

---

## Integratie en de kwaliteit van het onderwijs

---

### Inleiding

Onder deze titel werd op 30 september 1982 een symposium georganiseerd bij gelegenheid van het afscheid van prof. dr. E. Velema als hoogleraar aan de K.U. Nijmegen. Voor Pedagogische Studiën heeft dit afscheidssymposium ook een persoonlijke betekenis omdat prof. Velema jarenlang voorzitter is geweest van de redactie en redactieraad van dit tijdschrift. Evenals tijdens het symposium zal in deze bijdrage niet de persoon centraal staan, maar de zaak die de scheidende hoogleraar zo zeer ter harte ging.

Zowel op de verschillende niveaus van het onderwijs als in de onderscheiden verschijningsvormen van onderwijs binnen elk niveau is een duidelijke tendens tot integratie te onderkennen. Op elk niveau van het onderwijs is het zinvol na te gaan of en in hoeverre voorstellen en pogingen tot integratie bijdragen tot verhoging van de kwaliteit van het onderwijs.

In de drie inleidingen van het symposium werd deze algemene vraag als volgt toegespitst:

- Hoe verhoudt zich het streven naar integratie in het Nederlandse onderwijssysteem tot de kwaliteit van het onderwijs? (dr. M. J. C. Mommers, Interdisciplinaire Studierichting Onderwijskunde, K. U. Nijmegen).
- Draagt de straks geldende verplichting voor de scholen om zelf een schoolwerkplan te ontwikkelen bij tot de kwaliteit van het onderwijsaanbod? (prof. dr. J. Sixma, Vakgroep Onderwijskunde, R.U. Utrecht).
- Staat vakkenintegratie de kwaliteit van het onderwijs in de weg of bevordert ze die onder bepaalde condities juist? (prof. dr. A. M. P. Knoers, Facultair Instituut Algemene Onderwijskunde voor de Lerarenopleiding, K.U. Nijmegen).

Allereerst wordt ingegaan op de drie ge-

noemde inleidingen. Hierbij beperken we ons tot de hoofdlijnen. Voor een volledige weergave van deze inleidingen wordt verwezen naar het betreffende nummer van de reeks 'Mededelingen' van de Interdisciplinaire Studierichting Onderwijskunde van de K.U. Nijmegen, dat Velema is aangeboden als afscheidsbundel<sup>1</sup>. Deze bijdrage wordt afgesloten met enkele discussiepunten met betrekking tot het vraagstuk van de kwaliteit van het onderwijs in het algemeen en met betrekking tot de weergegeven inleidingen in het bijzonder.

In zijn bijdrage '*Het streven naar integratie in het Nederlandse onderwijssysteem en de kwaliteit van het onderwijs*' gaf Mommers allereerst een schematisch overzicht van de voorlopige bepaling van het begrip 'kwaliteit', zoals die in de nota 'Kwaliteit van het onderwijs' te vinden is<sup>2</sup>. Hierbij wordt de indeling van het onderwijs in micro (niveau van de klas), meso (niveau van de school) en macro (niveau van het onderwijssysteem) afgezet tegen een globale indeling van kwaliteit in termen van input, proces en output. Aldus ontstaat een schema met negen cellen, dat als kader kan dienen om een aantal aspecten van het kwaliteitsvraagstuk benoembaar te maken. De hoedanigheden van het onderwijs welke volgens Mommers, in navolging van de nota 'Kwaliteit van het onderwijs', nader bestudeerd zouden moeten worden, kunnen als volgt worden aangeduid:

Aan de *input-kant* gaat het om kwaliteit a) in termen van de breedte van het leer- en vormingsaanbod (zie ook onder kwalificatiestructuur aan de output-kant), en b) in termen van randvoorwaarden, d.w.z. het geheel van personele en materiële voorzieningen die noodzakelijk zijn voor het leerproces. Onder a) horen vragen thuis als: welke leer- en vormingsgebieden heeft het onderwijs te bieden of zou het onderwijs te bieden moeten hebben, hoe zijn deze leergebieden ingedeeld, op welke wijze vormt het onderwijsaanbod een geïntegreerd geheel?<sup>3</sup>

Aan de *proces-kant* gaat het om kwaliteit in termen van de mate waarin het onderwijs erin slaagt voldoende leercondities te scheppen;

d.w.z. de onderwijs- en leerprocessen en hun randvoorwaarden die nodig zijn om de gewenste leer- en vormingsdoelen na te streven en te bereiken.

