

Naar een verdere verbreding van onderwijsaanbod?

J. M. G. LEUNE

Erasmus Universiteit Rotterdam

Samenvatting

In de nota 'Verder na de Basisschool' wordt gepleit voor een verdere verbreding van onderwijsaanbod in het funderend onderwijs. Deze verbreding heeft vooral betrekking op een accentverschuiving van het cognitieve, naar het affectieve en psycho-motorische domein. Volgens de samenstellers van de nota dient er in het voortgezet onderwijs meer aandacht te worden besteed aan de ontwikkeling van creatief/artistieke, technische, huishoudelijke en sociale vaardigheden, terwijl er ook meer moet worden gewerkt aan de lichamelijke ontwikkeling en het gevoelsleven. In dit artikel sta ik eerst stil bij enkele achtergronden van dit streven. Vervolgens plaats ik enkele kritische kanttekeningen, door het verbreden van onderwijsaanbod in een overwegend non-cognitieve richting vanuit vier gezichtspunten te belichten: de plaats en functie van onderwijs temidden van andere socialisatie-instituten, de effectiviteit van schoolse socialisatie op uiteenlopende onderwijs- en vormings-terreinen, de noodzaak van prioriteitstelling binnen het onderwijsaanbod en de gevolgen van de huidige economische crisis voor de reikwijdte van onderwijs-doeleinden. Anders dan de samenstellers van de nota menen is een discussie over een verdere verbreding van onderwijsaanbod allerminst een gepasseerd station.

1 Inleiding

In overeenstemming met één van de uitgangspunten waarop de vigerende middenschool-experimenten zijn gebaseerd, is het in de nota 'Verder na de Basisschool' geschetste nieuwe stelsel van voortgezet onderwijs onder meer gebaseerd op het streven naar verbreding van onderwijs- en vormingsaanbod. Dit streven is, naast de wens om de sociale selectiviteit van het

onderwijsbestel te verminderen, één van de belangrijkste drijfveren achter de beoogde ingrijpende herziening van de educatieve structuur van het voortgezet onderwijs in ons land. Er wordt voor gepleit, dat er in het funderend onderwijs ook en meer aandacht wordt besteed aan de ontwikkeling van 'creatief/artistieke, technische, huishoudelijke en sociale vaardigheden' (Nota Verder na de Basisschool, p. 12). Daaraan wordt toegevoegd dat in het huidige schoolstelsel onvoldoende wordt gewerkt aan lichamelijke ontwikkeling, uitdrukkingsvaardigheid, kunstzinnige vorming en de ontwikkeling van het gevoelsleven. Voorts wordt het bezwaarlijk geacht dat niet alle leerlingen worden ingeleid in de gebieden van techniek, huishoudelijke vaardigheden, ambachten en arbeid. 'De bestaande situatie in de eerste fase van het voortgezet onderwijs beantwoordt derhalve niet aan het uitgangspunt van een onderwijsaanbod voor alle leerlingen dat voldoende breed is met het oog op maatschappelijke vereisten' (de genoemde nota, p. 19). Het begrip verbreding van onderwijsaanbod blijkt in twee verschillende betekenissen te worden gebruikt. Enerzijds geeft deze term het verlangen aan, dat in het onderwijs meer aandacht wordt besteed aan activiteit op het non-cognitieve domein; deze betekenis is aan de orde indien wordt gepleit voor bijvoorbeeld de ontwikkeling van het gevoelsleven en van allerlei psycho-motorische vaardigheden. Anderzijds duidt de term verbreding op het toevoegen van nieuwe leergebieden aan het bestaande leerplan, bijvoorbeeld wanneer wordt geopteerd voor invoering van algemene technieken. Met de ene betekenis van het begrip verbreding is niet automatisch ook de andere gegeven; zij kunnen onafhankelijk van elkaar variëren. Zo is het denkbaar dat verbreding van onderwijsaanbod in de genoemde tweede betekenis een louter cognitief karakter heeft. Wanneer in de nota 'Verder na de Basisschool' voor verbreding wordt gepleit dan is overwegend de eerstgenoemde betekenis aan de orde.

Verbreding van onderwijsaanbod wordt zowel voor het individu als voor de samenleving van grote waarde geacht. De individuele bete-

kenis heeft betrekking op het door de school tot ontwikkeling brengen van zoveel mogelijk, zo niet alle menselijke talenten. Daaraan wordt een meer sociologisch argument toegevoegd, namelijk de wens om schoolse socialisatie in de pas te laten lopen met maatschappelijke ontwikkelingen, vooral met uitdijende vereisten waarmee de mens als bekleeder van sociale posities en drager van sociale rollen wordt geconfronteerd. In de Contourennota uit 1975 (het eerste beleidsdocument van onze centrale overheid waarin het streven naar verbreding van onderwijs- en vormingsaanbod in overwegend non-cognitieve richting als één van de fundamentele uitgangspunten van een nieuw onderwijsbestel is gepresenteerd) wordt uiteengezet dat de geringe aandacht in het bestaande onderwijs voor de ontwikkeling van het gevoelsleven en de lichamelijke en kunstzinnige vorming, niet alleen leidt tot een verschraling van de persoonlijke ontplooiing, maar ook onwenselijke beperkingen in het maatschappelijk verkeer met zich brengt (Contourennota, p. 13). Deze individuele en sociale legitimering treffen we in nagenoeg dezelfde bewoordingen aan in de nota 'Verder na de Basisschool'. Volgens de auteurs van deze nota behoort het streven naar verbreding van onderwijs- en vormingsaanbod tot de 'programmagrondslagen' voor de vernieuwing van het onderwijsbestel in ons land die niet fundamenteel zijn bestreden. 'Wij menen dat de brede instemming met deze uitgangspunten een goed vertrekpunt is voor een op besluitvorming gericht beleid' (de genoemde nota, p. 13). Ik meen, voortbordurend op de door Duijker (1976) (in dit tijdschrift) geformuleerde bezwaren tegen de ideologie der zelfontplooiing, en verwijzend naar de cultuurpolitieke kritiek van Vos (1981) op het scholingsconcept dat ten grondslag ligt aan de vigerende experimenten met een middenschool in ons land, dat een discussie over de juistheid van het streven naar verbreding van onderwijs- en vormingsaanbod in overwegend non-cognitieve richting allerm minst een gepasseerd station is. Alvorens hierover beslissingen worden genomen, is een bezinning op de pedagogisch-psychologische, onderwijskundige en sociologische uitgangspunten én gevolgen van dit streven m.i. geboden. In dit artikel poog ik een bijdrage aan deze bezinning te leveren door vanuit vier gezichtspunten enkele kritische kanttekeningen bij het genoemde streven te plaatsen. Deze gezichts-

