

De comprehensive school en de toets der kritiek*

Kunnen we de leraren ervan overtuigen dat het mogelijk is om goed les te geven in heterogeen samengestelde klassen of groepen? Met andere woorden aanvaarden zij het begrip comprehensiviteit als uitgangspunt van een onderwijssysteem?

In Engeland duurt de discussie tussen vóór- en tegenstanders nog steeds voort en de ervaringen met de comprehensive schools worden vaak op geheel verschillende wijze geëvalueerd. Daarbij moeten we er steeds van doordrongen zijn dat de diverse uitspraken over voor en tegen vaak zijn gebaseerd op totaal verschillende werksituaties in de ene of de andere comprehensive school omdat er van eenheid in het Engelse onderwijs nauwelijks sprake is. De discussie wordt dan ook al gauw vaag, hetzij te theoretisch waarbij weinig met de concrete schoolsituatie wordt rekening gehouden, hetzij teveel uitgaande van een bepaald schoolmodel, dat niet veralgemeend mag worden.

De voorstanders van de comprehensive school wijzen op het belang dat er eindelijk een halt wordt toegevoerd aan het selecterend en sociaal discriminerend 'eleven-plus' examen, op de betere onderwijsfaciliteiten voor talloze plattelandsdistricten, het betere rendement van materiaal en onderwijskrachten en last but not least op de stimulans van dit type school voor zowel de begaafde als de minder begaafde leerling. De eerste zou zich in dit soort school beter sociaal kunnen ontplooiën en de andere zou beter tot zijn recht komen op grond van de grotere waarde die er gehecht wordt aan allerlei niet-intellectuele factoren, zoals hulpvaardigheid, collegialiteit, artistieke creativiteit, vermogen om in groepsverband te werken enz.

* Dit artikel verscheen eveneens in het Weekblad v. Leraren, nr. 42, d.d. 13 juni 1974.

Een Headmaster van Woodlands School, Coventry, die gedurende 12 jaar de resultaten van onderwijs in heterogene klassen heeft kunnen volgen, is duidelijk voorstander van dit principe. 'De meeste leerlingen, inclusief de meer begaafden', zo schrijft hij, 'slagen beter in het hoger onderwijs dan leerlingen uit homogene klassen.' In de zeven jaar, dat er op zijn school nog op traditionele wijze werd onderwezen, maakte slechts 37% van zijn leerlingen het vijfjarige secundaire onderwijs af; na de afschaffing van 'streaming' in 1962 nam het aantal geslaagde kandidaten toe tot 75% (1967). Dezelfde Headmaster merkt op, dat vooral de leerling met een niet al te hoge IQ-score het voortgezet onderwijs met goed resultaat kan volgen, terwijl er tegelijkertijd ook sprake was van een toename van schoolsucces onder de gemiddelde 'grammar school pupils'.

Van de 67% geslaagden in de voorgaande jaren steeg het percentage van geslaagde leerlingen van deze categorie tot 89% sinds de invoering van heterogene klassen. (Thompson 1974)

Nieuwe problemen

De tegenstanders van 'comprehensiveness' beroepen zich in het algemeen op toenemende discipline-moeilijkheden, op nivellering en niveauverlaging en zij voeren aan dat er met het invoeren van de comprehensive school bijna evenveel nieuwe problemen worden opgeroepen als er oude worden opgelost.

In het toonaangevende weekblad Times Educational Supplement van bijv. 5 april vinden we zowel kritiek op de comprehensive school en op de onlangs ingevoerde verhoging van de leerplichtige leeftijd tot 16 jaar (geciteerd in het Weekblad van 25 april, blz. 1472) als ook een redactioneel artikel op de

voorpagina, waarin men zich niet achter deze kritiek schaaft en waar men vooral wijst op allerlei buitenschoolse moeilijkheden: de verslumping van de steden, de toenemende tegenstelling tussen de generaties, de te geringe maatschappelijke verantwoordelijkheid voor de groep leerlingen van 15-19 jaar enz.

