

---

## Middenschool in West-Europa in ander vaarwater

---

### *Internationale Conferentie*

Sinds de Tweede Wereldoorlog behoort het thema middenschool ongetwijfeld tot één der hoofdmoten van onderwijsdebatten in Europese landen. Al in 1969 formuleerden Europese ministers van onderwijs op hun zesde conferentie in Versailles een resolutie, waarin zij een gemeenschappelijk standpunt innamen ten gunste van de ontwikkeling van geïntegreerde schoolstelsels. Desondanks is de discussie voornamelijk gevoerd in elk land afzonderlijk. Op Europees niveau is slechts sporadisch sprake geweest van uitwisseling van ervaringen en van voortgaande gezamenlijke discussies.

Ondertussen treffen we nu al in zeker acht Westeuropese landen een min of meer horizontaal schoolstelsel aan voor de leeftijdsgroep van 4 à 6- tot 14 à 16-jarigen. De onderlinge verschillen in structurele uitwerking en onderwijskundige vormgeving zijn echter zeer groot. Op grond daarvan zou het onjuist zijn te spreken van een gemeenschappelijke Europese middenschool. Het probleem van de verschillen tussen leerlingen is door invoering van een horizontaal stelsel in de betreffende landen alerminst op uniforme wijze opgelost<sup>1</sup>. Dit bleek nog eens weer op een in mei jl. gehouden conferentie in Otzenhausen (B.R.D.). Op uitnodiging van het Duitse Bildungsministerium en de Europäische Akademie Otzenhausen kwamen deelnemers uit zes landen (t.w. Groot-Brittannië, Denemarken, Italië, Nederland, B.R.D. en Frankrijk) bijeen om gedurende een viertal dagen studie te maken van de ontwikkelingen van geïntegreerde schoolstelsels. Naast veel onderlinge verschillen tussen de deelnemende landen bleken er, vooral in de actuele discussie, ook

enige treffende overeenkomsten.

De in totaal 36 deelnemers uit de zes landen waren per land op persoonlijke titel uitgenodigd en behoorden respectievelijk tot de beroepsmatige categorieën schoolbestuur/inspectie, wetenschap, onderwijsvakorganisatie en onderwijsbeleid. De conferentie diende de deelnemers gelegenheid te geven kennis te nemen van de stand van zaken op het terrein van geïntegreerd voortgezet onderwijs in West-Europa tegen de actuele maatschappelijke en politieke achtergrond. In het bijzonder zou aandacht besteed worden aan de mate van appreciatie die het stelsel heeft in de verschillende landen. Een boeiende thematiek, die door een originele opzet van de conferentie goed uit de verf is gekomen. Ik volsta hier met het vermelden van enkele m.i. belangwekkende trends die zich voordoen in de ter conferentie vertegenwoordigde landen. Eind dit jaar zal een boek verschijnen, dat een beschrijving bevat van het gehele schoolsysteem in de zes landen, in het bijzonder van het secundair onderwijs<sup>2</sup>. Tevens wordt aandacht besteed aan de curriculaire vormgeving van het voortgezet onderwijs. Het is voorts de bedoeling in die publikatie een karakteristiek te geven van de actuele problemen, zoals die zich in elk land manifesteren, meer in het bijzonder met het oog op de toekomstige ontwikkeling van het voortgezet onderwijs. De resultaten van de conferentie zullen eveneens in het boek vermeld worden, zodat het geheel voor een groter publiek toegankelijk is. De maatschappelijke betekenis van deze ontmoeting tussen de landen bleek ter plaatse door de aanwezigheid van enkele televisie- en dagbladjournalisten. In een actualiteiten-uitzending op het Duitse televisienet kreeg een der buitenlandse deelnemers gelegenheid zijn indrukken van de conferentie weer te geven. Daarbij viel op hoezeer vooral het Deense schoolmodel de interesse van de programmamakers had getrokken. De tienjarige Deense Folkskole, die sinds 1976 wettelijk in het hele land als één stroom is ingevoerd, is dan ook nog ver verwijderd van de situatie in de B.R.D.: een tweestromenland (Gesamtschule naast het categoriale stelsel), waar ove-

rigens voornamelijk slechts zo'n 5% der leerlingen een vorm van Gesamtschule bezoekt.