Aan de *output-kant* wordt kwaliteit opgevat in termen van de kwalificatiestructuur en in termen van het scholingsniveau. Onder scholingsniveau wordt het niveau van onderwijs en vorming verstaan in termen van omvang en zwaarte dat in een bepaald land of in een bepaalde generatie is bereikt. Onder kwalificatiestructuur wordt verstaan datgene wat door het totale onderwijsaanbod aan kennis, inzicht, houdingen en vaardigheden wordt geleerd, d.w.z. wat het onderwijs aan kwalificaties te weeg brengt.

Vooruitlopend op de discussieparagraaf kan hier al worden opgemerkt dat het onderscheid in functionele en extra-functionele kwalificaties (d.w.z. kwalificaties die in een functionele relatie staan tot een beroep, resp. kwalificaties die binnen de samenleving van belang worden geacht maar als zodanig niet direct samenhangen met een bepaalde beroepsuitoefening) betrekking heeft op een van de kernproblemen van het kwaliteitsvraagstuk: het vinden van een *verantwoord* en *uitvoerbaar* evenwicht tussen maatschappelijke behoeften en behoeften aan individuele ontplooiing.

Volgens Mommers moeten de processen op meso- en macro-niveau functioneel zijn om het proces op micro-niveau zo optimaal mogelijk te laten verlopen.

Het onderwijssysteem wordt door Mommers opgevat als een organisatorisch kader waarbinnen het onderwijs optimaal moet kunnen functioneren ten behoeve van het individu en de samenleving. Een absolute keuze voor een verticaal versus een horizontaal georganiseerd onderwijssysteem, d.w.z. voor een professiemodel versus een zelfbeschikkingsmodel, kan aldus Mommers beter vervangen worden door het zoeken van een optimaal evenwicht tussen socialisering en individualisering: 'Als men de kwaliteit van het onderwijs daadwerkelijk wil verbeteren, dan zal men zoveel mogelijk alle aspecten daarvan gelijktijdig en op evenwichtige wijze in de overwegingen moeten betrekken'.

De kwaliteitsaspecten die door Mommers wat nader onder de aandacht worden gebracht, zijn enkele actuele pogingen tot integratie van schooltypen, waarbij de vraag naar de eventuele gevolgen van dergelijke integraties voor de

kwaliteit meteen ook de vraag meebrengt aan welke normen de kwaliteit wordt afgemeten.

De integratie van het kleuter- en lager onderwijs, waarbij een ononderbroken ontwikkelingsproces als een der motieven wordt gehanteerd, en de integratie van de PA en de KLOS hebben een verbreding van de doelstellingen tot gevolg. Voor de PABO's is het gevolg dat de opleiding garanties moet bieden voor de bekwaamheid van onderwijsgeevenden om zowel 4- als 12-jarigen te begeleiden. Jammer genoeg, aldus Mommers, werd het advies van de Innovatie Commissie Opleidingen Basisonderwijs voor twee differentiaties (een voor 4- t/m 8-jarigen, en een voor 8- t/m 12-jarigen) niet opgevolgd. Hierdoor wordt de kwaliteit van de randvoorwaarden in de personele sfeer voor de (geïntegreerde) basisschool eerder verlaagd dan verhoogd, want de toekomstige basisschool zal gekenmerkt worden door een grotere spreiding in leeftijd en begaafdheid. De grotere spreiding in begaafdheid is een gevolg van het nieuwe twee-sporige speciale onderwijs.

Ten aanzien van het voortgezet onderwijs wordt door Mommers vooral gewezen op de problemen van interne differentiatie als voorbeeld van een discrepantie tussen intenties van maatregelen op macro-niveau en realiseringmogelijkheden op micro-niveau. De realisering van interne differentiatie is niet zo eenvoudig gezien de min of meer teleurstellende uitkomsten van pogingen hiertoe in Nederland (DAL-project, AVI-project, Mavo-project, Innovatie-Project-Amsterdam). Er moet aan heel wat randvoorwaarden zijn voldaan wil men leerkrachten niet in een onmogelijke positie forceren met alle gevolgen voor de kwaliteit van het onderwijs vandien. Organisatieschema's met een lage graad van structurering van het onderwijsleerproces, zoals volgens Mommers nodig zijn om het doel van interne differentiatie te bereiken, verzwaren immers de taak van de leerling en de docent. Vandaar zijn conclusie dat voorlopig vraagtekens moeten worden gezet bij de kwaliteit van het voortgezet basisonderwijs zoals dat in de nota van deze naam wordt gepresenteerd.<sup>4</sup>

De hierboven signaleerde problemen vragen om een nauwgezette en onbevooroordeelde studie, waarbij de micro-aspecten de aandacht moeten krijgen die ze verdienen.

