschiedenis en aardrijkskunde ten opzichte van de vigerende praktijk in het algemeen voortgezet onderwijs zou moeten worden verminderd. Evenals bij Nederlands is een tijdstoedeling voor deze vakken denkbaar die ruim 100 uur méér omvat dan wat wordt voorgesteld. Zo'n toedeling zou meer recht doen aan het belang van de sociaal-wetenschappelijke vorming van de leerling.

Voor leerlingen die thans algemeen voortgezet onderwijs volgen zijn de vakken techniek en informatiekunde nieuw. Het vak techniek bestaat al in het lager beroepsonderwijs. De ruimte die de WRR voor beide vakken biedt is opmerkelijk beperkt, en dat zonder enige adstructie. Op deze wijze lijkt er weinig of niets terecht te kunnen komen van de training van praktische vaardigheden die juist bij deze vakken zo goed ontwikkeld kunnen worden.

Dat de WRR geen ruimte ziet voor een autonoom leergebied of vak verzorging acht ik verstandig. Daaraan is geen behoefte indien wordt gegarandeerd dat in het kader van vakken als economie, maatschappijleer en biologie aandacht aan enkele elementen uit het 'zorggebied' wordt besteed. De WRR noemt dan met name: budgetbeheer, voedingsleer, gezondheidszorg en milieubesef. Zo kan worden verhinderd dat het vak verzorging uitdijt tot een kader waarbinnen leerlingen vaardigheden leren die met groot gemak buiten de school kunnen worden verworven zoals koken, dierenverzorging of uiterlijke verzorging. Het is de vraag of de rijksoverheid bereid zal zijn dit onderdeel van het WRR-voorstel over te nemen, gegeven de krachtige lobby van de (potentiële) docenten die bij het wél erkennen van het vak verzorging een aanwijsbaar positioneel

belang hebben en die met een (mijns inziens oneigenlijk) beroep op de waarde van de vrouwenemancipatie pogen om hun eigen belang ideëel te legitimeren. De expressievakken krijgen in het WRR-plan relatief veel uren; slechts zo'n 70 uur minder dan gedurende het vierjarige mavo, hetgeen ten opzichte van deze schoolsoort een opmerkelijke verbetering van hun relatieve positie betekent. Gelegenheid voor mentoraat of voor beroepenoriëntatie gaat in het WRR-plan terecht niet ten koste van (eigenlijke) lessen, zoals in de OOWVO wél wordt voorgesteld. Hiervoor kunnen contacten buiten de lessen worden benut.

4 Niveaudifferentiatie

Aan het eind van de basisschool manifesteren zich grote verschillen tussen leerlingen in schoolgeschiktheid. Tussen leerlingen die naar het lager beroepsonderwijs gaan en gymnasiasten bestaat een verschil in *gemiddelde* intelligentie van ruim 30 punten¹³. Tussen de laag- en hoogbegaafden bestaat een *spreiding* in intelligentie van ruim 60 punten. Nu is zo'n spreiding niet volledig bepalend voor verschillen in schoolgeschiktheid (deze laatste worden ook veroorzaakt door verschillen in onder meer motivatie, concentratie, prestatie-oriëntatie, aanpassingsvermogen, sociale vaardigheid, cultureel kapitaal e.d.), maar IQ-verschillen kunnen onmogelijk worden genegeerd indien moet worden geoordeeld over de mate waarin niveauverschillen in onderwijsaanbod gedurende de verlengde basisvorming wenselijk c.q. onvermijdelijk zijn. Communale basisvorming voor leerlingen van 12 tot 15 jaar is zonder oog voor heterogeniteit in intellectuele capaciteit niet effectief uitvoerbaar. Dit betekent in elk geval:

- a. dat leerlingen wier begaafdheid sterk uiteenloopt (een verschil van circa 20 punten is reeds aanzienlijk, laat staan het maximale verschil van circa 60) onmogelijk gedurende de volle drie jaar van het voortgezet basisonderwijs heteroog gegroepeerd kunnen worden;
- b. dat er, onder handhaving van de wenselijkheid van een minimumniveau voor alle leerlingen, gelegenheid zal behoren te zijn voor leerlingen die méér aankunnen

dan dit standaardpeil om hun talenten te ontplooien.