### *Balans*

Gelet op de lange duur van de in alle Westeuropese landen op gang gekomen hervorming van het voortgezet onderwijs ligt het voor de hand, zeker op een internationale bijeenkomst, de balans op te maken. Ook in Otzenhausen ontkwam men niet aan een terugblik om zodoende na te gaan wat er inmiddels van de oorspronkelijke inspiratie daadwerkelijk is terechtgekomen. De bekende Duitse onderwijskundige Prof. Wolfgang Mitter nam in het openingsreferaat het voortouw voor een interessante vergelijking van hetgeen de laatste 20 jaar op het terrein van onderwijs voor de groep 10- tot 15-jarigen in Europa zich heeft voltrokken.

Een veelkleurig schoollandschap blijkt zich dan aan ons voor te doen. Op basis van gemeenschappelijke ideeën over de noodzaak tot vernieuwing is in elk land naar passende en realiseerbare uitwerkingen gezocht. De eenheid in uitgangspunten, zoals democratisering van het onderwijs, gelijke kansen voor iedereen, meer efficiëntie in het schoolstelsel en uitsluiting van school- en beroepskeuze, blijkt geleid te hebben tot een grote verscheidenheid in structurele en inhoudelijke onderwijsverandering. Die verschillen bestaan niet alleen tussen landen onderling, maar ook binnen een land kunnen nog weer uiteenlopende uitwerkingen voorkomen. Bovendien is er dan nog sprake van verschillen tussen scholen onderling. Dit alles maakt dat internationale vergelijking, zeker als het gaat over vragen naar de optimale opbouw van het onderwijs, een hachelijke onderneming is. Door intensieve gedachtenwisseling en door confrontatie met gerealiseerde innovaties is het mogelijk enige, zij het met de nodige voorzichtigheid, gevolgtrekkingen te maken. Gedurende de conferentie vormden zich daarover gedachten die in dit licht vermeldenswaard lijken. Ik heb ze in een viertal punten bijeengebracht.

#### *1 Overschatting middenschool*

Een eerste indruk die bij vergelijking van de zes landen ontstaat is, dat er rondom de pleidooien voor het invoeren van de middenschool sprake is geweest van de nodige overschatting. Te zeer is de indruk gewekt, dat zo'n nieuw schooltype in één keer oplossing geeft voor een

veelheid van problemen die in het onderwijs voorkomen. Daardoor zijn verwachtingen gewekt die wel op teleurstelling moesten uitlopen. Een logisch gevolg van het feit dat men ervan uit ging, dat een nieuw schooltype, of liever een geheel nieuw onderwijsconcept zou ontstaan door het veranderen van de structuur van het onderwijs. Een structuurwijziging is relatief eenvoudig bij wet te regelen. De veelheid en complexiteit van actuele onderwijsvraagstukken behoren daarmee echter niet in één keer tot het verleden. Kwesties als het vroegtijdig schoolverlaten, afschaffen van het zittenblijven, verlies aan motivatie voor het schoolse leren, zijn door structurele ingrepen nauwelijks uit de wereld te helpen. Daarvoor zijn heel andere wijzigingen nodig, die een radicale ingreep in het vigerende klimaat van scholen vergen. En onderwijs is vanuit die invalshoek uiterst beperkt veranderbaar, zeker in een tijdsbestek van bijvoorbeeld tien jaar. Toch is ten aanzien van deze thematiek vernieuwing echt van belang. De conferentiegangers konden vaststellen dat veranderingen in het curriculum en in de cultuur van de school uiterst langzaam in de verschillende landen tot stand komen. De vele mooie etiketten die pleitbezorgers op de middenschool hebben geplakt, zijn in de tot nu toe gerealiseerde praktijk slechts sporadisch herkenbaar aanwezig. Zo blijkt dat de reeds vele jaren gepropageerde inhoudelijke hervormingen in het voortgezet onderwijs in Europa nog de komende periode als nastrevenswaard blijven gelden.