De inleiding van Sixma 'Kwaliteit door afspraak

ken; *Münchhausen als voorbeeld*' gaat nader in op enkele kwaliteitsproblemen die voortvloeien uit de volgens Sixma terechte verplichting aan de scholen voor het ontwikkelen van een schoolwerkplan (s.w.p.). Hieruit kan men een aanhoudende zorg lezen voor kwaliteitsbevordering van het onderwijsaanbod. De kwaliteit van het onderwijsaanbod kan worden bevorderd door een goed samenspel van het macro-, meso- en micro-niveau in de vorm van controleerbare afspraken in het s.w.p.

Een dergelijke opdracht van overheidswege aan de scholen moet als een geheel ongewone planningsonderneming worden opgevat en daarmee als een immense innovatie. Deze opdracht wordt aan de scholen 'verleend', terwijl, aldus Sixma, zowel de opgaven, ideeën en handreikingen ten aanzien van het s.w.p. als de vooronderstellingen en verwachtingen in hun betekenis en consequenties voor de scholen nog niet voldoende zijn geëxpliciteerd, geconcretiseerd, geanalyseerd en gewaardeerd. Wat levert een voorlopige analyse van de vooronderstellingen en verwachtingen op?

- a. *Planningsverwachtingen*: Zijn de vooronderstellingen en consequenties reëel als gesproken wordt over het s.w.p. als aangrijpingspunt voor veranderingen op schoolniveau?
- b. *Planningsomvang*: In het s.w.p. zullen scholen rekening dienen te houden met de ideeën (uitgangspunten) van de ICB ten aanzien van het totale schoolgebeuren, dus inclusief alle vakgebieden en de schoolorganisatie. De handreikingen van instanties als de SLO geven in deze informatie over zeer vele en zeer verscheidene mogelijke oplossingen. Kan de school dit alles op zijn merites overzien, beoordelen, erover beslissen en realiseren?
- c. *Planningsintensiteit*: Het is een acceptabele eis dat in het s.w.p. wordt opgenomen wat in de praktijk wordt gerealiseerd. Het s.w.p. is geen reeks innovatievoornemens. Wat vraagt dit van de school gezien ook de planningsomvang (b)?
- d. *Planningsperspectief*: Het gaat uiteindelijk om een functioneel s.w.p. niet om een tijdelijke en voortdurende s.w.p.-ontwikkeling. Hoe garandeert een school dat dit (voorlopige) produkt een basis van werken wordt en blijft?
- e. *Planningskwaliteit*: Vernieuwingseisen moeten worden gehonoreerd en het school-

eigene gewaarborgd. Een onderwijsleerplan ontbreekt nog. Leergangontwikkeling vraagt zeer specifieke deskundigheid. Hoe is dit alles door een schoolteam te verenigen zonder in verstarring of dilettantisme te verzinken?

- f. *Planningswerkwijze*: De wet vraagt vrij spoedig (in 1983 of 1984?) het jaarlijks indienen van een principieel voorlopig s.w.p. dat voldoet aan een reeks eisen die maar zeer globaal bekend zijn. Er wordt nu al gesproken van een inlever-syndroom. Wat kan de school in eerste instantie indienen? Wat betekent een continu werken aan het s.w.p. voor de school?

Sixma's conclusie hierbij is dat de groep die daartoe het minst is toegerust (de scholen resp. de schoolteams) een onmogelijk zware taak krijgt opgelegd, die ze in de huidige situatie (nog?) niet aankan; met andere woorden de school wordt in een moeras geplaatst waar alleen met behulp van een Münchhausen uit te komen is.

In zijn inleiding '*Vakkenintegratie en de kwaliteit van het onderwijs*' ging Knoers in op twee centrale vragen:

1. Staat vakkenintegratie de kwaliteit van het onderwijs in de weg of bevordert ze die onder bepaalde condities juist?
2. Hoe moet het voorgestelde onderwijsaanbod van de nota '*Verder na de basisschool*' beoordeeld worden in het perspectief van de kwaliteit van het onderwijs?