Onder de voorstanders van de middenschool hoort men vooral vaak de vrees uitspreken, dat deze scholen achter een nieuwe façade de oude tegenstellingen zullen gaan herbergen. Door middel van een nieuw soort groepsvorming zouden de oude schooltypen zich dan toch weer gaan manifesteren.

Voorts blijft het probleem van de prestatiedwang in een maatschappij, die is ingesteld op het 'vrije ondernemerschap': een school, die in nuchtere, geobjectiverende vormen alleen maar prestatie-eisen stelt - en dan nog voornamelijk in verbale vormen, die vooral zijn afgestemd op de wereld van de 'middle class' zal buitengewone moeilijkheden bieden voor kinderen uit de arbeidersbevolking.

Ook blijft er het risico dat de opvattingen met betrekking tot individualisatie in conflict komen met de sociale integratie; hoewel marxistische onderwijskundigen daaraan direct zullen toevoegen dat het een illusie is te streven naar sociale integratie in een maatschappij die juist op klassetegenstellingen is gebaseerd.

Een Russische onderwijsdelegatie die in verschillende perioden een bezoek bracht aan een aantal comprehensive schools constateerde ook een terugval van diverse streams in traditionele groepen van meer en minder begaafden, in leerlingen die eenmaal het General Certificate of Education moesten behalen en hen die dit nimmer zouden bereiken.

Klassen die aanvankelijk vol goede moed volgens een puur alfabetische rangschikking waren samengesteld hadden na een paar jaar van ijverige diagnostiek een transformatie ondergaan van kwalitatief verschillende groepen.

Het hele probleem van 'grouping' blijft een vraagstuk van onderwijspolitiek en kan niet worden opgelost vanuit de theorie van de didactiek.

Aanvankelijk legden de comprehensive schools erg de nadruk op 'streaming', maar na een aantal belangrijke sociaal-psychologische onderzoeken (Vernon, Douglas) en na het verslag van het Robbins Committee over het onderwijssysteem in de USSR, kwam men tot de overtuiging, dat de begaafdheidsmarge van een volk niet door het traditionele onderwijs tot ontwikkeling kon komen, maar dat moest

worden gezocht naar vrijere vormen, naar 'subject-based en pupil-based education'.

Nog steeds zoekt men in Engeland naar een tussenform van een schooltype, waarbij de oorspronkelijke doelstelling 'equality of educational opportunity' en 'social mobility' zodanig worden geïnterpreteerd, dat hieruit een maximum van gemeenschappelijkheid ontstaat door middel van een optimale flexibiliteit.

Wat zijn de meest recente ontwikkelingen ten aanzien van de comprehensive school? De nieuwe Labour regering heeft de rem, die de vorige regering had aangetrokken, weer los gegooid en geeft volgens informatie van de Times Educational Supplement (12-4-74) resoluut blijk dat zij vast houdt aan de invoering van de comprehensive school over het hele land met daaraan de volgende sanctie verbonden:

'voluntary aided schools that refuse to cooperate in comprehensive schemes can, in the future, expect to lose the substantial financial aid they currently receive from local authorities. All local authorities still operating a wholly or partially selective system must, by the end of the year, submit plans for the introduction or completion of comprehensive re-organisation.'

Dit is een citaat uit een ontwerp-circulaire die momenteel op stapel staat bij het Ministerie van onderwijs. De circulaire opent als volgt:

'The Government have made known their intention of developing a fully comprehensive system of secondary education and of ending selection at eleven plus . . .' Hoewel de discussies rondom deze circulaire confidencieel zijn is het volgens het bovengenoemde weekblad bekend dat de NUT (National Union of Teachers), druk heeft uitgeoefend bij de Secretary of State om door middel van deze circulaire de Local Authorities te verplichten om allereerst leerplannen te gaan ontwikkelen en deze vervolgens in praktijk te brengen.

In principe zou de NUT volledig achter het ontwerp van deze circulaire staan, maar daarbij wilde ze bovendien een aanzienlijke versnelling van het doorvoeren van een comprehensive schoolstructuur en drong de organisatie er bij de minister op aan dat deze aan de Local Educational Authorities heel goed duidelijk zou maken dat er geen sprake mocht zijn van coëxistentie van grammar en comprehensive scholen.