punten zijn: de plaats en functie van onderwijs temidden van andere socialisatie-instituten, de effectiviteit van schoolse socialisatie op uiteenlopende terreinen, de noodzaak van prioriteiten in het onderwijsaanbod en de situering van de beoogde verbreding in het raam van de huidige economische crisis. Bij het plaatsen van deze kanttekeningen heb ik meer de waarde van de verbreding op zich, dan de concrete onderwijskundige vormgeving ervan op het oog, al ben ik mij er van bewust dat ook over de instrumentatie van de idee van verbreding kritische opmerkingen te maken zijn. Er gaat een beknopte analyse van enkele achtergronden van het streven naar verbreding van onderwijsaanbod aan vooraf.

2 Enkele achtergronden van doelverruiming

Het streven naar verruiming van onderwijsdoelen is allerm minst een nieuw verschijnsel. Sinds het ontstaan van ons georganiseerde schoolwezen in het begin van de vorige eeuw zijn onderwijsdoelstellingen in beweging, deels ten gevolge van maatschappelijke veranderingen (waarop binnen het onderwijs overigens meestal traag wordt gereageerd), deels als resultaat van autonome tendenties binnen de pedagogische provincie zelf. De reikwijdte van schoolse socialisatie tijdens de leerplichtige periode (in dit artikel ook wel omschreven als de fase van het funderend onderwijs) is in de loop der jaren aanzienlijk vergroot. Daarom is het actuele streven naar verbreding van onderwijsaanbod beter te omschrijven als een streven naar een *verdere* (verdergaande) verbreding. Ten opzichte van de vorige eeuw breidden de doelstellingen van het kleuteronderwijs zich uit van het louter oppassen en zoet houden van kinderen tot het actief stimuleren van (onder meer) hun sociale, expressieve en cognitieve ontwikkeling (Nijkamp, 1970, p. 97). Wie het huidige lager onderwijs vergelijkt met de situatie aan het begin van deze eeuw signaleert eveneens een markant proces van doelverruiming. Omstreeks 1900 kritiseerden hoogleraren als Gunning en Bavink de welhaast volledige negatie van de lichamelijke, esthetische, sociale en morele opvoeding van de leerlingen (Van der Velde, 1970, p. 119). Er werd toen (uitgezonderd het godsdienstonderwijs op bijzondere scholen) niet of nauwelijks aandacht besteed aan andere dan intellectuele doelen.

Centraal staat de ontwikkeling van encyclopedische kennis, die onmiddellijk en volledig reproduceerbaar moest zijn. Hoe anders is de onderwijskundige inrichting van het lager onderwijs anno 1983. De in de Wet op het Basisonderwijs genoemde doeleinden van het onderwijs voor leerlingen van vier tot twaalf jaar zijn een codificatie van een proces van doelverruiming dat zich geleidelijk aan (en lang niet altijd opgemerkt) heeft voltrokken. De op stapel staande integratie van kleuter- en lager onderwijs zal aan deze verbreding een nieuwe impuls geven. Zo doen nieuwe leergebieden als wereldoriëntatie en Engels hun intrede. In de eerste fase van ons voortgezet onderwijs springt ten opzichte van de vorige eeuw vooral de verbreding van onderwijs- en vormingsaanbod in het lager beroepsonderwijs in het oog. Zo evolueerde de lagere technische school van een louter bedrijfstechnische opleiding tot een onderwijsinstituut waarin ook een nadrukkelijk plaats is voor algemeen vormende vakken (Van den Brock, 1970, p. 191). Een vergelijkbare tendens manifesteerde zich in het lager huishoud- en nijverheidsonderwijs. In de sector van het algemeen voortgezet onderwijs is er ten opzichte van de vorige eeuw slechts in bescheiden mate sprake van doelverruiming; de continuïteit in scholingsconcept is hier opvallend. Zo ondergaat de pedagogische structuur van de lessentabellen nauwelijks verandering wanneer in 1968 de mammoetwet wordt ingevoerd. Toch zijn ook in het m.a.v.o., h.a.v.o. en v.w.o. doelverruimende tendenties aanwijsbaar. Zo werd in 1968 over de gehele linie het vak maatschappijleer (zij het in zeer bescheiden mate) ingevoerd.

Er heeft zich, samenvattend, in ons fundierend onderwijs reeds een omvangrijk en ingrijpend proces van verbreding van onderwijsaanbod voltrokken (zie hiervoor ook Dodde, 1981). Thans is er een verdergaande verbreding aan de orde. Voorbeelden van nieuwe of nagenoeg nieuwe terreinen waarop de school geacht wordt zich te gaan manifesteren zijn: consumentenopvoeding, vredesopvoeding, seksuele opvoeding, training van sociale vaardigheden, ontwikkeling van milieubesef, verkeersopvoeding, aanleren van multicultureel gedrag, geslachtsrolsocialisatie, training van huishoudelijke vaardigheden, politieke vorming, gezondheidsvoorlichting, leren gebruiken van computers (of ruimer: leren omgaan met informatica), training van elementaire