Een bijzondere druk ondervonden scholen met geïntegreerd onderwijs in die landen waar de wetgever eerst resultaten van dat nieuwe onderwijs wilde zien, alvorens te besluiten tot koerswijzigingen. De eerste genoemde overschatting werkte nu dubbel door. De experimentenscholen kregen een zware bewijslast op hun schouders: aan de ene kant moesten dergelijke scholen al experimenterend de doelstellingen van het bestaande, meestal verticale stelsel, evenaren en liefst ook nog overtreffen. Tegelijkertijd zouden zij moeten aantonen dat het bestaande stelsel vervangen diende te worden door ander onderwijs met andere doelen. Neem daarbij dan nog de doorgaans hoog opgelaaide (partij-)politieke controverse en het is duidelijk dat van de hoge verwachtingen niet veel kon uitkomen. De experimentele scholen kregen een verkeerde bewijslast, waarbij weliswaar gezegd moet wor-

den dat door veel wetenschappelijk onderzoek (zie het IEA onderzoek en de vele researchresultaten in Oostenrijk en de Bondsrepubliek Duitsland, en ook het in Nederland lopende onderzoek) aangetoond is, dat in veel gevallen het geïntegreerd onderwijs niet minder bleek te presteren dan het bestaande.

In die landen waar de beslissing voor een horizontaal stelsel eenmaal is gevallen blijkt de weg terug naar het oude stelsel definitief afgesloten. De wettelijke herstructurering betekent dan een voorwaarde om te komen tot verdere, hierboven aangeduide, inhoudelijke hervormingen.

Samenvattend lijkt het gerechtvaardigd te stellen, dat de hoge verwachtingen die in veel landen gewekt zijn ten aanzien van de invoering van een vorm van geïntegreerd onderwijs (nog) niet uitgekomen zijn. De nieuwe structuur moest in een keer de te grote hoeveelheid idealen verwezenlijken. Daarmee is het concept dat aan de middenschool ten grondslag ligt niet onjuist. Veeleer moet men zich nu richten op een doordachte aanpak van deze innovatie.

## 2 *Wet en onderwijspraktijk*

In de landen die bij deze conferentie vertegenwoordigd waren, is duidelijk zichtbaar dat het komen tot een wettelijke regeling van geïntegreerd voortgezet onderwijs ter opvolging van een bestaand verticaal stelsel, een lange weg is. Vast te stellen valt dat voor wat betreft de zes aan de conferentie deelnemende landen inmiddels een wettelijke regeling voor het beoogde horizontale onderwijsstelsel tot stand is gekomen in Italië (1962), Denemarken (1976), Frankrijk (1977) en Groot-Brittannië (1979). De Bondsrepubliek en Nederland kennen nog geen uniforme regeling voor een horizontaal stelsel.

De wet blijkt geen garantie voor de gewenste en noodzakelijke curriculaire wijzigingen. Bij het uitblijven van zo'n wetsbeslissing blijkt men vaak eerst de resultaten van wetenschappelijk onderzoek te willen afwachten. De inmiddels omvangrijke hoeveelheid research heeft echter de voor- en tegenstanders niet in alle landen tot een eensluidend standpunt kunnen brengen. In landen als de B.R.D., Oostenrijk, Zwitserland en Nederland bereikt men hoogstens dat een vorm van geïntegreerd onderwijs wordt toegestaan naast de bestaande schooltypen.

In dit verband wekt het geen verbazing dat verschillende landen aan de Nederlandse dele-

gatie vroegen welke functie de schoolexperimenten middenschool nog in ons land hadden. In de loop der jaren is in West-Europa namelijk aan het licht gekomen dat invoering van de nieuwe horizontale onderwijsstructuur berust op een politieke keuze die zowel door conservatief te typeren regeringen (bijvoorbeeld het plan Haby in Frankrijk) als door progressieve regeringen (Zweden en Denemarken) gedaan is. Zo'n keuze is nergens voornamelijk of uitsluitend gebaseerd op resultaten van wetenschappelijk onderzoek en/of ervaringen met schoolexperimenten. De Nederlanders konden gelukkig verwijzen naar de nota 'Verder na de Basisschool' en de tekst van het regeerakkoord van het kabinet Lubbers, waar met name gewezen is op de noodzaak om in de loop van de jaren tachtig fundamentele besluiten te nemen over het voortgezet onderwijs. Of de middenschool in Nederland er ooit als enige vorm van voortgezet onderwijs zal komen, blijft afhankelijk van politieke constellaties. Van grote invloed op zo'n besluit is, aldus ervaringen in enige andere Westeuropese landen, het al dan niet bestaan van een aanzienlijke mate van consensus onder de bevolking over de wenselijkheid. Het bestaan en de groei van scholengemeenschappen in ons land betekenen – zeker in de ogen van buitenstaanders – duidelijk een verdergaande ontwikkeling naar een horizontaal stelsel in het gehele voortgezet onderwijs (eerste fase).