Beide implicaties van niveauverschillen wijzen in de richting van een stelsel dat wordt gekenmerkt door gedifferentieerde integratie. Voor alle leerlingen geldt de noodzaak van voortgezet basisonderwijs met het oog op het bereiken van minimaal-communale doelen, zonder dat verschillen in schoolgeschiktheid worden genegeerd. Het is begrijpelijk dat de meeste docenten in het voortgezet onderwijs sceptisch tot negatief oordelen over geïntegreerd voortgezet onderwijs, indien zo'n verlenging van de basisschool zou impliceren dat alle leerlingen gelijk moeten worden behandeld. Uit een door het Instituut voor Toegepaste Sociologie verricht onderzoek in het kader van de WRR-studie over basisvorming blijkt dat de meeste docenten van een consequente heterogene groepering van leerlingen zowel negatieve effecten op de zwakkere als op de betere leerlingen verwachten¹⁴. Voor zover uit ervaringen blijkt dat het werken met heterogene groepen door docenten niet of minder als problematisch wordt ervaren, beperken de bevindingen zich overwegend tot praktijksituaties waarin slechts een partiële (en niet de maximale) spreiding van begaafdheid bestaat. Het maakt nogal verschil of een klas bestaat uit lbo-mavo-leerlingen of, om het extreem te noemen (afgezien van leerlingen die deelnemen aan voortgezet speciaal onderwijs), uit leerlingen die deelnemen aan een vorm van individueel lager beroepsonderwijs en uit gymnasiasten. In het eerste geval omvat de spreiding in IQ circa 20 punten, in het laatste geval circa 60. Zo leren de vigerende Nederlandse experimenten met een middenschool ons weinig over de (on)mogelijkheden van heterogene groepering en behandeling van leerlingen, omdat op verreweg de meeste experimenteerscholen de IQ-verschillen tussen leerlingen, ten gevolge van beperkingen in de toestroom van leerlingen (die op hun beurt met name voortvloeien uit de categorale voorgeschiedenis van de meeste scholen), een beperkte spreiding vertonen.

De WRR stelt voor om gedurende de verlengde basisvorming twee niveaus te onderscheiden, welke door iedere school aangeboden moeten worden. Ik acht zowel de door

de WRR gegeven aanduiding van het minimum-niveau als de aanduiding van het hogere niveau problematisch. Volgens de WRR zou het eerste niveau bij benadering overeen moeten komen met het bestaande peil van mavo/lbo-C. Van alle leerlingen die thans deelnemen aan voortgezet onderwijs sluit circa 70% de eerste fase daarvan op dit niveau af. Niet uitgesloten kan worden dat in een nieuw stelsel van voortgezet basisonderwijs méér leerlingen dit niveau zullen kunnen halen, maar het is onaannemelijk dat dit meer dan 10% extra zal kunnen zijn. Dit betekent dat het door de WRR beoogde minimum-niveau voor naar schatting 20% van de leerlingen onhaalbaar is. Indien het communale basisonderwijs voor zeg 90% van de leerlingen met succes afgesloten zou moeten kunnen worden (100% is ideaal, maar een zekere uitval lijkt onvermijdelijk), dan is het C-niveau te hoog gegrepen en ligt het vigerende B-niveau meer voor de hand. Het door de WRR wenselijk geachte hogere (tweede) niveau (het huidige D-niveau van lbo en mavo) is voor leerlingen die thans deelnemen aan voorbereidend wetenschappelijk onderwijs te laag. Indien niet verder mag worden bereikt, kan tegen het WRR-plan terecht worden ingebracht dat de hoogbegaafde leerlingen geremd worden in hun ontwikkelingsmogelijkheden. Het is de vraag of het nodig en wenselijk is het onderwijsniveau van deze leerlingen normatief en limitatief te benoemen. Waarom niet volstaan met het aanbieden van een minimum-peil dat door alle leerlingen gehaald zou moeten worden (dit is toch de belangrijkste opdracht in het kader van het streven naar verhoging van het gemiddelde onderwijspeil)? Waarom zou het hogere niveau afgegrensd moeten worden? Wie zich daaraan waagt roept welhaast onvermijdelijk (en mijns inziens onnodig) verzet op van hen die zich bezorgd tonen over de consequenties van communale basisvorming voor leerlingen die boven het gemiddelde uitstijgen.

De vraag rijst of voortgezet basisonderwijs betrekking zal kunnen hebben op alle leerlingen. Gelet op hun specifieke problemen op cognitief, affectief en soms ook fysiek gebied blijft een speciale behandeling van leerlingen die thans deelnemen aan voortgezet speciaal onderwijs gewenst, zoals ook door de WRR wordt onderkend¹⁵. Het is de vraag of deze

groep beperkt kan blijven tot leerlingen met basaal-cognitieve en zintuiglijke handicaps. Voor veel leerlingen die thans deelnemen aan een vorm van individueel beroepsonderwijs is het door de WRR ontworpen kerncurriculum te abstract-theoretisch om dit met succes te kunnen volgen, ook indien deze leerlingen, zoals de WRR suggereert, de mogelijkheid krijgen na twee jaar verlengde basisvorming meer praktisch gericht onderwijs te genieten¹⁶. Men bedenke dat voor het leeuwedeel van deze leerlingen zelfs het A-niveau in het vigerende lbo te hoog gegrepen is.