technische vaardigheden, ontwikkeling van het gevoelsleven en van dramatische expressie. Deze opsomming is stellig niet volledig. Pleidooien voor (meer) activiteit van de school op deze terreinen gaan zelden gepaard met pleidooien om bestaande taken af te bouwen. Er komen steeds meer doeleinden en hieruit voortvloeiende taken bij. De school evolueert, zoals Duijker eerder heeft gesignaleerd, in de richting van wat Goffman (1975) noemt een 'total institution', d.w.z. een instelling waarbinnen (gedurende een bepaalde periode in het leven van mensen) het gehele leven van betrokkenen zich afspeelt. De school wordt verantwoordelijk gesteld voor de ontwikkeling van de mens in alle denkbare opzichten (cognitief, affectief en psycho-motorisch; Bloom e.a., 1956). Voorts wordt de school geacht sociale posities: werknemer, staatsburger, wereldburger, consument, opvoeder, verkeersdeelnemer, levenspartner, activist, verenigingslid, cultuurparticipatant e.d. De ideale school wordt geschetst als een pedagogisch instituut dat in totale, integrale zin actief werkt aan de ontwikkeling van de mens. Zo'n school is de verwerking van wat Matthijssen noemt de idee van zelfbeschikking. 'Het belangrijkste kenmerk is wel, dat de intellectualiteit als exclusief vormingsprincipe plaats maakt voor een pluri-form vormingsprincipe, waarvan cognitieve, sociale, morele en emotionele aspecten gelijkwaardige componenten zijn' (Matthijssen, 1971, p. 143). Welke zijn de achtergronden van het streven naar 'totaliteitsonderwijs'? In dit bestek kunnen slechts enkele facetten worden belicht. Het streven zelf is allermint nieuw. Zoals Matthijssen opmerkt is er al door de 'pedagogische pioniers' in het eerste kwartaal van deze eeuw voor gepleit, met name door Dewey en Parkhurst in Amerika, Montessori in Italië, Decroly in België, Freinet in Frankrijk, Petersen en Steiner in Duitsland, Kees Boeke en Jan Ligthart in Nederland (Matthijssen, 1971, p. 148). Er liggen uiteenlopende visies aan ten grondslag. Daartoe behoren humanistisch-psychologische noties over menselijke basisbehoeften en hun bevrediging, anthropologische denkbeelden, visies op de sociale functie van de mens in de samenleving, en pedagogisch-didactische denkbeelden over de vormgeving van onderwijs. Het streven naar totale schoolse socialisatie is op een brede leest geschoeid. Deze brede legitimering bleek geen

garantie voor een daadwerkelijke vormgeving. Het schoolwezen bleef lange tijd onder dominante invloed van het professioneel-deskundigheidsmodel (Matthijssen, 1971, p. 119-140). In de tweede helft van de jaren zestig van deze eeuw is een kentering aanwijsbaar. Vanaf dat moment ontstaat een allengs breder wordende voedingsbodem voor zogenaamde 'reform'-pedagogische ideeën. De contouren van het 'zelfbeschikkingsmodel' beginnen zich dan af te tekenen. Ze zijn herkenbaar in de Contourennota uit 1975 en blijken voorts uit een groeiende waardering voor de zogenaamde traditionele vernieuwingscholen, zoals Vrije Scholen, Jenaplanscholen e.d. Het is niet toevallig dat onder meer deze scholen in de jaren zeventig van de overheid de gelegenheid krijgen om als 'experimentescholen' de beoogde vernieuwingen van het basis- en voortgezet onderwijs te praktiseren en te demonstreren ten overstaan van het onderwijsveld en de publieke opinie. Er is een sterke verwantschap tussen de door de overheid bepleite verbreding van onderwijs- en vormingsaanbod enerzijds en de pedagogische filosofieën en ideologieën van bijvoorbeeld de Vrije Scholen (die zich baseren op de pedagogie van Rudolf Steiner) en de Jenaplanscholen anderzijds. In de jaren zeventig van deze eeuw wordt het maatschappelijk klimaat rijp voor een omarming en praktisering van de idee van veelzijdige persoonlijkheidsontplooiing. Er is een samenhang (die waarschijnlijk in causale zin kan worden geïnterpreteerd) tussen deze ontvankelijkheid en een aantal veranderingen die zich sedert de tweede helft van de jaren zestig van deze eeuw in ons type samenleving voltrekken. De naoorlogse exponentiële stijging van de welvaart schiep voorwaarden voor een grotere belangstelling voor het welzijn van mensen. De kwaliteit van het bestaan kwam als domein van beleid in het vizier. In de politiek en in het bedrijfsleven werden activiteiten, gericht op het bevorderen van het welbevinden van mensen tot belangrijke beleidsdoelstellingen verheven. De centrale overheid ging een welzijnsbeleid voeren. De school werd ontdekt als een politiek bestuurbaar instrument ten dienste van dit beleid. Onderkend werd dat het welzijn van mensen mede een produkt is van hun socialisatie en voorts dat het mogelijk is om het welzijnspeel te verhogen door veranderingen in deze socialisatie door te voeren. Zo goed als de school eerder was ontdekt als een instrument ter ver-

groting van welvaart (waaruit de 'human-capital'-theorie is voortgekomen) zo kwamen de potentieel welzijnsbevorderende functies van de school in het beeld. Anders dan socialisatie in allerlei private levenssferen (zoals het gezin, de familie en de buurt) kan schoolse socialisatie door de overheid worden beheerst. De overheid beschikt over beleidsinstrumenten om de reikwijdte van onderwijsdoelstellingen te bepalen. Ten gevolge van de leerplicht kan geen leerling zich aan deze invloed onttrekken. De school werd dan ook in de kring van maatschappijvernieuwers gezien als een potentieel machtig voertuig van sociale verandering. Deze visie op de sociale functie van onderwijs ging gepaard met het pleiten voor verbreding van onderwijsaanbod. Of anders gezegd: het streven naar verbreding van onderwijsaanbod was een onderdeel van én een instrument ten dienste van een ruimer streven naar het bevorderen van menselijk welzijn. Dit streven naar meer welzijn is mogelijk gemaakt door en is deels ook een reactie op de gestegen welvaart. Pleidooien voor meer activiteit van de school op het non-cognitieve domein zijn onderdeel van het aan het eind van de jaren zestig opgekomen zogeheten 'ik-tijdperk' (Jansen van Galen, 1980). Ze zijn een exponent van de cultuur van het narcisme (Lasch, 1980). Volgens Christopher Lasch leidt het streven naar geestelijke gezondheid en naar individuele ontplooiing tot anti-intellectuele tendensen in het schoolwezen (Lasch, 1980, p. 186-187). Het is markant dat de liberale idee der zelfontplooiing in de jaren zeventig vooral door sociaal-democraten in het onderwijs-politieke debat naar voren is gebracht. De meest vurige pleitbezorgers voor het 'zelfbeschikkingsmodel' zijn ter linkerzijde van de politieke scheidslijn te situeren (W.B.S., 1973, p. 23-32). In liberale kring leek aanvankelijk de angst te domineren dat een massale doorvoering van de idee van zelfbeschikking ongewenste effecten voor de maatschappelijke orde met zich zou brengen. Nu in de jaren tachtig is gebleken dat het 'gewoon jezelf kunnen zijn' wel eens maatschappij-bevestigende functies zou kunnen hebben, lijkt het 'zelfbeschikkingsmodel' op meer steun uit liberale kring te kunnen rekenen, zo goed als er in social-democratische kring groeiende twijfels over waarneembaar zijn, nu de beoogde maatschappij-vernieuwend effecten uitblijven.

