

De problematiek van de middenschool

D. JANSZ

In Pedagogische Studiën van juli-augustus 1971 is een artikel verschenen van L. van Gelder en J. F. Vos, getiteld 'Misverstanden rondom de middenschool'. In dit artikel haken de beide schrijvers in op een ander artikel van N. L. Dodde, verschenen in Intermediair van 9 april 1971, waarin deze een opsomming geeft van een aantal argumenten, gebruikt door voor- en tegenstanders t.o.v. de middenschool. Dodde spreekt zich uit voor een driedelige middenschool: een voor de (zeer) begaafde leerlingen, een voor de minder begaafden en de derde middenschool is dan voor de grote middenmoot.¹ Bij het lezen van het artikel van Van Gelder en Vos heb ik me afgevraagd of de conclusies, die de schrijvers trekken betreffende de middenschool, wel geheel wetenschappelijk houdbaar zijn.

De schrijvers gaan in belangrijke mate uit van een indeling van Bühl, die twee hoofdtypen in de onderwijssystemen onderscheidt: de 'Säulenschule' en de 'Einheitsschule', welke weer onderverdeeld kunnen worden in elk twee subtypen.²

Bühl maakt nu een vergelijking tussen het eenheidssysteem, welke we o.a. terug vinden in Zweden (en dan vooral in Stockholm) en in de Verenigde Staten, en het verticale zuilensysteem, aanwezig in een aantal Westeuropese landen (Nederland, België, Duitsland, Frankrijk, Groot-Britannië) en de ontwikkelingslanden. Aan de hand van 4 grafieken, betrekking hebbende op de onderwijssystemen in bovengenoemde landen of groepen van landen, concludeert hij – en in navolging van hem ook Van Gelder en Vos³ – dat het eenheidssysteem pedagogisch-didactisch veel beter is, aangezien dit onderwijssysteem leidt tot:

- a. een hoger percentage leerlingen, dat op een bepaalde leeftijd nog deelneemt aan het onderwijs (Beschulungsgrad);
- b. een grotere doorstroming van arbeiderskinderen naar het voortgezet onderwijs (Rekruterungsindex);
- c. een hogere mate van actualisering van het poten-

tieel talent der leerlingen (Begabungsnutzung).

Wie de 4 grafieken van Bühl bekijkt, neigt – net als de schrijvers van het artikel – tot de conclusie dat het zuilensysteem inferieur moet zijn aan het horizontale systeem. Bij nader inzien kunnen evenwel toch een aantal vragen gesteld worden.

A Beschulungsgrad:

In de landen met het eenheidssysteem (zoals Zweden en de U.S.A.) zou de vormingsgraad op de verschillende leeftijden hoger liggen dan in de landen met het zuilensysteem. Bühl verstrekt een aantal cijfers hierover⁴. Zo vermeldt hij dat in de V.S. de participatie aan het onderwijs voor de 17-jarigen 91,4% bedraagt, terwijl dat in Frankrijk en Duitsland 28% is. Allereerst willen we opmerken dat elke vergelijking met het onderwijs in de ontwikkelingslanden, zoals dat met het naast elkaar plaatsen van de 4 grafieken gedaan wordt, natuurlijk zonder meer ten nadele van deze landen is! Dat daar de participatie aan het onderwijs, de doorstroming van arbeiderskinderen naar het voortgezet onderwijs, etc. geringer is, is vanzelfsprekend en het type van onderwijssysteem is daar niet alleen schuldig aan. Voor een zuiverder vergelijking van onderwijssystemen kan men deze groep beter weg laten.

Doch nu de vergelijking tussen enerzijds Zweden (met name speciaal Stockholm) en de V.S., met hun eenheidssysteem, en anderzijds de groep van Westeuropese landen met hun zuilensysteem, wat de mate van deelname aan het onderwijs in een bepaalde leeftijdscategorie betreft. Is dit verschil alleen maar een kwestie van onderwijssystemen?