Is het besluit ten gunste van geïntegreerd voortgezet onderwijs eenmaal een feit, dan volgt nog een lange periode, waarin men met de invoering bezig zal zijn. Het is bijna schokkend te moeten vaststellen, dat in nagenoeg geen enkel land voldoende aandacht is besteed aan het proces van verandering dat nodig is voor leerkrachten en teams om aan het ander onderwijs op onderwijskundig verantwoorde wijze vorm te kunnen geven. Een in hoge mate verwaarloosd facet is bijvoorbeeld een beleid gericht op de nascholing van onderwijsgeevenden. Soms krijg je de indruk, dat men zich pas naderhand is gaan realiseren dat hier een problematiek bestaat. Het is wellicht mede te wijten aan het ontbreken van een gericht vernieuwingsbeleid, dat het vernieuwde onderwijsstelsel in de betreffende landen nog allerminst overtuigend nieuw en anders tevoorschijn gekomen is. De vernieuwing is vaak nog nauwelijks in de onderwijspraktijk tot stand gebracht. Bij vergelijking met het bestaande of het oor-

spronkelijke systeem treft men dan uiteraard weinig verschillen aan. Bij onderwijsinnovatie is dit verschijnsel al meermalen vastgesteld. In menig land lijkt het ook voor te komen rondom het geïntegreerd voortgezet onderwijs<sup>3</sup>. Het betekent in elk geval dat de wetgever ook middelen ter beschikking moet stellen om de nieuwe wet een reële kans van slagen te geven. Daarmee komen we op een volgende voor alle landen betekenisvolle problematiek.

### 3 Innovatiebeleid

Een conferentie met deelnemers uit verschillende landen biedt een goede gelegenheid eens te vergelijken op welke wijze grootschalige vernieuwingen door de initiatiefnemende centrale overheid zijn opgezet en uitgevoerd. Het is hier niet de plaats op een min of meer gedetailleerde wijze verslag te doen van zo'n analyse. Ik volsta met het geven van enkele algemene indrukken.

Voor zover het de in Otzenhausen aanwezige landen betreft, blijkt in alle gevallen een planmatige en systematische aanpak gericht op vernieuwing in alle betreffende scholen te ontbreken. Het lijkt erop dat eerst de laatste jaren het bewustzijn is ontstaan bij de beleidsinstanties, dat zo'n benadering noodzakelijk is. De vraag of hier internationaal geldende voorschriften of werkwijzen mogelijk zijn dient dan ook gesteld te worden. Zo'n vraag moeten we echter op wat relativerende wijze beantwoorden. Dat wil zeggen dat de aanpak van verspreiding van gewenste veranderingen in het onderwijs er van land tot land verschillend zal uitzien. Een groot aantal nationaal geldende factoren heeft invloed op mogelijkheden en grenzen van vernieuwingsstrategieën. Veel factoren zijn te ontleen aan de bestaande politieke en maatschappelijke context. Maar ook valt daartoe te rekenen wat is aan te duiden als de systeemkenmerken van het nationale onderwijsstelsel. Dit alles geeft aanzienlijke verschillen in benadering van innovatie te zien. Zo'n eigen-aardig nationaal kader maakt het niet eenvoudig vanuit innovatietheoretische gezichtshoeken richtlijnen voor grootschalige onderwijsvernieuwingen op te stellen. Dit houdt in dat we behalve het ontbreken van innovatietheoretisch goed doordachte werkwijzen, ook kunnen vaststellen dat zoiets op internationaal niveau nauwelijks mogelijk is. Nu is dit al wel vaker opgemerkt, maar tegelijkertijd zien we dat innovatie-organen geneigd

zijn, soms bijna kritiekloos, elders ontwikkelde zienswijzen te volgen. In Nederland is dat aanwijsbaar in de innovatietheoretische onderbouwing van nagenoeg alle grootschalige projecten die in het laatste decennium gestart zijn. Onmiskkenbaar dragen deze projecten (o.m. basisschool, middenschool, MAVO-project, herstructurering MHNO/MSPO) in opzet en uitvoering het stempel van buitenlandse ervaringen. Ook in Otzenhausen bleek, dat het gebruiken van elders verkregen inzichten om bijna voor de hand liggende redenen met de nodige scepsis plaats moet hebben. Naast allerlei verschillen in organisatie, beheer en beleid of structuur en inhoud van het schoolwezen, zijn er ook vaak grote verschillen in culturele inbedding van het onderwijs<sup>4</sup>.