Het streven naar verbreding van onderwijsaanbod is voorts onderdeel van een andere sociale verandering die zich aan het einde van de jaren zestig manifesteert (en die overigens ook niet los valt te zien van het gestegen welvaartspeil), namelijk een tendens tot het professionaliseren van verzorgende functies in onze samenleving. Er is een uitdijend geloof in de noodzaak en de effectiviteit van professionele, d.w.z. door deskundigen bemande instituties in de verzorgingsstaat. Vooral in de welzijnssector vervangt de professionele hulpverlener in toenemende mate de vrijwilliger (zie hiervoor uitvoeriger Achterhuis, 109-136). Als, zo werd geredeneerd, professionele dienstverlening heilzaam is en beter dan dienstverlening door leken, is het dan nog wel verantwoord om de ontplooiing van allerlei menselijke talenten over te laten aan ondeskundige buitenschoolse opvoeders? De tendens tot verbreding van onderwijsdoelstellingen is een reactie op twijfels aan de kwaliteit van buitenschoolse socialisatie, vooral een reactie op het gepercipieerde pedagogisch onvermogen van ouders om hun kinderen verantwoord op te voeden. Deze twijfels gaan samen met uitgesproken optimistische visies op de invloed en effectiviteit van (een totale) opvoeding door de school. Vooral in sociaal-democratische kring klinkt aan het eind van de jaren zestig en het begin van de jaren zeventig het parool: verbeter de wereld, begin bij de school. Dit plan van actie is een opmerkelijke omkering van de eveneens in deze kring aangehangen marxistische onderbouw-bovenbouw-these (Meijnen, 1977, p. 204-205). Later zou de onderkenning van sociale reproductie-functies van het onderwijs leiden tot een niet onaanzienlijke relativering van de 'sleutelmacht' van de school. Maar inmiddels was het streven naar een verdere verbreding van onderwijs- en vormingsaanbod in gang gezet en wel zo succesvol dat het in de politieke arena als leidraad van beleid was erkend.

3 *Het onderwijs temidden van andere socialisatie-instituties*

Nu van de school alsmaar meer wordt verwacht en de mogelijkheden van de school om aan alle verwachtingen op een bevredigende en effectieve wijze te voldoen beperkt zijn, dringt zich de vraag op welke de eigenlijke of typische

functies van de school zijn in verhouding tot de functies van andere socialisatie-instituties in de samenleving (Kallen, 1978). Het is opvallend dat deze vraag in het gangbare onderwijspolitieke debat in ons land niet of nauwelijks aan de orde is. In de nota 'Verder na de Basisschool' zoekt men vergeefs naar een beschouwing over de arbeidsverdeling tussen schoolse en buitenschoolse opvoeders. Het is dan ook niet verwonderlijk dat het onderkennen van één of andere behoefte aan onderwijs of vorming in deze nota gevolgd wordt door het pleidooi om de school op het onderkende domein (meer) actief te laten zijn; de overige socialisatie-instituties zijn immers buiten het beeld. De samenstellers van het Experimenteel Model Leerplan Middenschoolonderwijs volstaan, wanneer zij de functies van het funderend onderwijs in relatie tot de functies van andere socialisatoren aanduiden, met de opmerking dat, anders dan vroeger, de opvattingen over de verdeling van onderwijs-, opvoedings- en vormingstaken tussen het gezin, de school en verenigingen, organisaties en instituten niet meer zo vanzelfsprekend worden gevonden. Zij voegen er aan toe niet te willen ingaan op de factoren die hierop van invloed zijn (gewees) (E.L.M., 1981, KM 12, 13). De ontwikkeling van de mens op cognitief, affectief en psychomotorisch terrein wordt niet alleen door de school beïnvloed (Knoers, 1971, p. 50). Er zijn vele en invloedrijke buitenschoolse socialisatoren, waaronder het primaire leefverband waarin het kind opgroeit (doorgaans het gezin), leeftijdgenoten, vrienden en vriendinnen, wijk- en buurtgenoten, de familie, referentiegroepen of -personen (bijv. idolen), kerken en kerkelijke organen, massacommunicatiemedia (kranten, radio, televisie), bibliotheken, buurthuizen, vormingsinstituten en het vormingswerk binnen vrijwillige organisaties (zoals politieke partijen en vakbonden). Er is in ons land relatief weinig empirisch onderzoek verricht naar de pedagogische functies van deze personen, groeperingen en instituties. Dit manco is een niet geringe handicap in het debat over de reikwijdte van onderwijsdoelstellingen. Niettemin lijken er in de geschetste buitenschoolse kringen enkele ontwikkelingen aanwijsbaar die in de oordeelsvorming over de breedte van onderwijsaanbod zouden moeten worden betrokken. Zij kunnen op deze plaats slechts worden aangestipt. In de eerste plaats is er in de kring van ouders een kentering waarneembaar