Kan men ten eerste zo zonder meer het schoolstelsel van één land (en dan eigenlijk alleen Stockholm, zie Bühl) vergelijken met die van een groep landen? De aanduiding van het participatieniveau van deze groep westeuropese landen berust op een gemiddelde, terwijl dat in elk geval niet zo is bij dat van Zweden, i.c. Stockholm. Dergelijke vergelijkingen moeten met de nodige voorzichtigheid

worden gemaakt. Dat blijkt heel duidelijk uit het volgende. Het participatieniveau van de 15-19-jarigen bedraagt in Zweden 32,3% en in Nederland 32,8% en voor de leeftijdsgroep van 20-24-jarigen bedraagt dit resp. 7,1 en 8,2⁵! Nu was Nederland dus een van de westeuropese landen met een zuilensysteem, welke vergeleken werd met het eenheidssysteem van Zweden en de V.S. In deze groep van westeuropese landen bevinden zich ook o.a. Groot-Brittannië en West-Duitsland met elk een participatieniveau van 17,6. Hierdoor ligt het gemiddelde participatieniveau van deze groep landen beduidend lager dan van Zweden. Plaatsen we alleen Nederland en Zweden tegenover elkaar dan komt Nederland, ondanks het zuilensysteem, er niet zo gek van af! Hoe kan dat? Daarover wordt niets vermeld!

Een andere vraag, die opkomt, is: zijn deze verschillen in vormingsgraad ook niet mede te verklaren door verschillen in leerplichtperiode? Speelt het moment van beëindiging van de leerplicht niet mee en moeten we dat niet betrekken in de vergelijking van de mate van participatie der 15-19-jarigen? Het maakt een groot verschil of de leerplicht eindigt op 14 jaar (tot voor kort in België) of op 16 jaar (in Zweden), wanneer men de vormingsgraad in verschillende landen met elkaar vergelijkt, vooral van 15-19-jarigen! Des te meer wordt het belangrijk deze factor erbij te betrekken wanneer men op grond van deze vergelijkingen conclusies wil gaan trekken inzake het onderwijssysteem. We hebben noch uit het boek van Bühl, noch uit het artikel van Van Gelder en Vos de indruk gekregen dat men met deze factor heeft rekening gehouden.

Ten slotte wat dit aspect betreft, is het onduidelijk gebleven wat men nu precies onder 'Beschulungsgrad' verstaat. Wat men alle vormen van onderwijs en vorming, die iemand op een bepaalde leeftijd volgt, daar onder of alleen bepaalde onderwijsvormen (bijv. alleen algemeen onderwijs of ook partieel onderwijs?) Gezien de grote diversiteit van onderwijssystemen in de verschillende landen is het zeer geweest dat exact te omschrijven.

We willen niet beweren dat er geen kwaliteitsverschillen bestaan tussen het zuilensysteem en het eenheidssysteem, doch de gegevens van Bühl mogen dan wel een duidelijke aanwijzing geven dat *waarschijnlijk* het eenheidssysteem beter is, bewezen is het daarmee nog niet.

B De doorstroming van kinderen uit laag-sociaal milieu (Rekrutierungsindex):

Ook hier zouden de landen met een geïntegreerde

onderwijsstructuur – volgens de grafieken van Bühl – een veel beter figuur slaan dan die met het categoriale systeem. Doch ligt dit nu enkel en alleen weer aan de onderwijsstructuur? Kunnen hier ook niet mede andere factoren een rol gespeeld hebben, zoals bijv.: opvangklassen aan de basisscholen, speciaal verlaagde leerlingenschaal voor scholen in arbeiderswijken, verschillen in klassegrootte tussen de scholen in de diverse landen; speciale activeringsprogramma's op kleuter- en basisscholen (die in de V.S. al wat langer toegepast worden dan in Nederland)? In hoeverre is er sprake van verschillen tussen de diverse landen in de mate, waarop de ouders bij het onderwijs worden betrokken? Het is bekend dat juist in de V.S. dit veel meer plaats vindt dan in ons land. Wat is de relatie tussen de betrokkenheid der ouders en de doorstroming? Ten slotte zullen kwaliteitsverschillen tussen de verscheidene onderwijssystemen ook een (belangrijke) rol spelen bij de mate van doorstroming.