House system

Men kent in Engeland het zgn 'house system' dat vooral gericht is op het aspect van sociale integratie, maar dat hierin toch weer wordt bemoeilijkt op grond van de sociale voorselectie die al heeft plaats gevonden door het systeem van particuliere 'public schools'.

De beslissende vraag voor de comprehensive schools is in hoeverre zij erin slagen om de traditionele maatschappelijke groepering van de gezinnen fundamenteel te doorbreken met daaraan gekoppeld de volgende vraag: slaagt deze school erin om meer kinderen uit het arbeidersmilieu tot een vorm van hoger onderwijs te brengen?

Over de sociale rekrutering op de comprehensive schools bestaat o.a. een rapport van de National Foundation for Educational Research (1971), dat in een interimverslag rapporteerde: 'op meer dan de helft van 331 ondervraagde comprehensive schools kwam slechts ca 15% van topbegaafden voor'. In de Times Educational Supplement (25.12.68) horen we de klacht: 'Too many workers' children - say comprehensive Heads'.

Een eerste uitvoerige evaluatie van de comprehensive schools is die van CROSLAND in opdracht van de National Foundation for Educational Research. (Comprehensive Education in England and Wales 1968).

Naar aanleiding van o.a. dit rapport volgt een felle kritiek op de comprehensive schools van Julienne Ford in het blad New Society (10.10.68): 'Comprehensive Schools as Social Dividers' en later 'Social Class and the Comprehensive School'. Zij bekritiseert in het bijzonder het 'house system' en concludeert - weliswaar op een nogal beperkt empirisch uitgangsmateriaal - dat sociale relaties tussen de leerlingen beter in 'streams' tot stand komen.

Een belangrijk punt van discussie is het aandeel van begaafde en zeer begaafde leerlingen in de totale populatie van de comprehensive school. Gelet op de eerder genoemde voorselectie en afroming door andere traditionele schooltypes blijft dit een zwakke schakel. Een duidelijk voorbeeld hiervan vinden we in het artikel van een 'Headmaster' H. H. Tilley met de polemische titel 'Plus ça change or the Fake's Progress' (in Forum Vol. 11 Nr. 3 1969):

- in spite of all its 'comprehensive' buildings, there is still not a single comprehensive school in the whole of Coventry. There are, to be sure, big or biggish establishments in each of which you will find quite a spread of abilities; but there is not one school among

them which has anything like a real comprehensive range. In short, every so called comprehensive school in the city finds itself, thanks to its incomplete intake, prevented from being just what its name, size and cost proclaim what it should be . . .

Coventry's eight uncomprehensive schools receive, as a body, perhaps a paltry 10 percent of Coventry's ables children, and the very ables do not figure at all in the 10 percent even as occasional, let alone recurring, decimals . . .

Pas een school die alle begaafdheden in zich opneemt kan met recht 'comprehensive' worden genoemd. Voor een goede beoordeling moeten daarvoor primo alle scholen in een bepaald district tot 'comprehensives' worden getransformeerd. In Sheffield was dit vanaf 1969/70 het geval, terwijl men ook in Bristol, Manchester en Leicester hiernaar streeft. Maar zelfs bij aanwezigheid van een uniform gestructureerd schoolsysteem kan een deel van de ouders hun kinderen nog steeds naar een Public School of een Independent School zenden. Geestelijke overtuiging, sociale vooringenomenheid of familietraditie spelen hierbij een rol. Het blijft dus tamelijk riskant om onder dergelijke randvoorwaarden tot een uitspraak te komen met betrekking tot de waarde van allerlei didactische maatregelen (bijv. interne differentiatie) binnen de middenschool.

RÖHR noemt het voor de verdere ontwikkeling van de comprehensive schools in Engeland van essentieel belang dat zij zich zullen kunnen manifesteren als 'democratische scholen' en wel op een zo overtuigende wijze, dat zij in hun confrontatie met de Public Schools een grote aantrekkingskracht gaan krijgen voor alle sociale milieus.