in het denken over de arbeidsverdeling tussen school en gezin. Deze kentering is een reactie op het uitdijen van schoolse taken in de richting van een 'total institution'. Ouders worden zich in toenemende mate bewust van hun pedagogische verantwoordelijkheid en verzetten zich tegen een te overheersende invloed van de school op de ontwikkeling van hun kinderen. Geleidelijk aan voltrekt zich een proces van vermaatschappelijking van pedagogische denkbeelden. De massacommunicatiemedia spelen hierin een belangrijke rol. Zo maken moeders van jonge kinderen via hun damesbladen vrijwel wekelijks kennis met ontwikkelingspsychologische inzichten. Zij lezen over de betekenis van het voorlezen voor de stimulering van de taalontwikkeling en over het belang van gezelschapsspelletjes voor de stimulering van de sociale ontwikkeling. Dagelijks worden gezinnen met opgroeiende kinderen geconfronteerd met televisieprogramma's waaraan uitgesproken pedagogische doeleinden ten grondslag liggen (bijv. Sesamstraat). De massale schaal waarop primaire leefverbanden in aanraking komen met deze invloeden rechtvaardigt het vermoeden dat milieugebonden verschillen in opvoedingsgedrag op den duur geringer worden. De renaissance van de ouderlijke verantwoordelijkheid uit zich onder meer in een groeiende behoefte bij ouders aan betrokkenheid bij het onderwijs dat hun kinderen volgen. Zonder twijfel is het toegenomen opleidingspeil van ouders de belangrijkste determinant van deze ontwikkeling. Ouders worden mondiger en mede hierdoor beter toegestemd om zich in allerlei opzichten met de ontwikkeling van hun kinderen bezig te houden. Dit proces zal omstreeks het jaar 2000, wanneer het door de regering beoogde nieuwe stelsel van voortgezet onderwijs in het gehele land zal worden ingevoerd, verder zijn voortgeschreden. Het is verstandig hiermee reeds nu, bij het concipiëren van het nieuwe stelsel, rekening te houden. Delegatie van opvoedingstaken aan onderwijsgeevenden wordt op den duur minder noodzakelijk. Er lijkt hierdoor een einde te kunnen komen aan het proces van functie-overheveling van gezin naar school, hoewel in sommige gevallen de noodzaak van een compenserende socialisatie door de school aanwezig blijft. In de tweede plaats zijn, vooral de laatste decennia, buitenschoolse mogelijkheden tot ontwikkeling en vorming aanzienlijk toegenomen. Naast het funderend

onderwijs is het tweede-kans-en tweede-weg-onderwijs tot bloei gekomen. Socialisatie-behoefte die in de fase van het funderend onderwijs niet of onvoldoende bevredigd zijn kunnen hierdoor alsnog aan hun trekken komen. De noodzaak is verminderd om datgene wat aan socialisatie wenselijk wordt geacht uitsluitend vorm te geven tijdens de fase van het funderend onderwijs. In de derde plaats lijkt, mede ten gevolge van de verbreding van onderwijsdoelstellingen die zich reeds heeft voltrokken en ook door de gestadige verbetering van de kwaliteit van het funderend onderwijs, het menselijk vermogen tot 'zelfvorming' (Langeveld, 1961, p. 78) te zijn toegenomen. Hierdoor is de mens, meer dan vroeger, ook zijn eigen socialisator geworden. Naarmate het menselijk vermogen om te leren verder wordt ontwikkeld, wordt de noodzaak van een totale socialisatie tijdens de leerplichtige periode verminderd. De mens is dan in staat om op eigen kracht, steunend op een door de school aangeleerd vermogen om te leren denken, aan verdere ontwikkeling te werken. Indien, zoals Husén bepleit, de school prioriteit geeft aan de ontwikkeling van het vermogen om nieuwe dingen te leren ('that is to say, to skills conducive to independent study', Husén, 1979, p. 153), dan kan de reikwijdte van schoolse socialisatie eerder worden beperkt dan verdergaand verbreed.

4 *Prioriteiten in onderwijsaanbod*

Ook indien, zoals in de nota 'Verder na de Basisschool' wordt voorgesteld, de leerplicht verder wordt verlengd, blijft de beschikbare leertijd in het funderend onderwijs uiterst schaars in het licht van het potentiële onderwijs- en vormingsaanbod. Schaarste noopt tot het stellen van prioriteiten (Wijnstra, 1982, p. 282). Niet alles wat van de school wordt verlangd is (bevredigend, effectief) uitvoerbaar wegens gebrek aan tijd. Het is bekend dat de werkelijke of effectieve leertijd waarover scholen beschikken aanzienlijk geringer is dan het totaal aan uren dat kinderen op school doorbrengen. Zo wijzen observaties in klassen uit dat er veel leertijd verloren gaat door bijvoorbeeld orde-problemen. Hierdoor wordt de schaarste aan tijd nog nijpender. Een lesuur kan slechts éénmaal worden benut. Een verdere verbreding van onderwijsaanbod gaat dan

ook onvermijdelijk ten koste van bestaande taken. Hierdoor kunnen de unieke, onvervangbare socialisatie-functies van de school in het gedrang komen. Ten opzichte van elkaar bevinden vakken of leergebieden zich in een concurrentie-verhouding; ruimte in het leerplan voor het één gaat ten koste van de gelegenheid voor het ander. Indien men dan ook nieuwe doeleinden wil toevoegen dan dient men zich te buigen over het relatieve belang dat aan diverse vakken of leergebieden wordt gehecht. Voorts is dan een grondige doordenking noodzakelijk in het licht van de minimale hoeveelheid tijd die gemoeid is met het schenken van aandacht aan een bepaald leer- of vormingsdomein. Zo heeft het geen zin om slechts één lesuur per week uit te trekken voor het leren van een moderne taal. Het relatieve beslag dat een leergebied zal leggen op schaarse tijd behoort in het debat over verbreding van onderwijsaanbod te worden betrokken. Dat geldt, zoals gezegd, ook en met name voor de mate waarin unieke taken van de school in het gedrang komen. Voor het leren van sommige inzichten en vaardigheden is de mens nagenoeg exclusief op de school aangewezen. Dit geldt vooral voor ontwikkelingen op het cognitieve domein. Voor de ontwikkeling van velerlei affectieve en psychomotorische talenten bestaan buitenschoolse alternatieven. Koken kan men ook buiten de school leren, wiskunde niet of nauwelijks. De beschikbaarheid of potentiële beschikbaarheid van buitenschoolse socialisatoren dient bij het bepalen van prioriteiten binnen het pakket van binnenschoolse socialisatie m.i. een belangrijke rol te spelen. De unieke, onvervangbare functies zouden in beginsel moeten worden ontzien. De overige functies zijn van een lagere orde. Ook het relatieve belang dat aan diverse leergebieden kan worden gehecht behoort voorwerp van discussie te zijn. Het principe van de gelijkwaardigheid van leergebieden is niet realistisch (Vos, 1981, p. 8). Menselijke vermogens op uiteenlopende gebieden worden nu eenmaal verschillend gewaardeerd. Daaraan kan op school niet worden voorbijgegaan. Juist wie oog heeft voor de cultuurpolitieke achtergronden van onderwijsbeleid ontkomt niet aan een waarde-oordeel over het relatieve belang van vakken of leergebieden. Het zonder meer toevoegen van nieuwe onderwijsactiviteiten aan het bestaande pakket is het ontlopen van een cultuurpolitieke keuze. Niet alles wat zich in onze cultuur voor-