Heeft men ooit een specifiek onderzoek gedaan in hoeverre de doorstroming werd bevorderd enerzijds door het onderwijssysteem en anderzijds door bovengenoemde (en eventueel andere) factoren? In elk geval Van Gelder en Vos maken in hun artikel geen enkele vermelding van een dergelijk exact onderzoek en baseren ook hun conclusies daar niet expliciet op. Ook hier weer kunnen we veronderstellen dat het onderwijssysteem een belangrijke rol zal vervullen, maar om een grotere mate van doorstroming in een bepaald land alleen terug te brengen op een verschil in onderwijssysteem zonder dat men duidelijk alle nevenfactoren heeft uitgeschakeld (of expliciet ingecalculeerd), acht ik onjuist.

C De actualisering van het potentieel talent (Begabungsnutzung):

Het geïntegreerde eenheidssysteem in Zweden en de V.S. zouden ook in dit opzicht tot duidelijk betere resultaten leiden dan de categoriale verzuilde onderwijsstructuren. In het eerst genoemde wordt veel meer potentieel talent geactualiseerd. In het door Van Gelder en Vos aangehaalde werk van Bühl worden een aantal studies vermeld die er allen op wijzen dat er een aanzienlijke reserve aan potentieel talent zou zijn, vooral onder het laag-sociaal milieu⁶. Zo wordt o.a. genoemd de studie van Spitz, waarin deze aantoonde dat althans in 1954/55 de relatieve deelnamecoëfficiënt in het universitaire onderwijs voor mannen en vrouwen van 35 jaar en jonger in het hoog-sociaal milieu resp. 68 en 25 bedraagt, in het midden-sociaal milieu 22 en 3,6 en in het laag-sociaal milieu 5,8 en 0,467. Dit geeft dus aan dat deel der

geschikten per 100 mannen/vrouwen in bovengenoemde leeftijdscategorie in elk milieu, dat zich laat inschrijven voor het universitair onderwijs. Een ander door Bühl geciteerd werk, nl. van Halsey e.a. bevat een verslag van een conferentie over dit probleem. Hierin zijn weer verschillende onderzoeken opgenomen. Deze onderzoeken komen ook tot de conclusie dat er een groot ongebruikte reserve is aan talent. Zo wordt in dit laatste werk o.a. verwezen naar de studie van Leybourne-White. Volgens dit onderzoek zou slechts 25% in de leeftijdsgroep van 18 t/m 25 jaar met een I.Q. van 135 en meer; 29% met een I.Q. van 130-135; 20% met een I.Q. van 125-130 en 14% met een I.Q. van 120-125 de universiteit bezoeken.⁸ Al deze onderzoeken en alle andere door Bühl vermelde studies moeten ons toch overtuigen dat er een groot reservoir is? Zonder te willen ontkennen dat er zeker in het laag-sociaal milieu sprake is van reserve aan ongebruikt talent komen toch weer een aantal vragen op. Allereerst wijst Van Heek erop dat het verschil in doorstroming tussen kinderen van hoog- en midden-sociaal milieu enerzijds en kinderen uit laag-sociaal milieu anderzijds zich niet voordoet bij kinderen die een grote mate van geschiktheid hebben om het V.H.M.O. te volgen⁹. Dit verschil in doorstromingskansen zou zich juist vooral openbaren naar mate het schoolgeschiktheidsniveau van het kind lager is. Een volgend probleem is in hoeverre het I.Q. een voldoende maatstaf is voor het potentieel talent. Spitz bijv. erkent zelf dat het I.Q. geen voldoende maatstaf is voor de begaafdheid¹⁰.

Halsey maakt terecht een onderscheid tussen begaafdheidsreserve in engere zin (te meten d.m.v. intelligentietests) en in ruimere zin, waarbij allerlei andere facetten komen als doorzettingsvermogen, motivatie, belangstelling e.d.¹¹. Er zijn mensen die gezien hun I.Q. geschikt zouden zijn om een universitaire studie te volgen, doch dit niet kunnen volbrengen daar het hun ontbreekt aan de begaafdheid in ruimere zin.

Men kan natuurlijk hiertegenover stellen dat termen als potentieel talent en begaafdheid hypothetische en dus vage aanduidingen zijn, terwijl één door een test gemeten intelligentie, aangeduid in I.Q., exact aangeeft waar het omgaat. Dit is ten dele waar, doch we zullen moeten bedenken dat:

- a. er steeds meer kritiek wordt uitgeoefend op deze simpele I.Q. aanduiding en determinering van een persoon en
- b. hoe vaag termen als potentieel talent en begaafdheid ook mogen zijn, factoren als doorzettingsver-

mogen, motivatie, etc. toch reëel werkende aspecten zijn, die van invloed zijn op studieprestaties.