Het bezoek van een delegatie van hoge functionarissen van het Russische Ministerie van Onderwijs, zoals eerder werd vermeld ging het hier om een tweede bezoek aan verschillende comprehensive schools, levert ook nog enige informatie op vanuit een andere optiek.

Schrijvend voor een Russisch lezerspubliek werd allereerst gewezen op de ingewikkeldheid en pluri-formiteit van het Engelse schoolsysteem, waarbij speciaal het selectieprincipe op vroegtijdige leeftijd opvalt.

Ook de grote inhoudelijke verschillen van de leerstof in de drie voornaamste schooltypes: grammar schools - voor theoretisch begaafden, secondary technical schools - voor kinderen met technische of andere speciale vaardigheden en secondary modern schools - voor kinderen met 'meer concrete' interes-

sen worden opgemerkt.

'Indien men zich voorstelt' zo lezen we in het Russische reisverslag, 'dat er op de Engelse scholen geen uniform leerplan bestaat, noch uniforme roosters of schoolboeken, noch een bepaald minimum aan kennis of vaardigheid wordt voorgeschreven, dan wordt ook duidelijk hoe verschillend de kansen op goed onderwijs zijn voor de verschillende categorieën van leerlingen. Door het systeem van private schools worden deze verschillen nog groter'.

Op hun vragen over het nog alom toegepaste selectiesysteem, kregen de Russen weinig overtuigende antwoorden.

De huidige regering bleek een overmatige aandacht te besteden aan de decentralisatie en wil de autonomie van de scholen zoveel mogelijk bevorderen, hetgeen volgens de Russische verslaggevers heeft geleid tot een uitbreiding van traditionele schooltypes, inplaats van de verbreiding van de comprehensive schools. Nog steeds worden er oude schooltypes gebouwd, zodat ook Minister Thatcher moest toegeven, dat de eenheid van onderwijs nog ver in de zeventiger jaren niet zal zijn bereikt in het secondary onderwijs.

In Edinburgh bracht men een bezoek aan een kleuterschool. 'Opvallend was het principe van *free education* dat consequent werd toegepast en dat zich baseert op een zgn spontane ontwikkeling van het kind, een ontwikkeling, die wordt gestuurd door biologische wetten.' Hierdoor wordt de systematische en planmatige pedagogische beïnvloeding teveel buiten spel gezet, zo vinden de bezoekers die voorts opmerken dat er door de aangebrachte groepsstructuur al in dit stadium een kunstmatige scheiding tussen de kinderen gaat ontstaan.

Ook werd een bezoek gebracht aan de hogere klassen van een junior school. Hier werd geen vakgericht onderwijs meer gegeven, in plaats daarvan werden 'allerlei ingewikkelde thema's' behandeld, terwijl de leerlingen zelf hun eigen leerstof bepaalden. De leerlingen bleken volledig vrij te zijn in hun keuze uit bijv. wiskunde, Engels en tekenen, waarbij ook de leraar volledig vrij was het moment te bepalen waarop een les kon worden beëindigd.

Over de comprehensive school wordt nog opgemerkt, dat er geen sprake is van gelijke onderwijskansen. Zo bleek uit een gesprek met een pedagogisch-didactisch medewerker in Slough van het National Centre of Educational Research, dat er van 331 onderzochte scholen - waarschijnlijk hetzelfde onderzoek uit 1971 waarnaar eerder werd verwezen -

tweederde waren die een volledig middenschoolprogramma konden bieden.

Bezoeken van de Sovjet-delegatie aan comprehensive schools in Londen, Bristol, Manchester en Edinburgh bevestigden dit. Een herhaald bezoek aan een comprehensive school in Bristol in 1973 leverde de volgende indrukken op:

'We vestigden speciaal de aandacht op de grotere mate van differentiatie, die er na ons vorig bezoek in 1970 was ontstaan. Het gaat hier om een school bestaande uit een complex van moderne, goed uitgeruste gebouwen, met werkplaatsen, sportzalen en een zwembad. De leerlingen waren in zes groepen ingedeeld over even zovele gebouwen. Elke groep was een 'house group' en beschikte over een groepsleider.

Director Louchett vertelde, dat hij niet langer gebruik maakte van intelligentietests maar zich nu baseerde op een indeling volgens bepaalde vaardigheden.