5 Noodzakelijke voorwaarden

Tussen de contouren van de basisvorming die de WRR heeft geschetst en de praktische verwezenlijking daarvan op de werkvloer van het onderwijsbestel bevindt zich nog een verre afstand. Het welslagen van het streven om te komen tot een communale basisvorming op een redelijk te achten minimum-niveau is in sterke mate afhankelijk (afgezien van politieke beslissingen over de inhoud en structuur van de basisvorming) van enkele noodzakelijke voorwaarden. Daartoe behoren in elk geval:

- de ontwikkeling van bruikbare leermiddelen;
- de beschikbaarheid van uitstekende docenten;
- de bereidheid en bekwaamheid van scholen om te streven naar effectief onderwijs;
- het bestaan van gemotiveerde leerlingen;
- het bestaan van werkelijk funderend basisonderwijs (als grondslag van voortgezet basisonderwijs).

Problematisch is dat de rijksoverheid tengevolge van de administratieve structuur van ons schoolwezen (waarin vitale beslissingen over het onderwijsaanbod in handen zijn van autonome besturen van scholen) en ook door de veld winnende bestuurlijke conceptie van 'besturen op afstand' nauwelijks in staat is te bewerkstelligen dat aan deze voorwaarden (in bevredigende mate) kan worden voldaan. Of dit het geval zal kunnen zijn is vooral afhankelijk van het vrije spel der krachten in het schoolwezen. Daardoor wordt het voldoen aan noodzakelijke voorwaarden met name afhankelijk van positionele belangen,

diep verankerde waardenoriëntaties, de logheid van corporatieve besluitvorming, onkunde en gemakzucht van uitvoerende personen en instanties. De stuurbaarheid van de implementatie is een probleem, omdat de noodzakelijk te verwezenlijken condities voor succesvolle invoering veelal het karakter hebben van niet manipuleerbare variabelen. Het is in onze onderwijsgeschiedenis vaker gebeurd dat juist om deze reden ogenschijnlijk aantrekkelijke plannen in de praktijk uiteindelijk niet of nauwelijks conform de initiële bedoelingen verwezenlijkt werden. Tussen droom en daad bevindt zich een weerbarstig empirie.

Over elk van de genoemde vijf noodzakelijke voorwaarden kan in dit bestek slechts een beperkt aantal globale opmerkingen gemaakt worden. Voor nagenoeg elk van de door de WRR geselecteerde vakken zullen eindtermen en leerplannen ontwikkeld moeten worden. Dit betekent dat vele bestaande leerboeken (en andere leermiddelen) zullen moeten worden vervangen. De stuurbaarheid van deze innovatie is problematisch, omdat de Stichting voor de Leerplanontwikkeling krachtens haar formele taakstelling niet gerechtigd is om (eigenlijke) leermiddelen te ontwikkelen. De SLO moet volstaan met de productie van in beginsel vrijblijvende modellen van leerplannen. Middels het marktmechanisme wordt uitgemaakt welke leerboeken er uiteindelijk beschikbaar komen. Aan de selectie en omschrijving van de eindtermen van basisvorming zou de SLO wél zonder formele barrière kunnen werken. Daarbij doet zich evenwel het probleem voor dat de tot dusver door de SLO ontwikkelde gedachten over het onderwijsaanbod voor leerlingen van 12 tot 15 jaar (blijkens onder meer het in 1982 gepubliceerde 'Experimenteel model leerplan voor het middenschoolonderwijs' en het in 1985 vervaardigde rapport 'Wat zouden ze krijgen in het voortgezet basisonderwijs?') in enkele essentiële opzichten afwijken van de denkbeelden die door de WRR zijn ontvouwd. Zo is de WRR niet gporteerd voor een totale (allesomvattende) verbreding van het vormingsaanbod, formuleert de WRR de doelen van basisvorming in overwegend cognitieve termen (en is derhalve terughoudend met het aangeven van leerdoelen op affectief gebied), is de WRR sceptisch

zo niet negatief over het incorporeren van vakken in leergebieden, kiest de WRR niet voor een consequent heterogene groepsvorming van leerlingen, verwerpt de WRR nadrukkelijk en overtuigend de gedachte (die door de SLO wél bij herhaling naar voren is gebracht) dat de idee van geïntegreerd voortgezet onderwijs strijdig is met het bestaan van een afsluitend eindexamen, en is de WRR voorstander van het formuleren van minimum-eisen die aan elke individuele leerling worden gesteld. Indien de SLO de opdracht zou krijgen de door de WRR ontworpen hoofdlijnen nader uit te werken, dan lijken enkele koerswijzigingen in het denken binnen de SLO over de inhoud en structuur van het onderwijsaanbod in het funderend onderwijs een noodzakelijke voorwaarde voor een effectieve vervulling van zo'n taak.