Deze vragen rond vakkenintegratie worden besproken op het niveau van het onderwijsleerplan.

Ter inleiding op de genoemde vragen komt de vraag aan de orde of er een relatie bestaat tussen het al- of niet-geïntegreerd zijn van onderwijs en verschillende algemene en beroepsgerichte kwalificaties waarop het onderwijs in totaliteit doelt.

Het onderwijsaanbod in geïntegreerde onderwijssystemen, waarin leerlingen gedurende langere tijd in heterogene groepen bij elkaar worden gehouden, kan plaatsvinden in de vorm van zowel afzonderlijke vakken als geïntegreerde leergebieden. De motieven voor integratie van leergebieden worden vaak ontleend aan de kindgerichte 'progressive movement'. Dat een accentuering van het belang van grondige kennis van een aantal vakken (zoals in de 'back to the basics movement') ook binnen

geïntegreerde onderwijssystemen mogelijk is, wordt uit Oosteuropese voorbeelden duidelijk.

Om de eerste vraag te beantwoorden is het belangrijk stil te staan bij het begrip integratie. Door Bernstein wordt integratie opgevat als de onderschikking van van tevoren afgezonderde onderwerpen of cursussen aan een of ander relationeel idee dat de grenzen tussen de onderwerpen uitwist. Het is de eigenheid van de kennisvorm die volgens Hirst in kwesties van integratie van vakken of curriculumonderdelen als criterium moet gelden.<sup>5</sup> Met Pring, waarschuwt Knoers ervoor dat curriculumintegratie wordt nagestreefd 'zonder enige analyse van de eigen aard van de kennisvorm en daardoor zonder het stellen van duidelijke cognitieve doelen'.<sup>6</sup>

De eigenheid van de kennisvorm wordt geen geweld aangedaan wanneer het curriculum is georganiseerd rond centrale wetenschappelijke concepten ofwel rond centrale processen en methoden van kennisverwerving van de betreffende discipline(s). In navolging van Frey<sup>7</sup> stelt Knoers dat een geïntegreerd curriculum een onderwijsconstructie is die onderwerpen uit wetenschappelijke disciplines behandelt die op grond van een didactisch concept (cf. het relationele idee van Bernstein) zijn omgestructureerd en met het oog op gemeenschappelijke vormingsdoelen functioneel gemaakt zijn. Hierbij moet aldus Knoers vooral gewezen worden op het eerste criterium van Frey voor geïntegreerde curricula: de transformatie van informatie moet zodanig gebeuren dat de betreffende wetenschappelijke principes en concepten voor de leerlingen betekenis krijgen.

Voor de constructie van curricula waarin meerdere disciplines (vakken) geïntegreerd worden, volgt volgens Knoers uit het bovenstaande dat ieder zijn eigen vakinbreng moet hebben met een zodanige uitwisseling tussen en herorganisatie van kennisgebieden dat constructieve combinaties ontstaan. Deze combinaties zouden zodanig moeten zijn dat ze niet alleen leerlingen oriënteren in de vakken, maar hen ook optimaal hulp bieden bij hun ontwikkeling. Op grond van bovenstaande analyse kan de eerste vraag voorlopig als volgt worden beantwoord: 'Als aan de eigenheid van de kennisvorm geweld wordt aangedaan, is vakkenintegratie kwaliteitsverlagend. Is dat niet het geval, dan kan het juist een voorbereiding zijn op een verder uitdiepen van gedifferentieerde kennisvormen en daarmee een voorwaarde

zijn voor kwaliteitsbevordering'.

Het onderwijsaanbod zoals voorgesteld in de nota 'Verder na de basisschool' wordt bekeken wat betreft:

- oriëntatie op de natuur gericht op het verwerven van kennis, inzicht, houdingen en vaardigheden, daarbij gebruik makend van *elementen uit* scheikunde, natuurkunde, gezondheidskunde, biologie, landbouw en (fysische) aardrijkskunde.
- oriëntatie op de mens en maatschappelijke verhoudingen gericht op kennis, inzicht, houdingen en vaardigheden, daarbij gebruik makend van *elementen uit* economie, maatschappijleer, recht, staatsinrichting en (sociale) aardrijkskunde.

