

Differentiatie en selectie in het voortgezet basisonderwijs

P. DE KONING

*Intersubfacultaire Vakgroep Onderwijskunde
Universiteit van Amsterdam*

Samenvatting

In deze bijdrage wordt de differentiatie in het voortgezet basisonderwijs belicht vanuit de selectieproblematiek. Na een korte beschouwing over de relatie tussen selectie en differentiatie, wordt ingegaan op veranderingen in selectieprocedures en de consequenties hiervan voor de interne differentiatie. Verwacht wordt dat de selectie onderweg in het vbo sterk zal toenemen waardoor de interne differentiatie in een spanningsveld terecht komt: Enerzijds selectie-vrij onderwijs realiseren, anderzijds de selectie onderweg reguleren. Het ontkennen van dit spanningsveld leidt ertoe dat de selectie eerder toedant afneemt en bovendien ondoorzichtig wordt. Voorgesteld wordt in het vbo een beperkt aantal niveaus te hanteren, maar zodanig dat er voldoende ruimte overblijft voor interne differentiatie. Afgesloten wordt met een aantal opmerkingen over het formuleren van deze niveaus.

1 Inleiding

Differentiatie in het onderwijs is een middel en geen doel op zich. Differentiatie in het voortgezet basisonderwijs (vbo) kan – of beter nog moet – dan ook beoordeeld worden in relatie tot de bijdrage die ze levert aan de doelstellingen van dit nieuwe schoolsysteem. Zowel in de nota 'verder na de basisschool' als in de verschillende commentaren op deze nota, wordt interne differentiatie als de meest geëigende differentiatievorm voor het vbo beschouwd¹. Interne differentiatie is echter een verzamelnaam waaronder vele werkvormen worden gerangschikt².

Oorspronkelijk werd met interne differentiatie in het voortgezet onderwijs gepoogd een

antwoord te vinden op de vraag hoe het onderwijs in de school en in de klas te organiseren wanneer met de invoering van een periode van geïntegreerd onderwijs ook het principe van de externe differentiatie wordt losgelaten. De verschillen tussen de leerlingen in voortgang door het curriculum moesten nu binnen de heterogene jaargroep geregeld worden. Met als vertrekpunt deze vraagstelling is het niet verwonderlijk dat de interne differentiatie in het voortgezet onderwijs – met name tijdens de brugperiode van scholengemeenschappen – in eerste instantie wordt uitgewerkt als een alternatieve groeperingswijze. Een alternatief dat moest kunnen concurreren met de externe differentiatie: het moest dus méér kunnen bieden. Met interne differentiatie werd niet alleen gepretendeerd vroegtijdige selectie daadwerkelijk te kunnen vermijden en tevens mogelijkheden voor sociale integratie te bieden, ook moest interne differentiatie organisatorisch in de school inpasbaar blijken en niet tot niveauverlaging – noch gemiddeld, noch bij de betere leerlingen – leiden. Deze concurrentiepositie is in hoge mate bepalend geweest voor de uitwerking van interne differentiatie in allerlei 'groeperings- en hergroeperingsmodellen'³. In een latere fase, met name door de mogelijkheden die geboden werden door de middenschoolexperimenten – de eigen doelstellingen van de periode van voortgezet geïntegreerd onderwijs konden meer op de voorgrond treden – verdwijnt interne differentiatie als een geïsoleerd groeperingsprobleem, maar wordt opgenomen als onderdeel van een meer integrale verandering van het onderwijs en de schoolorganisatie. Niet het ontwikkelen van modellen om de verschillen in voortgang te regelen staat centraal, maar het ontwikkelen van didactische werkvormen, leerinhouden en leerlingbegeleiding die gericht zijn op het omgaan met verschillen in de klas. In plaats van interne differentiatie doen begrippen als 'sociaal leren' en 'coöperatief leren' hun intrede, terwijl een bijzondere plaats wordt gegeven aan thema- en projectonderwijs. Ook in de nota 'verder na het basisonderwijs' wordt aan deze ontwikkeling aan-

dacht geschonken⁴. Het grote voordeel van deze 'omwenteling' in het differentiatiedenken is dat interne differentiatie niet meer als een apart technisch-organisatorisch probleem wordt beschouwd, maar gerelateerd wordt aan didactische voorwaarden en socialisatie-effecten in de klas. Het nadeel is dat een aantal specifieke vragen waarop interne differentiatie antwoord moet geven als het ware ondersneden in alles omvattende concepten als bijvoorbeeld 'sociaal leren'. Vragen die echter blijven staan en betrekking hebben op het regelen van de verschillen in voortgang zonder dat er niveauverlaging en zonder dat er vroegtijdige selectie optreedt.

In dit opstel willen we aandacht schenken aan het laatste deel van deze vraag. Zowel met betrekking tot de 'klassieke' modellen van interne differentiatie, als m.b.t. de meer 'moderne' concepties, wordt o.i. nogal eens lichtvaardig gedacht over de bijdrage van interne differentiatie aan selectievrij-onderwijs. Ons standpunt is dat interne differentiatie t.o.v. selectie voortduert in een spanningsverhouding staat. Het erkennen en analyseren van deze spanningsverhouding levert een betere bijdrage aan de ontwikkeling van het vbo, dan deze te negeren door interne differentiatie als selectievrij-onderwijs te proclameren.