Ten aanzien van de opleidingen voor onderwijsgeevenden moet worden geconstateerd dat de rijksoverheid enkele vitale beleidsinstrumenten ter sturing van hun kwaliteit uit handen heeft gegeven. Het onderwijs aan de pedagogische academies voor het basisonderwijs wordt niet langer afgesloten met een door het rijk gecontroleerd eindexamen. Het bevoegd gezag stelt het examenprogramma vast, evenals de eindtermen. De van overheidswegen voorgeschreven minimum-lessentabel verschaft het bevoegd gezag een vrije ruimte van bijna 30%. Tussen pabo's kunnen hierdoor grote verschillen in onderwijsaanbod ontstaan. Daardoor loopt de kwaliteit van jonge onderwijsgeevenden nogal uiteen. Nog minder greep heeft de rijksoverheid op de eindtermen en de onderwijskundige inrichting van de opleidingen voor leraren in het voortgezet onderwijs. De conceptie van 'besturen op afstand' betekent voor deze opleidingen dat voorschriften die de kwaliteit van het onderwijsaanbod betreffen zo goed als ontbreken. Dit geldt voor de M.O.-opleidingen, de N.L.O.'s en de universitaire opleidingen. Op het terrein van de bij- en nascholing ontbreken op dit moment ook sturingsinstrumenten die bewerkstelligen dat over een brede linie een wenselijk geachte 'bagage' kan worden aangereikt. Deelname is nog steeds niet verplicht. Vermoedelijk participeren vooral docenten voor wie de nascholing eigenlijk niet bedoeld is. Over de kwaliteit van het nascholingsaanbod (met name over de praktische bruikbaarheid) kun-

nen indringende klachten worden gesigna- leerd. Er zou veel voor te zeggen zijn om iedere docent eenmaal in de vijf jaar te ver- plichten zich gedurende één week (5 werkda- gen) in de zomervakantie te melden bij een universiteit (die hiervoor zou dienen samen te werken met de andere instituten op het ter- rein van de lerarenopleidingen) ten einde op zowel vakinhoudelijk als vakdidactisch ge- bied te worden bijgeschoold.

Scholen dienen hun onderwijs zo in te richten en te organiseren dat de doelen op het terrein van basisvorming daadwerkelijk be- reikt worden. Of zij dit doen, onttrekt zich nagenoeg volledig aan deugdelijkheidscon- trole door de overheid. Uit wetenschappelijk onderzoek blijkt dat de effectiviteit van scholen, afgezien van leerlingkenmerken, vooral wordt bepaald door factoren als¹⁶:

- vakinhoudelijke en vakdidactische be- kwaamheid van onderwijsgevendens;
- de kwaliteit van de schoolleiding;
- de prestatie-oriëntatie binnen de school;
- het percentage effectieve leertijd (d.w.z. de tijd die daadwerkelijk aan onderricht wordt besteed);
- de wijze waarop leervorderingen worden geëvalueerd;
- de mate waarin einddoelen operationeel zijn geformuleerd;
- de wijze waarop docenten met elkaar sa- menwerken;
- de kwaliteit van instructiemateriaal;
- een zekere orde en regelmaat;
- duidelijke gedragsvoorschriften voor leerlingen;
- een goede sfeer;
- een geregelde controle op deelname c.q. verzuim.

Dit type factoren is moeilijk van buitenaf te sturen, ook al zouden hiervoor geen for- mele beletsels zijn. Hierdoor kunnen er tus- sen scholen grote verschillen in feitelijk ni- veau van onderwijsaanbod ontstaan, die er in geval van basisvorming toe kunnen leiden, dat aan het uitgangspunt van communaliteit geweld wordt aangedaan. Dergelijke ver- schillen kunnen verklaren waarom een van bovenaf gelijkgeschakeld onderwijsaanbod per saldo toch resulteert in ongelijke resulta- ten tussen scholen, óók in gevallen waarin het beginniveau van de leerlingen identiek is.