Volgens Knoers moet de kwaliteit van het bovenbedoelde vormingsaanbod in twijfel worden getrokken als '*elementen uit*' letterlijk moet worden genomen en niet mag worden opgevat als '*cursorische delen omvattend uit*'. Het onderwijsaanbod moet gekenmerkt worden door combinaties van thematische en cursorische onderdelen met een geleidelijke toename van specialisatie. Hierbij wijst Knoers erop dat voor een kwalitatief goed onderwijsaanbod een goed gestructureerd curriculum vereist is, dat overigens niet door leraren ontwikkeld kan worden omdat ze daarvoor niet zijn opgeleid. De verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling ligt volgens Knoers bij de SLO en de ondersteuningsinstanties, terwijl de verantwoordelijkheid voor het onderwijsleerproces in de eerste plaats bij de onderwijsgeevenden ligt.

#### *Enkele discussiepunten*

Tot slot van deze bijdrage worden enkele discussiepunten aan de orde gesteld die hetzij in algemene zin van belang zijn voor het vraagstuk van de kwaliteit van het onderwijs, hetzij betrekking hebben op de hierboven weergegeven symposium-inleidingen.

Het is uiteraard niet de bedoeling hiermee een uitputtend overzicht te geven van het kwaliteitsvraagstuk. Evenmin laat de beschikbare ruimte het toe de discussiepunten die uitwerking te geven die ze verdienen. De belangrijkste punten die tijdens de afrondende discussie van het afscheidssymposium naar voren zijn gebracht zijn in deze paragraaf verwerkt. We hebben ons echter niet tot een verslag van de gevoerde discussie<sup>8</sup> willen beperken.

Of het nu, zoals in de weergegeven inleidingen, gaat over de invloed van structurele aspecten, institutionele aspecten rond het schoolwerkplan en vakinhoudelijke aspecten van het integratie-verschijnsel op de kwaliteit van het onderwijs, of over de kwaliteit van het onderwijs in meer algemene zin, de vraag naar een exacte omschrijving van het begrip 'kwaliteit' ligt voor de hand.

Het kwaliteitsbegrip is niet eenvoudig af te grenzen in de vorm van een algemeen geldende definitie. Kwaliteit kan slechts zinvol onderzocht worden in relatie tot doelstellingen en uitgangspunten van onderwijs. Kwaliteitsnormen voor het onderwijs zijn afhankelijk van onze (uiteenlopende) visies op mens en maatschappij, van de maatschappelijke en historische constellatie waarin we verkeren, van maatschappelijke (belangen) groeperingen en gevestigde instituties. Naargelang de keuze die vooraf gaat en meestal impliciet blijft, wordt een zeker accent gelegd op het ene vormingsprincipe boven een ander (bijv. beroepsvoorbereiding), en daarmee wordt een bepaald kwaliteitsaspect naar boven gehaald. Afhankelijk van de verschillende visies op onderwijs en vorming valt de vraag naar de kwaliteit van het onderwijsaanbod, de vraag naar de noodzakelijk geachte structurering van onderwijsleerprocessen, de vraag naar de structurering van het onderwijsstelsel en de vraag naar organisatorische randvoorwaarden voor de school, anders uit. Over kwaliteit valt dus tot op zekere hoogte niet te twisten.

Wanneer we moeten constateren dat we niet beschikken over een overkoepelende theorie van waaruit in meer objectieve zin het begrip 'kwaliteit' zou kunnen worden afgebakend, is het een noodzakelijke voorwaarde voor een heldere discours dat elke uitspraak met betrekking tot de kwalitatieve gesteldheid van het onderwijs vergezeld gaat van een expliciet referentiekader van doelstellingen, uitgangspunten, waarden en normen.

Zo zou het beschrijvingsschema van het begrip kwaliteit dat in de betreffende nota gepresenteerd wordt, moeten worden aangevuld met een aparte kolom voor doelen, normen en criteria (ten aanzien van input, proces, output) in functie waarvan de onderscheiden kwaliteitsaspecten op macro-, meso- en micro-niveau worden gewaardeerd. Hiermee is overigens tevens aangegeven dat onderzoek naar de kwaliteit van het onderwijs niet beperkt kan

blijven tot assessment-onderzoek. Onderzoek naar de kwaliteit van het onderwijs is met andere woorden ook onderzoek naar kwaliteitsbevordering.