doet is even waardevol om richtsnoer voor schoolse socialisatie te zijn. Het bestaan van een (overigens zelden geëxpliciteerde) hiërarchie van leergebieden leidt er toe dat in het debat over de reikwijdte van onderwijsdoelstellingen niet het absolute, maar het relatieve belang van leergebieden in het geding is. Het is dan bijvoorbeeld niet zo zeer de vraag of het wel zinvol is om alle leerlingen op school te leren koken, maar of de tijd die hiermee zal zijn gemoeid niet beter zou kunnen worden besteed aan bijvoorbeeld het vergroten van het vermogen om schriftelijk te rapporteren.

5 De effectiviteit van schoolse socialisatie

Bij het bepalen van de reikwijdte van onderwijsaanbod zowel als bij het stellen van prioriteiten binnen het pakket van schoolse socialisatie is de mate waarin de school er in kan slagen om op een effectieve wijze tegemoet te komen aan gestelde verwachtingen m.i. een belangrijk criterium. Uit een oogpunt van een verstandige aanwending van schaarse middelen is hantering van dit criterium onontkoombaar. Heeft het wel zin om de school te belasten met taken die maar gebrekkig kunnen worden uitgevoerd? Het empirisch onderzoek naar de effectiviteit van schoolse activiteit op uiteenlopende socialisatie-terreinen biedt nog onvoldoende houvast om beleidskeuzen te kunnen onderbouwen. Toch waag ik mij aan enkele opmerkingen. Er is veel empirisch onderzoek waaruit blijkt dat de school een geringe invloed uitoefent op de ontwikkeling van eigenschappen op het affectieve domein. Zo concludeerden Jungbluth en Klaassen enkele jaren geleden in hun trendstudie over socialisatie, dat het gezin, het sociaal milieu en soms ook leeftijdgenoten de voornaamste socialiserende instanties zijn als het gaat om politieke en seksuele opvattingen en gedragsneigingen. De meeste onderzoekingen die zij hebben geanalyseerd indiceren een uiterst bescheiden, zo niet nagenoeg afwezige invloed van de school op deze gebieden, ook indien deze invloed door de school bewust wordt nagestreefd. 'Modificering van zeer vroeg verworven houdingen en waardenoriëntaties vindt in het onderwijs slechts in geringe mate plaats', zo concludeerden zij (Jungbluth en Klaassen, 1973, p. 357). Deze conclusie is geheel in overeenstemming met de bevinding van Morrison, die eveneens

betrekking heeft op politieke vorming: 'there is virtually no evidence of a primary independent effect arising from education' (Morrison, 1971, p. 174). Van Kemenade (1981) concludeert uit empirisch onderzoek dat de mogelijkheden tot gedragsverandering door onderwijs in hoge mate ingeperkt worden door de invloed van de directe sociale omgeving. Hij wijst onder meer op onderzoek naar godsdienstige socialisatie waaruit blijkt dat vooral de religiositeit van de ouders van grote betekenis is voor de religieuze vorming van de leerlingen en 'dat het onderwijs niet of nauwelijks een bijdrage levert tot de ontwikkeling (of verandering) van religieuze waarden, houdingen of gedragingen'. Onderwijs bleek wél een grote invloed uit te oefenen op de godsdienstige kennis. Volgens Van Kemenade zal onderwijs vooral effect hebben indien het reeds bestaande verwachtingen versterkt, als het elementen aanreikt die nog niet voorhanden waren, zoals met name kennis en technische vaardigheden en als het inspelt op bestaande veranderingstendenties (Van Kemenade (red.), 1981, p. 113). Husén meent dat de school een uiterst bescheiden rol kan spelen wanneer het gaat om ontwikkelingen op het affectieve domein. Scholen slagen er volgens hem het best in om cognitieve doeleinden te verwezenlijken (Husén, 1979, p. 152 en 153). Hyman en anderen concluderen 'that education produces large, pervasive and enduring effects on knowledge and receptivity to knowledge' (Hyman e.a., 1975, p. 109). Er zijn ook empirische studies die een betekenisvolle invloed van de school op de vorming van attitudes indiceren. Van belang is met name de trendstudie van Feldman en Newcomb naar de invloed van (overwegend Amerikaanse) scholen op allerlei houdingen en gedragingen van leerlingen (Feldman en Newcomb, 1969 en 1973). Niettemin lijkt er grond voor twijfel aan het vermogen van de school om met succes houdingen van leerlingen te beïnvloeden. Bij zes van de elf leergebieden die in de nota 'Verder na de Basisschool' worden genoemd, is expliciet sprake van het ontwikkelen van houdingen (soms ook van wat wordt genoemd inzichtshoudingen) door de school. Het is de vraag of dit aspect van de beoogde verbreding van onderwijsaanbod effectief uitvoerbaar is. Zou de hiervoor benodigde tijd niet beter kunnen worden besteed aan taken die wél of met meer succes uitvoerbaar zijn?