Leerlingen zullen bereid moeten zijn het beoogde onderwijs te ondergaan. Dit bete-

kent dat er een voldoende intrinsiek dan wel extrinsiek gefundeerde motivatie om te leren zal moeten zijn. Het is de vraag of dit voor de meeste leerlingen in het voortgezet onder- wijs een onoverkomelijk probleem is. Uit landelijk representatief onderzoek blijkt her- haaldelijk dat circa 80% van de scholieren met plezier naar school gaat¹⁷. Dat het leren op school niet altijd 'leuk' wordt gevonden, behoeft nog niet te duiden op een onoverko- melijk motivatieprobleem. Werkelijk funde- rend onderwijs kan, gegeven zijn program- matische vereisten, onmogelijk zo worden ingericht dat volledig tegemoet wordt geko- men aan preferenties of behoeften van leer- lingen. Wanneer het onderwijsaanbod te dicht aanleunt tegen de ervaringswereld van jongeren, is de kans groot dat geen vérgе- zichten worden geopend en dat van een wer- kelijke ontwikkeling van talenten niet veel te- recht komt. Tot op zekere hoogte is een spanning tussen voorkeuren van leerlingen én leerstofvereisten onvermijdelijk. Het is zeer de vraag of, zoals Matthijssen sugge- reert, deze spanning kan worden verminderd door het onderwijsaanbod méér af te stem- men op de leefwereld van de leerling¹⁸. Een schoolvoorbeeld van onderwijs dat overwe- gend is gecentreerd rondom die leefwereld is het lager huishoud- en nijverheidsonderwijs. In dit schooltype neemt de cognitieve vor- ming geen centrale plaats in; van de voorge- schreven algemeen vormende lessuren heeft maar liefst 49% betrekking op de vakken muziek, tekenen, gymnastiek en handvaar- digheid. Vakken als koken en uiterlijke ver- zorging sluiten direct aan bij de ervaringswe- relld van de leerlingen. Toch scoort het luno het hoogst van alle schooltypen op een schaal voor gedémotiveerde leerlingen. Daar staat tegenover dat het onderwijs op een gymna- sium door het overwegend theoretisch- abstracte karakter ver verwijderd is van de directe leefwereld van de leerling, terwijl dit schooltype het laagst scoort op zo'n schaal. In landen met een scholingsconcept dat gelij- kenis vertoont met de onderwijsvisie zoals die door Matthijssen wordt gepropageerd (bijvoorbeeld Zweden) wijkt de omvang van het motivatieprobleem niet af van die in lan- den met overwegend theoretisch-cognitief georiënteerd onderwijs. Vermoedelijk wor- den motivatieproblemen van leerlingen méér beïnvloed door buitenschoolse factoren dan

door kenmerken van het onderwijs dat zij ondergaan.

Dit neemt niet weg dat er ondergrenzen zijn die in acht genomen moeten worden. Het heeft geen zin zwakbegaafde leerlingen te confronteren met louter theoretisch-abstracte kennis. Hun leermotivatie wordt dan zo problematisch, dat van welk onder-richt dan ook geen sprake meer kan zijn. Dit doet opnieuw de vraag rijzen of communale basisvorming (van een zeker intellectueel ge-halte) voor alle leerlingen is weggelegd.

Een vijfde noodzakelijke voorwaarde voor een effectieve basisvorming van 12- tot 15-jarigen is het bestaan van werkelijk funde-rend onderwijs in de voorafgaande fase (van 5 tot 12 jaar). Het is opmerkelijk dat de WRR deze voorwaarde slechts in globale zin aanstipt. Geadviseerd wordt ook voor het basisonderwijs centraal geregelde eindtermen te overwegen. 'Aldus kan de grote vari-atie in vorming in het basisonderwijs worden gestroomlijnd, naar analogie met de voor-stellen die de Raad doet voor de eerste fase van het voortgezet onderwijs'¹⁹. Ook wijst de WRR op het belang van 'primaire' vaar-digheden zoals lezen, schrijven en rekenen. Over de relatieve plaats van deze vakken in het curriculum van de basisschool bestaan thans geen voorschriften. De wetgever volstaat met aan te geven aan welke vakken een basisschool aandacht moet besteden, maar schrijft niet voor in welke mate dit ge-beuren moet. Tussen basisscholen bestaan hierdoor grote verschillen in de allocatie van leertijd, waardoor leerlingen soms met een sterk uiteenlopende bagage een school voor voortgezet onderwijs binnenstappen. Met het oog op de communaliteit van de basis-vorming is dit problematisch, te meer omdat verschillen tussen basisscholen in onderwijs-aanbod veelal samenvallen met verschillen in de milieucompositie van het leerlingen-bestand, waardoor wordt bijgedragen aan milieuspecifieke selectie in het onderwijs²⁰. Scholen die overwegend bezocht worden door arbeiderskinderen tillen minder zwaar aan het bereiken van cognitieve onderwijs-doelen dan scholen die hun leerlingen over-wegend recruteran uit hogere sociale milieus²¹.