In de loop van twee jaren verdelen de leerlingen zich nu over verschillende streams die veel gelijkenis vertonen met bepaalde profielen van de junior schools en erg veel lijken op een selectie op grond van intelligentiemetingen.

In de 'sterke' streams ligt het tempo hoger en graaft ook het onderwijsmateriaal veel dieper.

Zo was er een heterogene eerste klas waar wiskunde werd gegeven. Onmiddellijk viel op hoe grote aandacht de leraar besteedde aan twaalf succesvolle 'begaafde' leerlingen, die apart waren geplaatst. De overige twintig waren bezig met het knippen van gekleurd papier en maakten hiervan een soort geometrische figuren.

Het onderwijs aan de 'begaafden' was volgens de leraar gebaseerd op een ander programma.'

Het viel de Russen voorts op, dat bij alle verscheidenheid van de bezochte comprehensive schools er sprake was van een gemeenschappelijke trek, nl. dat deel van de leerlingen, dat gerekend werd tot de categorie van minder begaafden, zij die 'een meer praktische aanleg' vertoonden, bleven slechts zo lang op school als de leerplicht duurde - daarna verdwenen ze terstond in het productieproces.

Toch vinden de Russen de 'comprehensive school' een grote stap vooruit, in vergelijking met het traditionele onderwijs, vooral omdat zij de horizontale doorstroming voor een aantal leerlingen bevordert.

Bijzonder problematisch vond men het onderwijs

in de junior schools, waar de kwaliteit van het onderwijs sterk in twijfel werd getrokken. Zo vertelde een onderwijskundige van het Educational Centre in Slough over een onderzoek van 10.000 leerlingen van 11-15 jaar op 500 scholen met betrekking tot hun leesvaardigheid. Conclusie: een op de twaalf leerlingen had een voldoende voor het aanvangsniveau van de secondary school. Als oorzaak van deze catastrofale situatie werd gewezen op:

- a. de afwezigheid van uniforme eisen t.a.v. de hoeveelheid kennis op de junior school,
- b. de grote verschillen in onderwijsmethoden,
- c. de grote verschillen in leermiddelen.

Ook de ontmoeting met Prof. Stenhouse, de ontwikkelaar van het Humanities Curriculum Project leverde een interessante discussie op. Stenhouse trachtte waar te maken, dat er in het Engelse schoolstelsel een sfeer van 'klasse-harmonie' heerste en hij was nogal ontgoocheld dat zijn Russische collega's bij hun bezoeken aan de diverse scholen tot een tegengestelde conclusie waren gekomen, speciaal voor wat de maatschappij-wetenschappelijke vakken betrof.

In het bovengenoemde Project wordt geheel uitgegaan van de discussies tussen de leerlingen, die daardoor tot een juiste conclusie zouden kunnen komen. In de praktijk is er sprake van een verregaande vakkenintegratie in de vorm van 'velden van onderzoek'. De Russen leveren kritiek op de leerpsychologische uitgangspunten, waarbij het leerproces teveel uitgaat van het emotionele aspect. De ontwikkeling van het denken van het kind zou zich baseren op emoties en intuïties. Men verwerpt hierbij logische en historische leerplanontwikkeling en daarmee ook de systematische aard van het leerproces.

Stenhouse geeft in zijn Project een aantal thema's: 'De Oorlog en de Samenleving', 'Het Gezin', 'Armoede', 'De relatie tussen man en vrouw', 'Law and Order', 'Het Onderwijs', 'De Mens en de Arbeid', 'Het Leven in de Stad' enz.

Wat gebeurt er nu zo vroegen de Russen, indien de leerlingen bij de behandeling van het Project 'Armoede' tot een duidelijke conclusie komen ten aanzien van de voordelen van een socialistische maatschappijstructuur? Hoe treedt dan een leraar op, die geen recht heeft om zijn eigen opinie naar voren te brengen?