Wanneer een theoretisch objectief kwaliteitscriterium ontbreekt, is een theoretische bestudering van het kwaliteitsbegrip ons inziens daarmee nog niet zinloos geworden. Zo behoort het tot de kritische functie van de onderwijswetenschappen om te analyseren vanuit welke waarden en normen kwaliteitsbevoorderende maatregelen van onder andere de overheid vertrekken. Verder zou theoretisch onderzoek zich kunnen richten op de 'ondergrens' van het kwaliteitsbegrip. Ons inziens is sprake van een 'ondergrens' wanneer een stand van zaken in het onderwijs wordt gerealiseerd waarin van een functionele relatie tussen onderwijzen en leren, of van onderwijzen en/of leren als zodanig geen sprake meer kan zijn. Theoretisch onderzoek naar de 'bovengrens' van het kwaliteitsbegrip stoot op de grote moeilijkheid van het ontbreken van een laatste of hoogste kwaliteitsnorm.

Op het macro-niveau heeft de 'ondergrens' van het kwaliteitsbegrip o.a. betrekking op de stand van zaken waarbij geen sprake meer kan zijn van de gewenste socialisatie-functie door het onderwijssysteem. In dit verband hoort ook de vraag thuis welke aspecten van de totale socialisatie bij uitstek door het onderwijssysteem verzorgd moeten worden, en welke wellicht ook aan andere instituties kunnen worden overgelaten. Een vraag die in een bezuinigingscontext onmiskenbaar aan actualiteit heeft gewonnen.

Wat de financieel-structurele kant van het onderwijssysteem betreft, is niet alleen de actuele vraag van belang of het Nederlandse accommodatie-model dat door verzuiling wordt gekenmerkt de extra-kosten wel waard is. Een dergelijke vraag hoort ons inziens thuis in een meer omvattend onderzoek waarin vragen toegelaten zouden moeten worden als:

- in hoeverre is de toewijzing van middelen volgens het geldende accommodatie-model in overeenstemming met wensen van onderwijsconsumenten?
- in hoeverre is de verzuilde interpretatie van de vrijheid van onderwijs in overeenstemming met vrijheid als pluriformiteit aan de basis?
- worden de mogelijkheden tot pluriformiteit

binnen de thans geldende regelingen wel optimaal benut?

- wat zijn gevolgen in het accommodatie-model voor mogelijkheden om inhoudelijke en structurele vernieuwingen in het onderwijs door te voeren?

Een onderzoek dat in ieder geval zou moeten starten zonder vooringenomen standpunten.

Welke meer specifieke aspecten met betrekking tot het kwaliteitsvraagstuk kunnen in verband met het afscheidssymposium tenslotte worden gesignaleerd?

Wanneer gesteld wordt dat processen op meso- en macro-niveau functioneel moeten zijn ten aanzien van het proces op micro-niveau betekent dit dan niet dat een norm besloten ligt in het micro-gebeuren van leerling, leerkracht en leerstof? Naast een dergelijk produkt-criterium zou ons inziens zeker ook een proces-criterium kunnen gelden. Dit betekent dat zowel op meso- als macro-niveau bijv. de mate van betrokkenheid van leerkrachten en scholen bij besluitvormingsprocessen als kwaliteitscriterium zou kunnen gelden.

Een meer fundamentele vraag is of een beschrijving van onderwijsverschijnselen in termen van input, proces, output wel zo neutraal is als op het eerste gezicht lijkt. Wordt er bij een dergelijk input-output-schema niet stilzwijgend vanuit gegaan dat alle relevante aspecten van het onderwijs en het onderwijssysteem in termen van output te beschrijven zijn? Vervolgens geldt zeker ook de vraag of we wel zo goed weten welke input met welke processen tot welke output leiden. Een vraag die ook voor de praktijk van belang is.

Wanneer gesteld wordt dat een grotere spreiding in leeftijd en begaafdheid de kwaliteit van de (geïntegreerde) basisschool negatief beïnvloedt, is het nodig nauwkeuriger te weten welk impliciet kwaliteitscriterium hier gehanteerd wordt. Het grote kwaliteitsprobleem waar het in dit verband om gaat is uiteraard te achterhalen, hoe leerkrachten ertoe gebracht kunnen worden om een heterogene groep leerlingen te accepteren en professioneel te 'hanteren'. Kan de zorgbreedte-vergroting wel succesvol worden begeleid en uitgevoerd zolang we nog niet weten hoe we de tendens bij leerkrachten tot een homogeniserende benadering moeten verklaren (in termen van kenmerken van het schoolstelsel en kenmerken van leerkrachten)?