6 De basisvorming en het scholenstelsel

Eén van de markante kenmerken van het WRR-advies is dat geen uitspraak wordt ge-daan over de meest wenselijke schoolstruc-tuur. De Raad beperkt zich tot de opmerking dat er aan het einde van de voorgestelde in-voeringsperiode van 10 jaar vier structuurva-rianten 'mogelijk' zijn:

– het huidige categoriale systeem van acht schooltypen: meer schooltypen, één verplicht kerncurriculum;

– twee à drie schooltypen, ontstaan door fusies van scholen: één verplicht kerncurriculum;

– gedifferentieerde integratie: één schooltype, één verplicht kerncurriculum, meer klas-sen en/of stromen;

– volledige integratie: één schooltype, één verplicht kerncurriculum, één klas, één les'²².

De Raad acht het waarschijnlijk dat de drie laatstgenoemde varianten uiteindelijk zullen resulteren en naast elkaar blijven bestaan. De wenselijk geachte eenheid van de basisvorming moet naar de mening van de WRR niet gezocht worden in de structuur, 'maar juist in de inhoud van de basisvor-ming', waarbij de Raad wijst op de unifor-merende functie van de voorgestelde eindtermen²³.

Op deze wijze tracht de WRR de idee van communale basisvorming te verbinden met een scholenstelsel in het voortgezet onderwijs dat wordt gekenmerkt door externe (inter-scolaire) in plaats van interne (intrascolaire) differentiatie. Uit onderwijspolitiek oogpunt lijkt dit, gegeven de patstelling in de politieke besluitvorming over het scholenstelsel in de eerste fase van het voortgezet onderwijs, het ei van Columbus. Links krijgt de begeerde verlengde basisvorming, rechts het behoud van het vigerende categorale stelsel. Toch kleven er aan de voorgestelde structurele in-bedding van de basisvorming drie bezwaren.

Ten eerste is het logisch inconsequent om basisvorming te *definiëren* als vorming die geldt voor *alle* leerlingen ('er zijn in beginsel geen specifieke groepen waarvoor de inhoud van de basisvorming afwijkt van die van an-dere') en die *gemeenschappelijk* verworven wordt, maar anderzijds voorstellen te pre-senteren die impliceren dat de beoogde basis-vorming niet-gemeenschappelijk wordt ver-

worven en die (door schooltype-specifieke profileringen) wél zullen leiden tot verschillen in onderwijsaanbod. Het is één van de twee: of de basisvorming is principieel communale (en dan ligt het voor de hand te opteren voor de structuurvarianten die de WRR als derde en vierde voor mogelijk houdt, d.w.z. voor een stelsel dat, in het verlengde van de basisschool, wordt gekenmerkt door integratie) of de basisvorming loopt voor groepen van leerlingen uiteen (om welke reden dan ook) en dan is een stelsel van interscolaire differentiatie het meest passend. Eenheid in inhoud en verscheidenheid in structuur verdragen elkaar niet. Laatstgenoemde verscheidenheid leidt welhaast onvermijdelijk tot verscheidenheid in inhoud.

Zo kom ik bij een tweede bedenking. Gegeven grote verschillen tussen schooltypen op het terrein van leerlinginstroom, niveau van de docenten en onderwijskundig klimaat is het reëel te verwachten dat de basisvorming in een categoriaal systeem in sterke mate de gedaante zal aannemen van het schooltype waarbinnen die vorming wordt verzorgd, óók indien de vrije ruimte in de lesentabel tot nul zou zijn gereduceerd en óók in geval van stringente voorschriften ter zake van communale eindtermen. Aannemelijk is dat de basisvorming op een huishoudschool een in vele opzichten geheel ander karakter zal hebben dan de basisvorming op een gymnasium. Onder het mom van communaliteit is er dan feitelijk sprake van ongelijkheid in onderwijsaanbod. Die ongelijkheid zal worden verhuld, zoals thans in het basisonderwijs al het geval is. Bovenop deze ongelijkheid stapelt zich dan nog de ongelijkheid die voortvloeit uit een schoolspecifieke vormgeving en inkleuring van de basisvorming. Deze additionele differentiatie zal zich overwegend voltrekken langs lijnen van milieuspecifieke recrutering van leerlingen. Differentiaties in onderwijsaanbod hangen allereerst samen met schooltypen, vervolgens met kenmerken van individuele scholen. Deze laatste vorm van ongelijkheid manifesteert zich overigens ook in geval van de door de WRR onderkende twee geïntegreerde varianten: een structuurverandering biedt geen garantie dat schoolspecifieke profileringen achterwege blijven. Verhinderd kan wél worden dat er scheidslijnen ontstaan die samenvallen met verschillen tussen autonome schooltypen.