2 De relatie tussen selectie en differentiatie

Selectie en differentiatie zijn nauw met elkaar verweven. Er bestaat geen selectie zonder differentiatie. Sterker nog, selectie is in vele gevallen identiek met differentiatie. Dit betekent echter niet dat alle vormen van differentiatie ook selectie inhouden. Voor het toelichten van deze relatie tussen selectie en differentiatie, nemen we de omschrijving van selectie zoals door De Groot geformuleerd als uitgangspunt.

De Groot definieert selectie van personen als 'de activiteit of het proces waardoor uit een bepaalde verzameling van personen een – minstens één – subgroep van personen wordt gevormd die andere kenmerken hebben en mede ten gevolge daarvan een ander lot ondergaan dan de overigen: of het resultaat van die activiteit of dat proces: de onderscheiden subgroep(en) zelf'⁵. Spitsen we deze definitie toe op het onderwijs, dan betekent het 'ondergaan van een ander lot' in de meeste gevallen het

volgen van een ander onderwijsprogramma of geen onderwijsprogramma. De omschrijving van selectie blijft echter erg formeel en zonder veel betekenis wanneer niet tegelijkertijd het doel en het resultaat van het selectieproces en van de selectie-activiteit hierbij betrokken worden. Met andere woorden: het belang hetwelk de verschillende onderwijsprogramma's voor de onderscheiden groepen – de leerlingen dus – hebben, geeft pas inhoud aan de selectie in het onderwijs. Het is ook daarom dat selectie in het onderwijs tegelijkertijd zo'n belangrijk maatschappelijk en onderwijspolitiek 'item' is.

Dit belang wordt duidelijk wanneer we de selectie in het onderwijs relateren aan het behalen van diploma's. Wanneer de verwijzing van de gevormde subgroep bestaat uit het volgen van onderwijsprogramma's die door middel van aangepaste instructiemethoden leiden tot dezelfde diploma's met dezelfde rechten als andere onderwijsprogramma's, dan heeft deze selectie-activiteit en de daarmee verbonden selectieprocessen een geheel andere consequentie voor de leerlingen – en daardoor een geheel andere betekenis – dan wanneer de verwijzing betekent minder leerstof, korter onderwijs, lagere exameneisen en een lager diploma met minder doorstroommogelijkheden. Een definitie van selectie in het onderwijs wint o.i. dan ook aan duidelijkheid en bruikbaarheid wanneer hierin expliciet een verwijzing naar het selectieresultaat wordt opgenomen. Zo'n definitie zou bijvoorbeeld als volgt kunnen luiden: selectie in het onderwijs is onderscheiden van leerlingen in één of meer subgroepen op grond van bepaalde kenmerken en deze dientengevolge verwijzen naar verschillende onderwijsprogramma's die de doorstroommogelijkheden van de leerlingen binnen het schoolwezen verkleinen c.q. vergroten⁶.

Uitgaande van deze betekenis, zijn differentiatiebeslissingen tevens selectiebeslissingen wanneer hierdoor de doorstroommogelijkheden van de leerlingen verkleind worden. Dit omvat alle differentiatievormen waarbij gedifferentieerd wordt naar onderwijsinhouden die uiteindelijk leiden tot ongelijkwaardige diploma's, profielen, dossioma's, of getuigschriften. Ongelijkwaardig in de betekenis van formeel en/of feitelijk ongelijke doorstroommogelijkheden. Differentiatiebeslissingen zijn geen selectiebeslissingen wanneer de differentiatie alleen betrekking heeft op de instructie – de inrichting

van de onderwijsleersituaties – en leertijd. Dit onderscheid – fixering van didactiek en leertijd en differentiatie van inhouden en eindpunten versus fixering van inhouden en eindpunten en differentiatie van didactiek en leertijd – is essentieel bij het beschrijven en evalueren van differentiatievormen.

Bij externe differentiatie in een categoriaal onderwijssysteem is de relatie met selectie duidelijk. Leerlingen worden verdeeld over schooltypen of niveaugroepen die opleiden voor diploma's die verschillen in doorstroomwaarde.

Bij interne differentiatie in geïntegreerde vormen van voortgezet onderwijs is de relatie met selectie minder duidelijk. In ieder geval leidt interne differentiatie niet zondermeer tot het uitbannen van selectie. Het hangt ervan af welke mogelijkheden geboden worden bij het ontwikkelen van vormen van interne differentiatie. Elders hebben we gewezen op de selectieve effecten van interne differentiatie in heterogene brugklassen van scholengemeenschappen⁷. Differentiatie strategieën die getypeerd worden als het Basisleerstof-, Herhalingsleerstof-, Verrijksleerstofmodel, blijken in de praktijk vaak te werken als optimaliseringsstrategieën ten behoeve van de verdeling – de determinatie – van de leerlingen na de brugperiode. Bij interne differentiatie wordt de determinatie weliswaar niet meer bepaald aan de hand van de scores op plaatsingstoetsen, maar aan de hand van de voortganggegevens, de hoeveelheid doorgewerkte verrijksstof en het leertempo waarin gewerkt wordt. De didactische differentiatie wordt echter opnieuw ondergeschikt gemaakt aan de differentiatie in diploma's. Dit is niet te wijten aan de leraren die – vaak met veel opoffering van vrije tijd – werken met interne differentiatie maar is een effect dat onlosmakelijk verbonden is met een opleidingssysteem dat ongelijke afsluitingen kent. De differentiatie t.b.v. de didactiek blijft in een dergelijk systeem noodgedwongen ondergeschikt aan de differentiatie in inhouden en afsluitingen. Wanneer men in het vbo middels interne differentiatie selectievrij onderwijs wenst te realiseren zal hiermee terdege rekening moeten worden gehouden.