In verband met de besproken verplichting van scholen tot ontwikkeling van een schoolwerkplan (s.w.p.) kan men zich verder afvragen of een aldus ontwikkeld s.w.p. aanleiding geeft tot een verhoging van de kwaliteit van het onderwijsleerproces en van de leerresultaten, gesteld dat het inderdaad tot een beter onderwijsaanbod leidt op het niveau van het werkplan als document. In hoeverre wordt niet stilzwijgend uitgegaan van de twijfelachtige veronderstelling dat er een één-op-één relatie bestaat tussen het s.w.p. als document en het s.w.p. zoals het door leerkrachten en leerlingen feitelijk wordt gerealiseerd?

In verband met de eigenheid van de kennisvorm als basiscriterium voor het al of niet geïntegreerd organiseren van het curriculum zou een verdere wetenschappelijke discussie gevoerd kunnen worden rond vragen als:

1. Vanuit welke meta-theoretische of epistemologische criteria wordt de eigenheid van de kennisvorm als basiscriterium bepaald?
2. In hoeverre is datgene wat onder 'eigenheid van de kennisvorm' verstaan wordt, mede beïnvloed door de maatschappelijke waardering van bestaande disciplines en van heersende benaderingen binnen disciplines?
3. Laat het gebruik van de eigenheid van de kennisvorm als ordeningscriterium van leerinhouden een positief verschil zien met een probleemgeoriënteerde ordening van leerinhouden als bijv. gekeken wordt naar effectiviteit en diepgang van informatie-opslag, -verwerking en -toepassing? Wordt met andere woorden een analytisch kwaliteitscriterium ook ondersteund door een empirisch criterium?

Het ligt in de lijn van de opmerkingen van Velema op het einde van het symposium, wanneer we stellen dat verdere wetenschappelijke studie van deze en dergelijke onderwijsvraagstukken van groot belang is. De onderwijswetenschap dient aldus Velema te waken voor het behoud van haar kritische functie in de vorm van vermeerdering van kennis over onderwijsverschijnselen zowel op macro-, meso- en micro-niveau. In dit verband werd door de scheidende hoogleraar met name gewezen op de benodigde aandacht voor hoogbegaafde leerlingen en op een specifiek kenmerk van het Europese onderwijs, van een zekere uniciteit van kwaliteit van genuanceerde denkers en ge-

nuanceerd opgeleiden. Dit kenmerk kan behouden blijven wanneer het onderwijs niet wordt opgeofferd aan pragmatisme. Ook de onderwijswetenschap mag zich volgens Velema niet uitleveren aan de mode van de dag, aan beleidsmakers of politici of straffe van haar eigen ondergang. De wetenschap in het algemeen, en de onderwijswetenschap vormt hierop geen uitzondering, dient streng methodologisch en doelgericht vermeerdering van kennis na te streven. Een dergelijke onbevooroordeelde benadering lijkt vooral van belang bij een kritische studie van kwaliteitsvraagstukken die zozeer verweven zijn met waarden en maatschappelijke belangenposities.

J. R. M. Gerris

#### Noten

1. A. M. P. Knoers & J. J. R. M. Corten (Red.), *Ontwikkelingen in het Nederlandse onderwijs;*

aspecten van kwaliteit en beleid. *Mededelingen nr. 11*, Nijmegen: Vakgroep Interdisciplinaire Onderwijskunde, K.U. Nijmegen, 1983. Bestellingen richten aan: Verkoopcentrale A-Faculteiten, Postbus 9108, 6500 HK Nijmegen (080-51 62 50). Kostprijs f 16,-. In deze bundel zijn nog een achttal andere artikelen van collega's en medewerkers van Velema opgenomen.

2. *Kwaliteit van het onderwijs*. Discussienota ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. 's-Gravenhage: mei 1981.
3. In verband met deze laatste vraag wordt verwezen naar de inleiding van Knoers.
4. *Verder na de basisschool*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1982.
5. In: R. Hooper (Ed.), *The curriculum: context, design & development*. Edinburgh, 1972.
6. zie noot 5.
7. In: K. Frey u. P. Häussler (Hrsg.), *Integriertes Curriculum Naturwissenschaft: Theoretische Grundlagen und Ansätze*. Weinheim: Beltz Verlag, 1973.
8. De discussie zoals die op het afscheidssymposium is gevoerd, is getrouw weergegeven in de eerder genoemde referentie (Knoers & Corten, 1983).