In hoofdlijnen werden op de conferentie de twee uitersten van innovatiebeleidvoering getypeerd als 'top-bottom' model en 'school-based' model. De van boven-af aanpak komt veelvuldig voor in centralistisch bestuurd landen, de andere is favoriet in landen met gedecentraliseerd bestuur. Overigens werkt zo'n typering naar de mate van centraal bestuur niet altijd verhelderend, omdat er nogal wat mengvormen voorkomen. Ook blijkt dat het centralisme kan verschillen in één land, afhankelijk van de onderwijskundige thematiek. Tegen deze achtergrond van uiteenlopende bestuurlijke tradities kan men vanzelfsprekend niet verwachten dat innovatietheoretisch verantwoorde adviezen te geven zijn die voor alle landen zouden gelden. Wel is gebleken, dat bij invoering van geïntegreerd voortgezet onderwijs op een aantal gebieden de centrale overheid belangrijke bevorderende voorwaarden vervullen kan. Ik geef hiervan enkele voorbeelden.

Het blijkt ten eerste van groot belang voor de ontwikkeling van een nieuw onderwijsprogramma dat de aansluiting met het vervolgonderwijs structureel en inhoudelijk duidelijk geregeld is. Vervolgens kunnen veel rechtspositionele problemen onder onderwijsgevend verminderen, wanneer salarissen tussen verschillend opgeleiden gelijkgetrokken worden. Voorts blijkt het geven van enige vrijheid voor een eigen curriculaire vormgeving in de afzonderlijke school stimulerend te werken op het vernieuwingswerk en op de bereidheid van schoolteams daaraan mee te werken. De door sommigen in ons land afgekeurde divergentie in de schoolwerkplannen van de midden-

school-experimenten is in een land als Engeland juist regel<sup>5</sup>. Met enige trots presenteren de Engelse congresgangers de verscheidenheid aan curriculum modellen in hun voortgezet onderwijs als voorbeeld van door hen gewaardeerde autonomie voor de 105 Local Educational Authorities. Algemeen erkend is dat vernieuwing de meeste kans van slagen heeft als de mensen, die voor de uitvoering verantwoordelijk zijn, het ook zelf willen. Dan ontstaat ook de bereidheid deel te nemen aan nascholingscursussen en aan andere activiteiten die kunnen bijdragen aan de vaardigheid de veranderingen in eigen situatie tot stand te brengen. Evenzeer algemeen aanvaard is de opvatting, dat de overheid die innovatie wenst niet mag verwachten dit te kunnen bereiken zonder het verstrekken van geschikte middelen (w.o. externe begeleiding). Dat houdt overigens ook in dat permanente evaluatie van de ontwikkelingen vanuit externe instanties c.q. wetenschappelijke instellingen kan bijdragen aan de voortgang van het vernieuwingsbeleid. In enkele landen rapporteerden de deelnemers gunstige ervaringen met de zgn. 'illuminative approach', waarin men de nauwe relatie aanduidt die wetenschappelijk onderzoek kan en moet aangaan met de schoolpraktijk.

#### 4 Actuele problemen

Hoewel in een aantal landen een zekere moeheid lijkt te zijn ontstaan bij het discussiëren over vraagstukken rond geïntegreerd voortgezet onderwijs, blijft een tweetal fundamentele kwesties nog voortdurend de gemoederen bezighouden. Men is nog steeds niet op bevredigende wijze uit het vraagstuk gekomen, dat in het Duits bekend staat als 'fördern' of 'auslesen'. Voorts betekenen de mate waarin en het tijdstip waarop de school zich moet inspannen om de leerlingen te selecteren in veel landen nog een bron voor spanningen. Het gaat hierbij om antwoorden op centrale vragen betreffende de functies die de samenleving toekent aan het onderwijs. Een voortvloeiend uit de impliciete keuze voor handhaving van de selectiefunctie van het onderwijs is de al zeer lang bestaande en in allerlei toonaarden naar voren gebrachte vrees voor niveauverlies. Het horizontale systeem roept bij velen de vraag op of daardoor de knappe leerlingen niet minder zullen gaan presteren. Beide thema's speelden van meet af aan een opvallende rol in de discussies. Het lijkt erop dat ze zelfs blijven voortgaan ook nadat