3 Van begin- en eindselectie naar selectie onderweg

Wanneer, zoals we gesteld hebben, het juist is dat de selectieve werking van differentiatievormen nauw verbonden is met de organisatie van de eindpunten van de opleiding, dan zullen we onze analyse moeten richten op deze eindpunten. Essentieel voor een geïntegreerd onderwijssysteem als het vbo wordt dan *het aantal* verschillende afsluitingen met de daaraan gekoppelde doorstroommogelijkheden. Wordt dit een beperkt aantal met elk een duidelijk omschreven minimumniveau dat ook reële toegang tot vervolgoledingen verschaft, of ontstaat er een sterk gedifferentieerd afsluitingssysteem dat allerlei verschillen tussen leerlingen representeert, verschillen in belangstelling, niveau of combinaties daarvan. Onze verwachting is dat de afsluiting van het vbo eerder zal neigen in de richting van de laatst genoemde mogelijkheid. Een toenemende differentiatie in eindpunten is immers een trend die ook in het huidige onderwijs zichtbaar is. Het heeft te maken met de veel gehoorde roep om 'flexibiliteit' wanneer het categoriale principe van inrichting wordt losgelaten of versoepeld, alsmede met de toegenomen massaliteit en heterogeniteit van de leerlingpopulatie tijdens de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Deze ontwikkeling – differentiatie van eindpunten – heeft zich reeds ingezet met de mammoetwet (vakkenpakketten) en heeft zich daarna versterkt voortgezet. We wijzen op het a, b, en c niveau-examen per vak in het lbo, de c en d niveau-examens per vak in het mavo en de mogelijkheden om lbo- en mavo-vakken in eindexamenpakketten te combineren. Al deze afsluitingsmogelijkheden zijn niet onderling gelijkwaardig, maar vallen in een rangorde te plaatsen op grond van het feit dat zij meer of minder doorstroommogelijkheden bieden. Niet voor niets wordt in het onderwijs m.b.t. de samenstelling van sommige vakkenpakketten gesproken over feest- of pretpakketten. De differentiatie en hiërarchisering wordt nog sterker en verfijnder wanneer deze trend zich doorzet om het diploma te doen vervangen door een profielbeschrijving van de leerling. Een ontwikkeling die internationaal lijkt te zijn en zich vooral voordoet tijdens de eerste fase van het voortgezet onderwijs en bij afsluiting van 'lagere' opleidingen binnen het schoolwezen⁸. Ook in de nota 'Verder na de Basis-

school' en in de nota 'examens in het voortgezet onderwijs' worden voornemens in deze richting geformuleerd. In plaats van een examen worden de verschillende onderdelen die de leerling van een onderwijsprogramma doorlopen heeft geregistreerd. Afsluitingen met een registrerend karakter worden onder meer geïntroduceerd ten behoeve van leerlingen die anders zonder diploma de opleiding zouden verlaten. Een document waarin vermeld wordt welke onderdelen zijn gevolgd en welke niveaus behaald, zou deze leerlingen dan niet met lege handen wegsturen. In werkelijkheid wordt hiermee het niet behalen van een diploma schriftelijk begeleid, een dergelijk document gaat òf zelf als een lager diploma functioneren òf krijgt in het geheel geen betekenis.

Elders zijn we nader ingegaan op de opvattingen die de achtergrond vormen voor een differentiatie in afsluitingen en deze tot op zekere hoogte ook legitimeren⁹. Hier gaat het ons om het effect dat een dergelijk systeem van afsluitingen heeft op de vormgeving van de interne differentiatie. We stellen eerst dat de zichtbare bijdrage van het moment van afsluiting aan de selectie in het schoolwezen geringer wordt naarmate het aantal soorten afsluitingen – in niveaus – groter wordt. In dat geval verschuift de selectie naar de voorafgaande beslissingsmomenten die bepalen voor welk soort afsluiting de leerling in aanmerking komt. We kunnen deze stelling illustreren aan de hand van b.v. de mavo-examens. Bij invoering van het niveau-examen per vak in het mavo zien we dat het slaagpercentage stijgt van 85% tot 92%¹⁰. Logisch want potentiële zakkers kunnen nu examens doen op een lager niveau waardoor het totale slaagpercentage stijgt. Het deelnemen aan geprofileerde eindexamens is al bijna een garantie voor het behalen van het diploma. Het meetmoment zelf discrimineert niet meer tussen de leerlingen, selecteert niet meer. Dit doen de examenprogramma's. De eindselectie wordt overgenomen door een selectie onderweg.