Een derde bedenking tegen de gedachten van de WRR over de structuur van de basisvorming is dat het aanbieden van deze vorming in het bestaande categorale stelsel geen einde maakt aan de keuze van voortgezet onderwijs op een leeftijd (doorgaans 12 jaar) die voor vele leerlingen te vroeg valt om verantwoord te kunnen zijn. Ook de WRR vindt dit een probleem getuige de door de Raad onderschreven opvatting dat gestreefd moet worden naar 'vermindering van ongelijkheid van kansen in het onderwijs door vermijding van een te vroege definitieve school- en/of beroepskeuze'²⁴.

Gegeven de gekozen uitgangspunten van basisvorming en gelet op de onderkende noodzaak van niveaudifferentiatie in het onderwijsaanbod was het voor de hand liggend geweest indien de WRR zou hebben geopteerd voor een systeem van gedifferentieerde integratie, zoals dit in verreweg de meeste landen met een stelsel van geïntegreerd voortgezet onderwijs in praktijk wordt gebracht. Dat zo'n systeem niet vanzelf ontstaat blijkt uit het feit dat van de circa 3000 bestaande scholen in het voortgezet onderwijs er slechts 20 het karakter hebben van een brede scholengemeenschap (met zowel lager beroepsonderwijs als mavo, havo en vwo), dit ondanks de extra faciliteiten (in de vorm van leraarlessen), die door de overheid aan dergelijke scholengemeenschappen worden toegekend²⁵.

7 Tot besluit

Het WRR-advies over basisvorming is een degelijk werkstuk, dat een bevestiging is van een heroriëntatie in het denken over onderwijsbeleid die globaal (en daardoor onvermijdelijk schetsmatig) kan worden omschreven als een herstel van het denken in termen van leerstofvereisten die met het oog op een grondige voorbereiding van jongeren op hun rol als volwassenen onontbeerlijk zijn en een terugtred van een meer leerlinggerichte filosofie.

Het is opmerkelijk dat deze koerswending wordt gelegitimeerd met een beroep op sociaal-democratische waarden en verlangens, waaronder het ideaal van meritocratische in plaats van milieu-specifieke selectie. Opmerkelijk, omdat (overigens ten onrechte)

het opteren voor leerling-gericht onderwijs veelal is en wordt beschouwd als een indicator voor een sociaal-democratisch onderwijs-beleid²⁶. De WRR zet overtuigend uiteen dat juist kinderen uit de maatschappelijke achterhoede belang hebben bij onderwijs dat aan hoge leerstof-standaarden voldoet.

Ik meen dat een meer consequente door-denking van de door de WRR gekozen inhoudelijke uitgangspunten had moeten leiden tot andere dan de gepresenteerde gedachten over het kerncurriculum (in het bijzonder over de lessentabel), de vormgeving van de op zich onvermijdelijke niveau-differentiatie en over de structurele inbedding van de basisvorming, terwijl in onvoldoende mate is nagegaan onder welke voorwaarden de wenselijke geachte basisvorming effectief uitvoerbaar is.

Noten

1. Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, *Basisvorming in het onderwijs*. 's-Gravenhage: 1986. (Rapporten aan de Regering nr. 27, 1986), p. 8.
2. idem.
3. idem, p. 77.
4. H.C.J. Duijker, De ideologie der zelfontplooiing. *Pedagogische Studiën*, 1976, 53, p. 358-373.
5. Deze criteria zijn:
 - a. wat - indien niet verworven - later niet meer in te halen is;
 - b. wat - indien niet verworven - een blijvende hindernis in het functioneren als lid van de samenleving oplevert;
 - c. wat groeikern is voor verdere opbouw van kennis en kunde;
 - d. wat niet buiten de school wordt bijgebracht.
6. WRR-rapport, op. cit., p. 90.
7. idem, p. 87-88; de wijze waarop Gardner het begrip intelligentie definieert is ongebruikelijk ruim; bovendien rijst de vraag of hier inderdaad sprake is van intelligentietypen die van elkaar onafhankelijk zijn.
8. WRR-rapport, op. cit., p. 84.
9. Zie hiervoor onder meer M.A.J.M. Matthijssen, *Klasse-Onderwijs*, Deventer: 1972.
10. Zie bijvoorbeeld J.M.G. Leune, De reikwijdte van het onderwijsaanbod in het funderend onderwijs. In: B. Creemers e.a. (red.), *De kwaliteit van het onderwijs*, Groningen: 1983, p. 16-46; of: J.M.G. Leune, Sociaal-democratie, arbeiderskinderen en middenschool. *Socialisme en Democratie*, 1983, 40, nr. 6, p. 3-10; of de

tekst van een lezing mijnerzijds voor de IVO-Vereniging op 8 november 1985 over de inhoud en vormgeving van de eerste fase van voortgezet onderwijs in Nederland, zoals die is gepubliceerd in het blad School (januari 1986).