6 *Verbreding van onderwijsaanbod en de economische crisis*

In paragraaf 2 is gesignaleerd dat het streven naar een verdere verbreding van onderwijsaanbod in non-cognitieve richting vooral aan het eind van de jaren zestig in deze eeuw, dus op het hoogtepunt van de naoorlogse welvaarts-groei, is ingezet. Inmiddels wordt onze samenleving geconfronteerd met een ingrijpende economische crisis. Deze crisis dwingt tot een fundamentele herbezinning op de inrichting van het leven, zowel op individueel als op collectief niveau. Het schoolwezen zal in toenemende mate de gevolgen van bezuinigingen in de overheidsuitgaven ondergaan. Teruglopende financiële middelen dwingen tot een heroverwegen van onderwijsdoelstellingen zoals die in meer welvarende tijden werden vastgesteld. Er valt niet langer te ontkomen aan de noodzaak om onderscheid te maken tussen unieke, onvervangbare kerndoelstellingen van onderwijsbeleid enerzijds en vervangbare, randdoelstellingen anderzijds. Dit is een cultuurpolitieke opgave bij uitstek! Waar het om gaat is het op relatieve waarde schatten van uiteenlopende socialisatie-functies van de school. Een dergelijke waardebepaling is vooral noodzakelijk om te verhinderen dat bezuinigingen ten koste gaan van taken die het bestaansrecht van de school legitimeren. Het lijkt ter rechtvaardiging van het relatief hoge aandeel van de onderwijsuitgaven in het totaal van de overheidsfinanciën beter dat de school enkele kerntaken met succes uitvoert, dan dat zij vele taken op een matig effectieve wijze realiseert. In het laatste geval is het schoolwezen kwetsbaar; het staat dan bloot aan nog verdergaande bezuinigingen, die kunnen worden verdedigd met een beroep op twijfels aan de effectiviteit van onderwijs. Indien deze twijfels zouden worden gevoegd bij twijfels aan de zinvolheid van (bepaalde) onderwijsdoelstellingen dan komen de onderwijsuitgaven nog méér dan tot dusver het geval is onder druk te staan. Een pleidooi voor terugtrekking van de school in het harde bastion van enkele met succes uitvoerbare kerntaken impliceert geenszins dat er geen ruimte zou zijn voor aanpassing van onderwijsaanbod aan gewijzigde pedagogische opvattingen en maatschappelijke omstandigheden. De inhoud van het onderwijsaanbod is niet voor eens en altijd vastgesteld. Om te voorkomen dat het onderwijs mensen op een

achterhaald leven voorbereidt is er een periodieke noodzaak tot herijking van schoolse taken. Deze herbezinning zal evenwel niet langer voorbij kunnen gaan aan het bepalen van de relatieve waarde en de potentiële effectiviteit van socialisatie-activiteiten die van de school worden verwacht. Sommigen menen dat een verschuiving van onderwijsdoelen in non-cognitieve richting door de economische crisis wordt gerechtvaardigd. Betoogd wordt dat een zodanige accentverschuiving van belang is voor het voorbereiden op een leven waarin voor velen geen of slechts partieel gelegenheid is om betaalde arbeid te verrichten. Toenemende vrije tijd zou in deze gedachtengang de school noodzaken om het onderwijsaanbod verder te verbreden. Hierbij zijn minstens twee kritische kanttekeningen te plaatsen. Ten eerste is het de vraag of het voorbereiden van mensen op hun vrijetijdsgedrag wel gediend wordt indien in het funderend onderwijs de aandacht wordt verlegd naar het non-cognitieve domein. Ook in de wereld van de vrije tijd is het beschikken over kennis en vaardigheden van groot belang om te kunnen participeren. Wie bijvoorbeeld wil musiceren zal noten moeten kunnen lezen. Cognitieve vorming (niet te verwarren met louter intellectuele vorming) kan ook heel functioneel zijn voor de ontwikkeling van menselijke vermogens om zich op nieuwe levensdomeinen met succes te kunnen manifesteren. Ten tweede is het gevaar niet denkbeeldig dat een accentverschuiving in non-cognitieve richting dysfunctioneel is voor de stimulering van de maatschappelijke weerbaarheid van groepen in achterstandsituaties. Ongelijkheid van levenskansen wortelt onder meer in ongelijkheid van cognitieve vermogens om voor belangen op te komen. Een diepgaande en brede cognitieve toerusting van mensen die stammen uit de maatschappelijke achterhoede levert een belangrijke bijdrage aan hun emancipatie, méér dan een stimulering van hun creatief-artistische belangstelling, hun lichamelijke ontwikkeling of hun gevoelsleven. Wie in onze ingewikkelde samenleving wil opkomen voor zijn of haar rechten moet over veel kennis en inzicht beschikken. 'Werkelijke sociale bewustwording vereist veel en grondige kennis op velerlei terrein', zo werd in de Contourennota (1975, p. 13) terecht opgemerkt, overigens zonder dat deze gedachte in dit beleidsdocument consequent werd uitgewerkt. Verbreding van onderwijsaanbod in affectieve en psycho-

motorische richting behoort ook getoetst te worden op te verwachten maatschappelijke effecten, waaronder met name de gevolgen voor de sociale ongelijkheid tussen mensen uit verschillende sociale groeperingen. Een louter pedagogisch-psychologische motivering of legitimering zou een te smalle basis van menings- en besluitvorming zijn. Pleidooien voor een minder centrale plaats voor kennisverwerving in het onderwijs zijn mede een uitvloeisel van kritiek op de dominantie van prestatiemoraal in een welvarende samenleving zoals de onze. Van Doorn heeft er eens zijn verbazing over uitgesproken dat in kringen van maatschappijvernieuwers de prestatiemoraal in volle omvang als centraal waardenstelsel wordt verworpen terwijl tegelijk in die kringen zeer ambitieuze, soms wereldomvattende maatschappelijke idealen en doeleinden worden nagestreefd. Hij omschreef de ont koppeling tussen prestatiemoraal en toekomstoriëntatie dan ook als een absurditeit (Van Doorn, 1972, p. 315). Deze constatering is in het licht van de economische crisis hoogst actueel. De Amerikaanse socioloog David McClelland heeft, voortbordurend op Max Webers theorie over het ontstaan van het kapitalisme, de samenhang geschetst tussen een in de samenleving aanwezige 'achievement motivation' enerzijds en een hoge graad van economische ontwikkeling anderzijds. Voor economische groei acht hij 'achievement behavior' van groot belang. Dit gedrag wordt gekenmerkt door: 'risk-taking, novel instrumental activity, individual responsibility, knowledge of results and actions, long-range planning, organizational abilities' (McClelland, 1967, p. 205 e.v.). Het schoolwezen kan een belangrijke bijdrage leveren aan de ontwikkeling van cognitieve vermogens welke noodzakelijke (overigens niet voldoende) voorwaarden zijn om 'achievement behavior' mogelijk te maken. Dusdoende kan het onderwijs een steentje bijdragen aan het oplossen van de economische crisis. Naarmate die bijdrage succesvoller zal zijn wordt op den duur weer meer ruimte geschapen voor onderwijsdoeleinden die op overwegingen van niet-economische aard kunnen worden gefundeerd. Zo gezien zou een reductie van onderwijsaanbod (weer) een verbreding van onderwijsaanbod mogelijk maken.