Met de invoering van een geïntegreerd vbo valt per definitie de beginsselectie weg (iedereen is toelaatbaar). Wanneer – zoals de verwachting is – de opleiding wordt afgesloten met een sterk gedifferentieerd systeem van eindpunten, verdwijnt ook de eindselectie. Dit betekent echter niet dat hiermee de selectie uit het vbo verdwenen is. Er vindt alleen een verschuiving plaats. De selectie onderweg – welke richting,

welke vakken, welk niveau, welk profiel – is nu belangrijker geworden. Anders geformuleerd: de selectiefunctie van de schoolkeuze en de selectiefunctie van het eindexamen die kenmerkend zijn voor een categoriaal onderwijssysteem worden in een geïntegreerd onderwijssysteem – zoals het vbo – overgenomen door de selectie onderweg.

Wanneer onze these juist is dat de verdeling van leerlingen over de verschillende programma's en programma-onderdelen het belangrijkste selectiemoment wordt in het vbo, dan rijzen al gauw vragen als: hoe organiseert de school deze verdeling, hoe komen deze beslissingen tot stand, waarop zijn ze gebaseerd? Vooralsnog simpele vragen, waarop we het antwoord echter schuldig moeten blijven.

Het formeren van 'streams' of niveaugroepen per vak wordt juist door de vroegtijdige selectieve werking en de desintegrerende effecten afgewezen als niet passend bij de doelstellingen van het vbo. De verdeling zal zoveel mogelijk binnen de heterogene basisgroep door middel van interne differentiatie plaats moeten vinden. Of, zoals de nota aangeeft: 'Deze opzet impliceert idealiter dat de leerlingen 3 jaar bijeen blijven in een heteroogeen groepsverband; binnen die groep zou een zodanige interne differentiatie moeten plaats vinden dat voldoende recht gedaan wordt aan de verschillende ontwikkelingsmogelijkheden van leerlingen.'¹¹ Daarmee komt de interne differentiatie in een bijzonder spanningsveld te verkeren. Enerzijds wordt van de interne differentiatie verlangd de externe differentiatie te vervangen om zo de selectieve kenmerken van het categoriale systeem te niet te doen, anderzijds wordt het vbo geconfronteerd met een toegenomen selectie onderweg die door interne differentiatie gereguleerd moet worden. Het is hetzelfde spanningsveld waarin de interne differentiatie zoals uitgevoerd in heterogene brugklassen van scholengemeenschappen verkeerd, zoals we hiervoor hebben aangegeven. Bepalend voor de vormgeving van de interne differentiatie in het vbo wordt dan ook het antwoord op de vraag hoeveel ruimte er naast de determinatiefunctie nog overblijft voor het realiseren van selectievrij onderwijs d.m.v. het optimaliseren van onderwijsleerprocessen.

Wordt de selectie onderweg niet vermeden wanneer de afsluiting van het vbo geen repercussies heeft voor de doorstroom naar het ver-

volgonderwijs? Met andere woorden: wanneer alle leerlingen na het doorlopen van het vbo het toelatingsrecht verwerven voor alle vormen van vervolgonderwijs. Een standpunt dat weliswaar strijdig is met de nota, maar door verschillende maatschappelijke groeperingen en adviescommissies wordt aangehangen¹². Ook wij zijn voorstander voor een open toelatingsbeleid. Het stellen van onderscheiden toelatingseisen werkt zelden in het voordeel van de leerlingen. De langdurige ervaring die is opgedaan m.b.t. de overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs heeft wat dat betreft voldoende informatie opgeleverd. Toelatingseisen worden al gauw niet meer gebruikt om geschikte leerlingen van ongeschikte leerlingen te onderscheiden, maar om de toeloop te reguleren. De verandering van het toelatingsbeleid in het voortgezet onderwijs als gevolg van de terugloop en het leerlingenaantal is revolutionair te noemen. Scholen laten nu zondermeer leerlingen toe die een tiental jaren geleden als volkomen ongeschikt zouden worden aangemerkt. Ook weten we dat het verband tussen de criteria voor toelating en schoolsucces empirisch van zodanige kwaliteit is dat het voorspellen welke categorie leerlingen wel of niet geschikt is, om rechtvaardigheidsgronden moet worden afgewezen. Bovendien is het de vraag of het stellen van verschillende stringente eisen voor toelating niet overbodig is. Zal de verdeling over de verschillende vervolgopleidingen veel afwijken wanneer de leerlingen en ouders het zelf voor het zeggen krijgen?

Het wegnemen van formele belemmeringen bij de overgang van vbo naar vervolgonderwijs is voor het realiseren van selectievrij onderwijs weliswaar een voorwaarde, het is echter onjuist te veronderstellen dat dan ook hiermee de selectie onderweg uit het vbo verdwenen is. Ook bij een open toelating ontstaan er immers verschillen in adviezen en profielen. Verschillen die ook zullen verwijzen naar verschillende doorstroommogelijkheden. De kern van de selectie in het algemeen vormend onderwijs is dat er feitelijke verschillen in mogelijkheden voor vervolgonderwijs ontstaan. Het gaat erom niet alleen de formele belemmeringen weg te nemen maar ervoor te zorgen dat alle leerlingen na het verlaten van het vbo ook feitelijk in staat zijn alle vormen van vervolgonderwijs te volgen. Dat wil zeggen dat alle leerlingen met de nodige kwalificaties worden uitgerust die een minimale voorwaarde vormen voor het

volgen van iedere vorm van vervolgonderwijs. Het heeft weinig zin mensen zelf tussen alternatieven te laten kiezen wanneer ze feitelijk slechts voor één alternatief gekwalificeerd zijn.