een ongedeelde schoolstelsel is ingevoerd. Een verklaring van deze voortgaande discussie is mogelijkterwijls dat het bewijs of de bovengenoemde vrees wel terecht is moeilijk te leveren is, terwijl ook het selectievraagstuk niet op grond van objectieve gegevens bevredigend is op te lossen. De economisch verslechterende situatie, die zich de laatste jaren in West-Europa manifesteert, werpt bij sommigen de vraag op of er niet meer aandacht besteed moet worden aan het onderwijs voor hoogbegaafden. Ook dat kan een verklaring zijn voor het niet tot rust komen van vragen over de selectiefunctie van het onderwijs.

Naast deze reeds geruime tijd voorkomende problemen bij het geïntegreerde onderwijs spelen ook enige nieuwe vraagstukken een rol in de landen die op de conferentie besproken werden. In alle gevallen blijkt een viertal vragen te overheersen in de actuele onderwijspolitiek:

- Hoe is de kwaliteit van het onderwijs te handhaven bij terugloop van middelen tengevolge van teruggang in de economie?
- Op welke wijze is de toenemende werkloosheid in de maatschappij en in het onderwijs op te vangen en welke gevolgen heeft dat voor de inrichting van het onderwijs?
- Hoe kunnen buitenlandse kinderen worden opgevangen in het onderwijs? Op welke manier is de zorgbreedte te vergroten, zodat ook gehandicapte kinderen het normale programma kunnen volgen?
- Waarop dient de inhoud van de algemene vorming (Bildung en Ausbildung) gericht te zijn met het oog op de toekomst van de samenleving?

Dergelijke vraagstellingen kunnen elk afzonderlijk dienen als thema voor volgende conferenties in Europees verband. Zij kwamen in Otzenhausen bij de slotbijeenkomst als voor alle landen relevante problemen naar voren als het gaat om de toekomstige ontwikkeling van het onderwijs.

Samenvattend valt uit deze praktische oefening op het gebied van de vergelijkende onderwijskunde te concluderen dat de middenschool in de meeste landen in ander vaarwater is geraakt. Na een periode van felle strijd is, na de wettelijke regeling, de aandacht in de zes naties meer gericht op de inhoudelijke vraagstukken. Kennisname van de voortgang op die koers in de

West-Europese gemeenschap blijft inspirerend voor het eigen land, onder de voorwaarde dat men oog heeft voor de karakteristieken van elk land afzonderlijk.

N. A. J. Lagerweij

#### Noten

1. Zie voor een vergelijkend overzicht van geïntegreerd voortgezet onderwijs in enkele landen de bijlage A in: *Verder na de Basisschool*, 's-Gravenhage, 1982.
2. In 1982 verscheen op initiatief van Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft een overzicht van de ontwikkelingen in het voortgezet on-

derwijs in Denemarken, Frankrijk, Nederland en Noorwegen: *Thema: Gesamtschule*, Bonn, 1982.

3. Zie: W. W. Charters jr., J. E. Jones, On the risk of appraising non-events in program evaluation. In: *Educational Researcher*, 1973 (3), p. 5-7.
4. Zie ook: N. A. J. Lagerweij, J. C. Voogt, Thema's voor innovatietheorie en -onderzoek. In: *VOR-bulletin*, 1983 (7), p. 5-12.
5. Zie het themanummer van *Pedagogische Studiën*, 1981 (58), 9, 'Discussie over de Middenschool'. Het is nog de vraag of divergentie van vormgeving een belemmering is voor de overdracht van het vernieuwingsstreven.  
Zie: E. van Eck, H. Lington, *Middenschool in de maak*. Amsterdam, 1983, pag. 11.

*Manuscript aanvaard 14-6-'83*