Al deze onderzoeken, waarin alleen het I.Q. gemeten wordt, zijn dus maar beperkt. Natuurlijk geven ze wel enige gegevens, doch we zullen moeten oppassen er al te vergaande conclusies uit te gaan trekken.

Waar er al zoveel haken en ogen zitten aan het bepalen van het potentieel talent in een bevolkingsgroep, wordt het probleem nog ingewikkelder als we verschillende landelijke onderzoeken met elkaar gaan vergelijken. Men zal dan nauwgezet moeten nagaan de uitgangspunten, de gestelde hypothesen, toegepaste onderzoeksmethoden, statistische verwerkingen en generalisatiewaarde van elk onderzoek. In hoeverre komen die met elkaar overeen, in hoeverre verschillen ze? Hoe zijn de resultaten van het ene onderzoek te vertalen in het andere onderzoek?

Bij de vergelijking tussen de twee onderwijsstructuren, waarbij de actualisering van het potentieel talent een der criteria is, laat Bühl niet blijken met dit alles rekening te hebben gehouden.

Dit alles overwegende, acht ik dan ook de constatering van Van Gelder en Vos: 'Bijzonder duidelijk komt dus de superioriteit van de horizontale systemen t.a.v. de drie criteria naar voren'¹² methodologisch wat voorbarig. Het door Bühl aangedragen materiaal mag dat allemaal wel suggereren, ik meen dat een nadere analyse tot een wat voorzigtigere stellingname leidt. Leiden de door Bühl en anderen verstrekte gegevens niet meer tot een aantal hypothesen dan tot vaststaande conclusies? Ik wil niet ontkennen dat een geïntegreerde horizontale onderwijsstructuur ten voordele zou *kunnen* zijn van een grotere mate van participatie aan het onderwijs, doorstroming van kinderen uit het laag-sociaal milieu en actualisering van reserves aan begaafdheden, doch het artikel van Van Gelder en Vos toont niet aan, dat dit uitsluitend bepaald wordt door deze onderwijsstructuur noch – bij erkenning van andere factoren – in welke mate.

Het blijft zodoende discutabel: '... dat de grote achterstand, die de zuilsystemen te zien geven t.a.v. de drie criteria, het gevolg is van de systeemopbouw ervan...'¹². Er zullen lezers zijn, die op bovenstaande reageren met de stelling, dat we in de sociale wetenschappen altijd met onzekerheden moeten werken. Volkomen waar, maar dan moeten we ook in onze conclusies daar rekening mee houden en dat duidelijk laten uitkomen. Hoewel het zonder meer waar is dat er al vrij veel onderzoeken gedaan zijn over de middenschool, vooral in het buitenland, betekent dit

nog niet dat we het gehele veld in al zijn aspecten kunnen overzien. Gedane onderzoeken blijken soms tot bepaalde conclusies te leiden, waarmee we zeer voorzichtig moeten zijn, zoals ik hierboven heb proberen aan te tonen. Zeer terecht schrijft Van Gelder in *Onderwijs en Opvoeding*: 'Een belangrijk experiment als de middenschool vereist grote nauwkeurigheid in de voorbereiding en in de begeleiding'¹³

Willen we hiermee een pleidooi houden om de 'boot van de middenschool' af te houden? Absoluut niet! Reeds nu moet en kan men aanvangen met een goed opgezet experiment, daar ben ik het zonder meer mee eens met de schrijvers. Doch laat men niet zo geobsedeerd zijn door de middenschool dat men geen oog heeft voor alternatieve mogelijkheden. Hoe enthousiast men ook moge zijn voor dit type, uitgebreide onderzoeken zullen moeten uitwijzen of deze onderwijsvorm die oplossing geeft voor de problemen, die men ermee hoopt en denkt te bereiken. Mocht de middenschool na een grondig een kritische analyse de beste oplossing blijken te zijn, wat ik zeker niet wil uitsluiten, dan komt de volgende vraag opzetten. Is directe realisatie wel mogelijk?