Streven naar eindkwalificaties voor alle leerlingen in termen van 'nodig en voldoende' voor iedere vorm van vervolgonderwijs vormt o.i. de kern van de opdracht voor een non-selectief voortgezet basisonderwijs¹³. En dit is primair een didactische opdracht. De vraag blijft dan staan hoeveel ruimte de interne differentiatie geboden wordt inhoud aan deze streefrichting te geven. De toegestane ruimte heeft alles te maken met de maatschappelijke context waarbinnen het onderwijs – en in het bijzonder het vbo – functioneert. Het betreft de tegengestelde eisen die aan het onderwijs in onze samenleving gesteld worden: zowel het reproduceren van de hiërarchische grondstructuur van onze samenleving als het realiseren van gelijkheid. Tegengestelde eisen die – weliswaar op ongenueanceerde wijze – tot uitdrukking komen in begrippenparen als technocratisch vs. emancipatorisch; selectief vs. adaptief, e.d.

Het voert te ver om in dit verband daarop verder in te gaan. We willen alleen benadrukken dat ook het vbo niet ontkomt aan deze tegengestelde functie-eisen¹⁴. Voortdurend zal ook binnen het vbo druk worden uitgeoefend verschillen tussen leerlingen zoveel mogelijk om te zetten in verschillende kwalificaties met verschillende doorstroommogelijkheden. In dit verband wijzen we op de voorstellen in de nota 'verder na het basisonderwijs' om de verblijfsduur op het vbo in te perken. Door alleen aan een beperkte groep de mogelijkheid te bieden slechts een jaar langer op het vbo te verblijven, wordt een harde aanslag gepleegd op de didactische mogelijkheden van het vbo. Het betekent feitelijk dat de differentiatie in leertijd – een van de belangrijkste mogelijkheden om moeilijk lerende kinderen toch tot een vereist niveau te brengen – opgeofferd wordt aan een differentiatie in einddoelen: wie langzaam leert, krijgt maar wat minder.

Hoewel wij er voorstander van zijn om interne differentiatie zoveel mogelijk ruimte te bieden voor het realiseren van didactische taken, valt het o.i. niet te ontkennen dat de interne differentiatie binnen het vbo voorlopig binnen het eerder beschreven spanningsveld van determineren vs. optimaliseren zal moeten functioneren. Negeren of verbloemen dat interne differentiatie in het vbo een selectieve

functie vervult, leidt er alleen maar toe dat de selectie onderweg een ondoorzichtig en willekeurig karakter aanneemt.

Ontkenning van de selectiefunctie van interne differentiatie leidt o.a. er gauw toe dat verdeelbeslissingen tijdens de schoolloopbaan ook worden voorgesteld als keuze momenten van de individuele leerling in plaats van selectiemomenten in het onderwijs. Er wordt ook gesproken van vakkenpakketkeuze, schoolkeuze, richtingkeuze en niveaukeuze. Leerlingen moeten in deze opvatting geholpen worden bij deze keuze. Ze moeten bewust gemaakt worden van wat ze willen en wat ze kunnen. Leerlingen die niet weten wat te kiezen, vormen de probleemkinderen¹⁵.

In plaats van een selectietechnologie, zien we in het voortgezet onderwijs steeds meer een begeleidingstechnologie ontstaan. Het effect is hetzelfde: leerlingen verdelen over verschillende programma's die leiden naar ongelijke eindpunten.

Door de selectie onderweg vooral als keuzeprocessen van het individu te beschouwen, wordt ook zelden de kwaliteit van deze selectiebeslissingen openbaar ter discussie gesteld. Eisen ten aanzien van de validiteit en betrouwbaarheid van selectiemetingen die als vanzelfsprekend worden beschouwd bij de eind- en beginsselectie, lijken niet te hoeven gelden voor de selectie onderweg. Welke kritiek men ook heeft op de meetprocedures bij examens, het kan niet ontkend worden dat door het objectiveren van de metingen de rol die voorspraak en willekeur speelden bij de zak/slaag-beslissingen, sterk is verminderd. Objectieve metingen hebben bijgedragen tot een grotere gelijkheid in het onderwijs. Het is niet denkbeeldig dat de verworvenheden die door het objectiveren van indexamens zijn verkregen, teniet worden gedaan door onbetrouwbare en ondoorzichtige selectiebeslissingen onderweg.

Selectie onderweg die op verborgen wijze plaats vindt, leidt er eveneens toe dat de scholen onderling sterk gaan verschillen in het hanteren van criteria bij het verwijzen van leerlingen naar differentiële programma's. De ene school stelt hogere eisen voor het volgen van een verrijgings- of verdiepingsprogramma en/of adviseert sneller naar een programma van lagere waarde dan een andere school. Het gewicht dat bij advisering toegekend wordt aan moeilijk interpreteerbare eigenschappen zoals

'zelfstandigheid', 'motivatie', 'creativiteit', 'spontaniteit', 'sociaal gedrag', is eveneens niet gelijk bij alle scholen. Dergelijke variabelen kunnen terecht een belangrijk onderdeel vormen van de onderwijsdoelstellingen, als selectie-criteria zijn ze zelden betrouwbaar, dus ongeschikt. Kortom: welk eindpunt een leerling bereikt, is niet alleen – zoals zo vaak verondersteld wordt – afhankelijk van de capaciteiten van de leerling, maar evenzeer van het gevolgde beleid van de school¹⁶.