'Indien de gang van de discussie mij onbevredigend voorkomt, aldus Stenhouse, dan stel ik deze les uit

tot de volgende dag'. Goed, maar wat gebeurt er dan? zo drong een Russische onderwijskundige aan. 'Wel, tenslotte is de leraar geen mummie en heeft hij zelf ook een standpunt, maar elke discussie dient zich binnen de regels van het spel te houden' zo vond Stenhouse.

Sterk getroffen waren de Russen door de vloedgolf van pornografie en het grote aantal aan drugs verslaafde jongeren. Boekenplanken met leesvoer van het allerlaagste allure: 'de schade die hierdoor aan jongeren wordt aangedaan is onmetelijk'. Ook de agressieve reclame van bioscopen en het televisiescherm vond weinig goede woorden. 'Het aankweken van kunstmatige behoeften, de propaganda voor geweld en sex moet wel leiden tot een versuffing van het bewustzijn van de jeugd en houdt hen af van de werkelijke problemen in het leven', zo was de conclusie.

Maar, zo verhaalt de optimistische verslaggever, het zou onjuist zijn om de gehele Engelse jeugd in een donker daglicht te stellen. We ontmoetten ook leergierige jongens en meisjes die weliswaar bijzonder slecht geïnformeerd bleken te zijn over het leven in de Sovjet-Unie. De meest onwaarschijnlijke vragen werden dan ook gesteld.

Uit gesprekken met diverse leraren in Engeland bleek, dat vooral de linkse partijen vooraan stonden in de strijd om een grotere democratisering van het onderwijs, om de invoering van radicale hervormingsplannen als onderdeel van een algemene politieke strijd. De verbreiding van het net van comprehensive schools staat daarbij voorop de ranglijst.

Ook de verbetering van de economische positie van de leraren blijkt dringend noodzakelijk. Uit een rapport in 'The Guardian' werd gewag gemaakt van een onderzoek over de salarissen van de leraren en een vergelijking gemaakt met een aantal landen in West-Europa.

Hieruit bleek dat de lerarensalarissen en -pensioenen in Engeland het laagst waren. Een geciteerd verslag van de V.N. gaf aan dat een beginnend leraar op het platteland ca. £ 900 per jaar verdient - aanzienlijk minder dus dan in bijv. Frankrijk, West-Duitsland, Nederland of Italië. Ook het aantal ongekwalificeerde leraren op de Engelse scholen is ten gevolge van de gebrekkige bijscholing en ontoereikende scholing onrustbarend. Bovendien verkiest het grootste deel van de kandidaten van aan universiteiten verbonden opleidingsinstituten om later aan een grammar school te worden verbonden. Vanuit een dergelijk instituut in Bristol kwam slechts een

onbetekenend deel van hen op een comprehensive school terecht.

Wij zagen, zo besloot de Russische verslaggever, hoe er in het Engelse onderwijs sprake is van vele interne tegenstellingen en onopgeloste problemen. De enorme mogelijkheden, die potentieel aanwezig zijn in de wetenschappelijk-technische revolutie, blijken onder de voorwaarden van een kapitalistische maatschappij niet in dienst te staan van de bevolking en te worden benut voor de verbetering van het onderwijs. Maar het progressieve deel onder het lerarencorps strijdt voor een gelijkwaardig onderwijs en voor een democratische school voor de gehele Engelse jeugd, zo was de slotindruk.

In aansluiting aan de bovengenoemde observaties van een groep van sovjetonderwijskundigen mogen we tenslotte een aantal negatieve en positieve conclusies weergeven, die we aantreffen in een heldere analyse van de comprehensive schools in een West-Duits lerarenblad.