De meest fundamentele kritiek die op het onderwijsbeleid in Nederland wordt gegeven, is dat dit 'beleid' niet uitgaat van een alomvattende onderwijsvisie, waarbij alle schoolsystemen als een samenhangend geheel worden gezien, maar dat men fragmentarisch sleutelt nu eens aan het ene schooltype dan weer aan het andere. Velen, waar onder Van Gelder, hebben daar op gewezen. Nu vraag ik me af hoe men de middenschool inhoud kan geven, als nog niet eens exact vast staat hoe het nieuwe kleuter- en basisonderwijs er in de naaste toekomst zal gaan uitzien. De nieuwe wet (zeer waarschijnlijk één wet voor beide onderwijssoorten) moet nog geschreven worden, daarna in het parlement behandeld en tenslotte worden gerealiseerd in de praktijk! Een kwestie van jaren! Het enige wat we momenteel hebben, is het voorontwerp van een wet op het basisonderwijs. En die is min of meer weer ingetrokken. Aangezien men middenschool en de geïntegreerde kleuter/basischool niet los van elkaar kan zien, zal men toch eerst de kleuter- en basisschool in de praktijk inhoud moeten gaan geven. Dan pas is het mogelijk de middenschool, daarop voortbouwend, te realiseren. Anders begaat men weer de fout fragmentarisch te werk te gaan! Dat het jaren en jaren zal duren, voordat alles is uitgevoerd, besef ik volledig. Doch dat lijkt me beter dan een overhaaste invoering met de zeer grote kans van mislukking, met alle gevolgen van dien. Natuurlijk kan men onderwijl al vast goed

opgezette experimenten met de middenschool gaan uitvoeren, opdat dit voldoende is voorbereid tegen de tijd dat het praktisch kan worden gerealiseerd. Men zal net als in het vaak ten voorbeeld gestelde Zweden een ruime introductieperiode moeten nemen voor de invoering van de eenheidsschool¹⁴. In dit kader is het de vraag of het zonder meer juist is het voorstel van Dodde: de invoering van een driedelige middenschool, volstrekt te verwerpen. Zullen we niet wat serieuzer moeten nagaan of dit een mogelijke en zinvolle overgangsfase kan zijn? Is het niet wat al te gemakkelijk om te stellen dat in zijn voorstel: '...¹⁵ de institutionele onderwijsvormgeving uit de vorige eeuw onverkort gehandhaafd wordt.' Er zal nog een lange weg afgelegd moeten worden naar het beste onderwijsstelsel!

Literatuur

1. N. L. Dodde - De middenschool, *Intermediair*, 7e jaargang no. 14, 9 april 1971, pag. 43 e.v.
2. W. L. Bühl - *Schule und gesellschaftlicher Wandel*, Stuttgart 1968, pag. 192-194.
3. Bühl, pag. 194 en Van Gelder/Vos, pag. 321.
4. Bühl, pag. 195 en 196.
5. Bühl, pag. 47.
6. Bühl, pag. 33 en 34.
7. J. C. Spitz - De reserve aan hoger intellect in Nederland, in: *Universiteit en Hogeschool*, december 1959, pag. 86.
8. A. H. Halsey e.a. - *Ability and educational opportunity*, O.E.C.D., 1961, pag. 167.
9. F. van Heek e.a. - *Het verborgen talent*, 1968, pag. 178.
10. Spitz, pag. 79 en 82.
11. Halsey, pag. 147.
12. Van Gelder en Vos, pag. 321.
13. L. van Gelder - *Onderwijs en Opvoeding*, jaargang 22, no. 10, juni/juli 1971, pag. 215.
14. Men leze wat Ph. J. Idenburg in *Theorie van het onderwijsbeleid* op pag. 170-172 daar over schrijft.
15. Van Gelder/Vos, pag. 324.

Curriculum vitae:

D. Jansz, geboren in 1930, volgde de opleiding voor onderwijzer in Den Haag. Behaalde aan het toen nog geheten Nutseminarium voor Pedagogiek te Amsterdam de middelbare akten A en B voor pedagogiek. Na werkzaam geweest te zijn bij het basis- en buitengewoon onderwijs, is hij momenteel verbonden aan de rijkspedagogische academie te Den Haag als docent pedagogiek. Studeert thans sociologie aan de rijksuniversiteit te Leiden.