4 Differentiatie, selectie en eindtermen

Zowel in de nota 'Verder na de Basisschool' als in de nota 'De tweede fase vervolgonderwijs' wordt gesproken over basiseindtermen en over verdiepings- en verrijgingsstof die bestemd zijn voor leerlingen die verder komen. Met basiseindtermen wordt een gemeenschappelijk doel voor alle leerlingen geoperationaliseerd dat tegelijkertijd als het laagste niveau van het vbo dienst doet. Eigenaardig is, dat volgens de nota's wel dit laagste niveau door middel van eindtermen moet worden vastgelegd, maar niet wat daar boven uitgaat. De beide nota's zijn althans hierover bijzonder vaag. Gesproken wordt over 'de ontwikkeling van verdiepings- en verrijgingsstof door differentiatie van niveau, tempo, thematiek en hoeveelheid leerstof binnen de voor het voortgezet basisonderwijs geldende leer- en vormingsgebieden'¹⁷. Ook wordt gerept over een vademecum, waarin richtlijnen worden vastgelegd die aangeven welke verdiepings- en verrijgingsstof in aanmerking komen voor toelating tot de onderscheiden opleidingen van het vervolgonderwijs. Ondanks dat de verdiepings- en verrijgingsstof in de nota's een sleutelfunctie vervult bij de doorstroom naar het vervolgonderwijs, wordt niet gesproken over eindtermen, noch over niveaus, maar slechts over een aanbod.

Voor de selectie- en differentiatieproblematiek in het vbo is echter de wijze waarop de niveau-verschillen en de niveau-afbakening tot stand komt juist van cruciaal belang. In het voorafgaande is betoogd dat een groot aantal eindniveaus en onduidelijke regulering van de voorgang van de leerlingen het vbo selectiever maakt dan nodig is. Door alleen een minimumniveau vast te stellen en de invulling van de differentiële programma's open en onduidelijk

te houden, ontstaat juist dit gevaar van veelheid van eindpunten en ondoorzichtigheid bij de verdeling van de leerlingen hierover. Daartegenover hebben we gesteld dat het uiteindelijke doel van een non-selectief vbo het realiseren van einkwalificaties voor alle leerlingen is die nodig en voldoende zijn voor het volgen van iedere vorm van vervolgonderwijs. Maar is dit een haalbare doelstelling? Het is een illusie te veronderstellen dat een dergelijke doelstelling op korte termijn bereikt kan worden. Daarvoor komen te veel leerlingen met te grote achterstand het vbo binnen. Eveneens ontbreken op dit moment de didactische mogelijkheden om binnen drie of vier jaar alle leerlingen tot een dergelijk hoog niveau te brengen. Hoewel niet op korte termijn te bereiken, moet dit doel wel het perspectief zijn van waaruit het vbo moet worden ingericht en verder ontwikkeld. Het is het pedagogisch perspectief dat ten grondslag ligt aan basiseducatie. Het is ook daarom dat Vos pleit voor zo hoog mogelijke basiseindtermen, zodat er een maximale aansporing voor de scholen ontstaat alle leerlingen zover mogelijk in hun ontwikkeling te brengen. In plaats van te 'volgen' moet onderwijs leer-mogelijkheden 'ontwikkelen'¹⁸. Ook deze visie geeft echter een streefrichting aan, maar leidt nog niet tot aanwijzingen voor de inrichting van het vbo. Waar ligt dit niveau precies? En ligt dit niveau, gezien de aanwezige randvoorwaarden, niet voor de leerlingen verschillend? Praktischer en meer in overeenstemming met de bestaande mogelijkheden is voorlopig uit te gaan van een beperkt aantal verschillende niveaus aan het eind van het vbo. (Voorlopig, omdat het streven gericht blijft op één afsluiting op hoog niveau.) Dit betekent dat de verdiepings- en verrijkingstof omgezet moet worden in een beperkt aantal differentiële programma's waarvoor ook eindtermen geformuleerd dienen te worden. Een beperkt aantal eindniveaus leidt tot minder selectie onderweg dan een veelheid van eindpunten in termen van profielen en dossioma's. Wanneer deze niveaus inhoudelijk t.o.v. elkaar duidelijk geformuleerd en empirisch gevalideerd worden, leidt dit tot een meer doorzichtige en objectieve selectie onderweg dan wanneer een scala van verdiepings- en verrijkingprogramma's wordt aangeboden, waaruit leerlingen kunnen 'kiezen'. Een beperkt aantal maar goed omschreven eindniveaus biedt de school de didactische aansporing zo veel mogelijk leerlingen zo ver

mogelijk te brengen, maar geeft ook inhoudelijke richting aan deze aansporing, terwijl ook voor de leerlingen de voortgang door het curriculum inzichtelijk is geregeld.