11. De tabel uit de OOWVO is opgenomen in de memorie van toelichting bij dit wetsontwerp en wel bij de toelichting op artikel B. 9 (betreffende nadere inrichtingsvoorschriften); gehanteerd is de zogeheten overall-tabel; het door mij in 1983 gelanceerde voorstel is gepubliceerd in het bij noot 10 genoemde artikel in *Socialisme en Democratie* en is voorts verschenen in het blad School (januari 1986).
12. WRR-rapport, op. cit., p. 88.
13. Th.J. van Batenburg en M.J. De Jong, De intelligentie van de Nederlandse schoolkinderen vroeger en nu. *Pedagogisch Tijdschrift*, 1985, 10, p. 133.
14. WRR-rapport, op. cit., p. 161; E.F.L. Smeets en Th.J.M.N. Buis, *Leraren over de eerste fase van het voortgezet onderwijs*. Den Haag: 1986 (WRR Voorstudies en achtergronden, V51, 1986).
15. WRR-rapport, op. cit., p. 157.
16. Zie bijvoorbeeld H.J. Walberg, Een synthese van onderzoek naar onderwijsproductiviteit. In: W.J. Nijhof en E. Warries, *De opbrengst van onderwijs en opleiding*. Lisse: 1986, p. 15-24.
17. Zie bijv. de uitslag van een door het CBS in 1980 gehouden enquête onder scholieren (onder meer gepubliceerd in het Weekblad voor Leraren, jrg. 17, 4 oktober 1984, nr. 7, p. 258 e.v.).
18. M.A.J.M. Matthijssen, *De ware aard van balen; een studie van het motivatieprobleem*. Groningen: 1986.
19. WRR-rapport, op. cit., p. 224.
20. Zie hiervoor onder meer P. Jungbluth, *Verborgen Differentiatie*. Nijmegen: 1985.
21. A. Mens en C. Van Calcar, *Onderwijsstimulering op weg*. Nijmegen: 1981, met name p. 92, 93, 110, 113 en 114.
22. WRR-rapport, op. cit., p. 223.
23. idem.
24. idem, p. 260.
25. Naast de genoemde 20 brede scholengemeenschappen bestaan er nog 6 scholengemeenschappen met beroepsonderwijs, mavo en havo, 111 scholengemeenschappen met mavo en beroepsonderwijs en 18 experimentele middenschoolen (waaronder scholen met geïntegreerd mavo en lbo).
Bron: CBS, Statistiek van het vwo, havo en mavo 1984/1985, Scholen en leerlingen, Den Haag 1985.
26. J.M.G. Leune, Tegenspraak binnen het sociaal-democratisch denken over onderwijsbeleid. *Comenius*, 1983, 3, p. 547-572.

Curriculum vitae

J.M.G. Leune (1945) is hoogleraar onderwijssociologie en onderwijsbeleid aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Publiceerde o.m.: *Onderwijsbeleid onder druk* (Groningen, 1976), *Wat is onderwijs-sociologie?* (Deventer, 1980), redigeerde onder meer met P.W.C. Akkermans en A.M.L. Van Wieringen bundels over onderwijsbestuur en

onderwijsbeleid en is co-redacteur/auteur van 'Onderwijs: Bestel en Beleid' (Groningen, 1986, 4 delen).

Adres: Erasmus Universiteit Rotterdam, Vakgroep Onderwijsociologie en Onderwijsbeleid, Postbus 1738, 3000 DR Rotterdam.

Manuscript aanvaard 18-6-'86

Summary

Leune, J.M.G. 'Some remarks on content, duration and organization of a core curriculum during compulsory education in The Netherlands'. *Pedagogische Studiën*, 1986, 63, 354-368.

In January 1986 the Scientific Advisory Council for Governmental Policy published a report on the main features of a core curriculum for all pupils in the secondary stage of compulsory education in the Netherlands; this stage concerns pupils aged from 12 to 15.

The article deals with five aspects: a) the question of how to determine and define the essentials of such a curriculum, b) the allocation of time for each element of this curriculum, c) how to combine the ideal of a core curriculum for all pupils with the ideal of meritocratic selection, d) the necessary conditions for effective compulsory education and e) the consequences of a core curriculum for the structure of the educational system.