Geraadpleegde literatuur

- Achterhuis, H., *De markt van welzijn en geluk*. Baarn: AMBO, z.j.
- Bloom, B. S. (ed.), *Taxonomy of Educational Objectives; the classification of educational goals*. New York: 1956.
- Broek, P. van den, Technisch onderwijs; jongens. In: J. W. van Hulst, I. van der Velde en G. Th. M. Verhaak (red.), *Vernieuwingsstreven binnen het Nederlandse onderwijs in de periode 1900-1940*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1970, p. 181-195.
- Dodde, N. L., *Geschiedenis van het Nederlandse Schoolwezen; een historisch-onderwijskundige studie van het Nederlandse onderwijs gedurende de 19de en 20ste eeuw*. Purmerend: Muusses, 1981.
- Doom, J. A. A. van, Toekomstoriëntatie en prestatie-moraal; over een klassiek thema van actueel belang. In: R. F. Beerling, J. K. M. Gevers en H. Philippsen (red.), *Onderzocht en overdacht; sociologische opstellen voor prof. dr. F. van Heek*. Rotterdam: Universitaire Pers Rotterdam, 1972, p. 299-320.
- Duijker, H. C. J., De ideologie der zelfontplooiing. *Pedagogische Studiën*, 1976, 53, 358-373.
- Feldman, Kenneth A. en Theodore M. Newcomb, *The impact of college on students, volume 1, an analysis of four decades of research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1969 en 1973.
- Feldman, Kenneth A. en Theodore M. Newcomb, *The impact of college on students, volume 2, summary tables*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1970.
- Goffman, E., *Totale instituties*. Rotterdam: Universitaire Pers Rotterdam, 1975.
- Husén, T., *The School in Question*. Oxford: Oxford University Press, 1979.
- Hyman, Herbert H., Charles R. Wright en John Shelton Reed, *The Enduring Effects of Education*. Chicago en Londen: The University of Chicago Press, 1975.
- Jansen van Galen, John, *Het Ik-Tijdperk*. Utrecht: Van Boekhoven-Bosch, 1980.
- Jungbluth, P. L. M. en C. A. C. Klaassen, *De vorming van waarden en houdingen in socialisatieprocessen*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie, 1973.
- Kallen, D. B. P., *Leren buiten de school; inleiding*. In: *Losbladig Onderwijskundig Lexicon*. Alphen a.d. Rijn: Samsom, 1978.
- Kemenade, J. A. van (red.), *Onderwijs: Bestel en beleid*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1981.
- Knoers, A. M. P., *Algemene Onderwijskunde voor het Voortgezet Onderwijs*. Assen: Van Gorcum & Comp., 1971.
- Langeveld, M. J., *Beknopte Theoretische Paedagogiek*. Groningen: J. B. Wolters, 1961.
- Lasch, Christopher, *De cultuur van het narcisme*. Amsterdam: Uitgeverij De Arbeiderspers, 1980.
- Matthijssen, M. A. J. M., *Klasse-onderwijs; sociologie van het onderwijs*. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1971.
- McClelland, David C., *The achieving society*. New York: The Free Press, 1961.
- Meijnen, G. W., *Maatschappelijke achtergronden van intellectuele ontwikkeling*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1977.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Con-touren van een toekomstig onderwijsbestel; discussienota*. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1975.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Verder na de Basisschool; nota ter voorbereiding van een wet inzake de opzet en inhoud van een nieuw stelsel van vervolgonderwijs*. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1982.
- Morrison, A. en D. McIntyre, *Schools and Socialization*. Harmondsworth: Penguin Books, 1971.
- Nijkamp, W. M., Kleuteronderwijs. In: J. W. van Hulst, I. van der Velde en G. Th. M. Verhaak (red.), *Vernieuwingsstreven binnen het Nederlandse onderwijs in de periode 1900-1940*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1970, p. 95-109.
- Stichting voor de Leerplanontwikkeling, Project-groep Ondersteuning Leerplanontwikkeling Midden-school, *Middenschool in beeld, Experimenteel Model Leerplan voor het Middenschoolonderwijs (E.L.M.)*. Enschede: Stichting voor de Leerplanontwikkeling, 1981.
- Velde, I. van der, De onderwijs situatie rond 1900. In: J. W. van Hulst, I. van der Velde en G. Th. M. Verhaak (red.), *Vernieuwingsstreven binnen het Nederlandse onderwijs in de periode 1900-1940*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1970, p. 65-91.
- Vos, J. F., *De Middenschool in de jaren '80*. Amsterdam: VU Boekhandel/Uitgeverij, 1981.
- Wiardi Beckman Stichting, *Uitgangspunten voor onder-wijvsbeleid*. Deventer: Kluwer, 1973.
- Wijnstra, J. M., *Wat leren kinderen op school? (II) Pedagogische Studiën*, 1982, 59, 277-287.

Curriculum vitae

J. M. G. Leune (1945) is gewoon hoogleraar op persoonlijke titel in de onderwijssociologie aan de Erasmus Universiteit te Rotterdam. Publiceerde onder meer: *Onderwijsbeleid onder druk* (Groningen, 1976), *Sociologie van Onderwijsbeleid* (Rotterdam, 1978), *Wat is Onderwijs sociologie?* (Deventer, 1980) en is co-auteur van *Onderwijs: Bestel en beleid* (Groningen, 1981).

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

Manuscript aanvaard 10-12-'82