Wordt met een dergelijke inrichting van het vbo het bestaande categoriale systeem niet gekopieerd? Ontstaan er vanaf het begin af aan niet relatief homogene niveaugroepen waardoor interne differentiatie wordt uitgesloten? Dit risico is zeker aanwezig, maar is niet groter dan wanneer niveau-aanduiding op verborgen wijze plaats vindt. Van belang is dat bij de inrichting en formulering van niveaus in het vbo niet de werkwijze van het huidige voortgezet onderwijs wordt overgenomen. Het vbo als geïntegreerd schoolsysteem onderscheidt zich niet van een categoriaal schoolsysteem doordat er geen niveaus geformuleerd worden, maar door de wijze waarop daarmee wordt omgegaan. We sluiten dit artikel af door beknopt in te gaan op enkele verschillen. Verschillen die tevens andere mogelijkheden bieden voor de uitwerking van de selectie en differentiatie in het voortgezet basisonderwijs.

In de eerste plaats kent het vbo leer- en vakgebieden die voor alle leerlingen gelijk zijn. Differentiële programma's worden ontwikkeld vanuit deze leer- en vakgebieden. Dit is een belangrijk verschil met het categoriale systeem waar verschillen tussen de opleidingen en in niveaus o.a. gecreëerd worden door sommige vakken wel en andere niet in het curriculum op te nemen. Een onderwijsaanbod dat opgebouwd is uit gebieden waar iedere leerling mee in aanraking komt en waarin niveauverschillen binnen deze gebieden worden geformuleerd, is kenmerkend en ook essentieel voor de voortzetting van basisonderwijs. Dit biedt ook veel meer mogelijkheden – net zoals in het basisonderwijs – de voortgang van de leerlingen door middel van interne differentiatie te regelen.

In de tweede plaats moet het formuleren van niveaus d.m.v. eindtermen niet gelijkgesteld worden met het formuleren van niveaus door middel van eindexamens. Eindtermen zijn richtinggevend voor het onderwijsprogramma en kunnen richtinggevend zijn voor de evaluatie van de resultaten van het onderwijs. Niveau-aanduiding door middel van eindtermen biedt daarom mogelijkheden – in tegenstelling tot de huidige examenprogramma's – om naast gespecificeerde leerstofgerichte doelen, ook

meer open doelstellingen op te nemen. Om in termen van De Groot te spreken: niveaus behoeven niet beperkt te blijven tot – redelijk objectief te meten – prestatie-eisen (zgn. P-onderdelen), maar kunnen ook situaties en activiteiten omvatten waarin leerlingen participeren, maar moeilijk beoordeeld kunnen worden (zgn. H-onderdelen)¹⁹. Een dergelijke invulling van niveaus vermijdt een sterke leerstofgerichte voorprogrammering van het voortgaand onderwijs, maar biedt ruimte voor project- en thematisch gericht onderwijs, alsmede mogelijkheden voor didactische variatie.

In de derde plaats zal de niveau-afbakening op andere wijze moeten geschieden dan momenteel door examens gebeurt. Niveauverschillen die examens pretenderen weer te geven zijn inhoudelijk nauwelijks te rechtvaardigen – wat is het verschil tussen het b- en c-niveau in het lbo, wat tussen het c- en d-niveau in het mavo? Examens vervullen vaak ook een bewakingsfunctie ten opzichte van verschillen tussen schoolsoorten en de stromen daarin, in plaats dat een verschil tussen kennen en kunnen wordt uitgedrukt. Wat moet ik 'er nog bij leren' of 'er nog bij doen' om van een lager naar een hoger niveau te komen is een gerechtvaardigde vraag van leerlingen, waarop het antwoord echter al te vaak niet gegeven kan worden. De verschillen in niveaus moeten ook empirisch aantoonbaar zijn en dus gevalideerd worden. Een dergelijke niveau-afbakening maakt de voortgang door het curriculum inzichtelijk en geeft de interne differentiatie structuur.

In de vierde plaats zal, zoals hiervoor al meerdere malen is gesteld, het niveau-ondscheid plaats moeten vinden in termen van nodig en voldoende. Dit betekent dat niveaus in het vbo een principieel andere rol t.o.v. het vervolgonderwijs krijgen toebedeeld dan in een categoriaal systeem. Het maakt het mogelijk dat met een beperkt aantal niveaus kan worden volstaan. Wanneer bijvoorbeeld een twee- of drietal niveaus in het vbo worden onderscheiden die kwalificerend zijn voor de categorie opleidingen conform de structuur van het vervolgonderwijs zoals geschetst in de nota 'de tweede fase vervolgonderwijs' dan geeft elk niveau niet meer dan een minimumkwalificatie aan. De consequentie is dat de niveaus zo veel mogelijk in absolute inhoudelijke termen worden geformuleerd en niet – zoals nogal eens gebruikelijk in het huidige examensysteem –

gebaseerd worden op de verschillen tussen de leerlingen. Een dergelijk systeem gekoppeld aan een open toelating tot het vervolgonderwijs vermindert de selectieve werking van het vbo. Zonder open toelating ontstaan noodgedwongen allerlei tussenniveaus met predictieve pretenties en met het gevaar dat de didactische aansporing ondergeschikt gemaakt wordt aan het verdelen van de leerlingen.