Negatieve punten

1. Het administratieve apparaat van de meeste scholen is log en omvangrijk; de Wet van Parkinson wordt tot een nachtmerrie. Vaak zijn de wanden van de kantoorruimten te kort voor de roosters!
2. Hooggekwalificeerde leraren worden aan het onderwijs onttrokken. Op grotere scholen zijn er soms 12 leraren volledig of voor een overwegend deel van hun werktijd bezig met allerlei administratieve en organisatorische verwerkingen.
3. De scholen worden tot zeer georganiseerde samenlevingen, onoverzichtelijk en onpersoonlijk voor leraren en leerlingen (men denkt aan scholen van ca. 100 leraren). Een headmaster noemde een school *a big plant*. Vaak kreeg men de indruk van een bijenkorfsituatie met zeer weinig interdependentie van de groepen. Steeds weer duikt de vraag op welke pedagoog in staat is om aan zo'n school werkelijk leiding te geven.
4. De tegenstanders van deze school brengen steeds weer naar voren, dat het prestatieniveau in deze brede scala van begaafdheden moet dalen. Zo al Zweedse onderzoekingen dit zouden weerleggen, dan is dit slechts een tegenargument en geen tegenbewijs, omdat er voor Engeland en Wales - na het onderzoek van Pedley - tot dusver geen omvangrijk overtuigend statistisch materiaal bestaat.

Om hun status te bewijzen ('wij zijn minstens zo goed als de grammar school!') worden er op een reeks comprehensive schools na de opname van de heterogene laag van 11-plussers strenge toetsen doorgevoerd met een daarop volgende indeling in prestatieklassen (streaming). Dit atavisme leidt weer tot de grondkwaal die zo nodig moest worden afgeschaft, nl. vroegtijdige selectie.

5. Bij de Engelse scholen komt daar dan nog speciaal bij het feit, dat de sociale rol van niet begaafde leerlingen op een comprehensive school meer wordt ingeperkt dan op een Modern School, waar aan hen een relatief grote verantwoordelijkheid wordt toegekend. Op een comprehensive school kunnen de leerlingen elke dag hun eigen sociale achterstand (De-klassiertsein) ervaren. Dit wordt dan omschreven als 'het gebrek aan leidinggevende eigenschappen'. Een lerares in het vak muziek op de Kidbrooke Comprehensive School wees op het risico van een grote opeenhoping van permanent gefrustreerde leerlingen op een dergelijk schooltype.

Positieve punten

1. Voorop staat het algemene voordeel van een middenschooltype, nl. het vermijden van een onrechtvaardige vroege selectie en de daaruit voortkomende kategoriale scholen die de eenheid van het onderwijs in gevaar brengen.
2. Een comprehensive school kan kwalitatief veel hogere eisen stellen aan inrichting, schoolgebouw, organisatievormen als een school van het traditionele type.
3. In een groot lerarenbestand is ook een groot aantal specialisten aanwezig of te vormen. Door zinvolle differentiatie van het onderwijs kan men zich inrichten op het gehele scala van begaafdheden, inclusief op dat van de slow learners.
4. De comprehensive school is in staat tot het aanbieden van een ruimer leerstofpakket dan welke andere school ook. Juist in een tijd van toenemende specialisatie - met een trend van klas naar leerstof - wordt dit tot een enorm voordeel.
5. In nauwe samenhang met bovengenoemde trend is er ook die van meer geïndividualiseerd onderwijs. Ook dit kan beter binnen het kader van een comprehensive school gebeuren.

Literatuur

Chiout, Herbert - Die englische Gesamtschule. in *Gesamtschule, Utb/Haupt*, Uni-Taschenbücher 140 Geerars, Dr. C. M. - De Comprehensive School in Groot-Brittannië.

Uitleg dd 25-4-1973 uitv.litt.

Pedley, R. - *The Comprehensive School*. Penguin Books 1969.

Röhrs, H. - Die englische Comprehensive School - ein Modell der Gesamtschule in Integrierte Gesamtschule und Comprehensive School (Klafki, Rang, Röhrs) *Das Pädagogische Forum*, Westermann Taschenbuch 1972

Schmidt, J. - Englands Weg zur Comprehensive School.

Die Deutsche Schule Heft 6, 1967.

Sirinski, S. - V Klassovych Tiskach (Uчител, skaja Gaz. 18-8-73, Moskou)

Thompson, D. - Non-streaming did make a difference.

Forum Spring 1974 Vol. 16 Nr 2

Traas, Drs. J. C. - Lessen uit Engeland. *Weekblad voor Leraren* 27-9-73 uitv. litt.

zie voorts Husén T. en Yates A. - in *International Review of Education* XVII/1971/1

UNESCO Institute for Education, Hamburg.

J. de Reus