In de vijfde plaats moet de inhoud van de eindniveaus niet beschouwd worden als een dictaat van het vervolgonderwijs. Het vbo neemt een andere plaats in het schoolwezen in dan de huidige eerste fase van het voortgezet onderwijs. Het vbo beweegt zich tussen de doelstellingen van basiseducatie enerzijds en de kwalificatie-eisen voor vervolgonderwijs anderzijds. Gegeven dit spanningsveld kunnen de eindtermen niet zondermeer afgeleid worden uit de begrepen van het huidige vervolgonderwijs. Ook het vervolgonderwijs zal zich inhoudelijk moeten aanpassen aan de verlenging van de periode van basisonderwijs.

Met deze punten zijn we natuurlijk verre van volledig. Waar het echter ons om gaat is dat in de discussie over de vormgeving van de selectie en differentiatie in het vbo, gezocht wordt naar realistische alternatieven, zonder dat op voorhand de doelstellingen van basisonderwijs geblokkeerd worden.

Noten

1. *Verder na de Basisschool, nota ter voorbereiding van een wet inzake de opzet en inhoud van een nieuw stelsel van vervolgonderwijs*, Staatsuitgeverij, 1982.
Innovatiecommissie middenschool, *Advies inzake de nota verder na de basisschool*, Zeist, 1982.
2. Het meest recent is het overzicht van L. de Caluwé, *Van School naar middenschool*, deel 1: onderwijsmodellen, pg Berk katern, Hoevelaken, 1981.
3. Bekende voorbeelden zijn: het imu-model zoals ontwikkeld in Zweden; het model van flexibele differentiatie ontworpen in Nordrhein-Westfalen; het basisstof-, herhalingsstof- en verrijkingstofmodel toegepast in vele Nederlandse scholen en de vrije-tempo werkwijze ontwikkelt in het Roncalli-college. Zie verder L. de Caluwé, 1981.
4. Nota, blz. 35.
5. Commissie ontwikkeling wetenschappelijk on-

- derwijs, *Selectie voor en in het hoger onderwijs, een probleemanalyse*, blz. 244, Staatsuitgeverij, 1972.
6. Deze betekenis van het begrip selectie in het onderwijs komt overeen met de formulering van Hofstee: '... iedere beslissingsprocedure die aan het individu (de leerling) beperkingen oplegt (m.b.t. het te volgen onderwijs)'. In: L. Rademaker, (red.), *Onderwijs en Samenleving*, blz. 77, Assen, 1981.
 7. P. de Koning, Differentiatie tussen selectie en acceptatie, in: *Handboek voor de onderwijspraktijk*, Aflevering 2, Deventer, 1978.
 8. O.E.C.D., *Selection and certification in education and employment*, Parijs, 1977.
 9. P. de Koning, Opmerkingen over examens en selectie, *Comenius*, 1981, 1, 2.
 10. 85% is het gemiddelde slaagpercentage in 1980 van de mavo-4 opleidingen, 92% het gemiddelde slaagpercentage van de kandidaten van de 10 experimenteerscholen van het mavoproject (1207 leerlingen) die in 1980 examens konden afleggen op twee niveaus. H. J. Keizer, *Het mavoproject onderweg*, deel 3, I.T.S., Nijmegen, 1982.
 11. Nota, blz. 34.
 12. Zie o.a. die adviezen van de I.C.M. en A.B.O.P.
 13. De termen 'nodig en voldoende' zijn ontleend aan A. D. de Groot. In verschillende publikaties wijst hij op het primaire onderscheid tussen selectiedrempels gebaseerd op individuele, differentieële predictie van studieprestaties en selectiedrempels op onderwijskundige argumenten gebaseerde minima. C.O.W.O., 1972, blz. 39.
 14. Deze tegengestelde functie-eisen komen ook duidelijk tot uiting in de doelstellingen van het vbo: enerzijds voldoen aan de doelstellingen van het basisonderwijs (blz. 23 van de nota), anderzijds voldoen aan de specifieke doelen van het voortgezet onderwijs (blz. 24 van de nota).
 15. Ook in de nota wordt de nadruk gelegd op het leren kiezen van de leerlingen, blz. 28.
 16. Naarmate het aantal niveaus toeneemt, neemt ook de invloed van de school toe op de keuze van de leerlingen. Illustratief in dit verband zijn de verschillen in niveaukeuze tussen de mavoprojectscholen. Geconstateerde verschillen tussen de scholen blijken voor een deel het gevolg van verschillen in de keuze-adviezen. H. J. Keizer, 1982, blz. 51.
 17. De tweede fase vervolgonderwijs, *Nota ter voorbereiding van een wet inzake de opzet en inhoud van een nieuw stelsel van vervolgonderwijs*, Staatsuitgeverij, 1982.
 18. J. F. Vos, *de Middenschool in de jaren '80*, Amsterdam, 1982.
 19. C.O.W.O., 1972, blz. 45.

Curriculum vitae

P. de Koning (1943) doorliep de kweekschool en studeerde opvoedkunde aan de Universiteit van Amsterdam. Was werkzaam aan het Research Instituut voor de Toegepaste Psychologie. Momenteel wetenschappelijk medewerker bij de Inter-subfacultaire vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit van Amsterdam. Publiceerde m.n. over differentiatie, selectie en examens.

Adres: Inter-subfacultaire Vakgroep Onderwijskunde U.v.A., Prinsengracht 225, 1015 DT Amsterdam.

Manuscript aanvaard 10-12-'82