

# Herstructurering van het Nederlandse onderwijs

E. VELEMA\*)

In dit artikel worden allereerst enige algemene opvattingen over onderwijs weergegeven. Deze opvattingen hebben de grondslag gevormd voor de verdere overdenking van de herstructureringsvraagstukken. Vervolgens worden ontwikkelingen buiten het onderwijs en de consequenties daarvan voor de herstructurering aan de orde gesteld. Het artikel wordt afgesloten met een concretisering van de uitgangspunten voor een model en met een korte beschrijving van de structuur van het model.

## *Algemene opvattingen.*

1. Voor de verdere ontwikkeling en verbetering van een onderwijssysteem is het noodzakelijk onderwijsstructurele-, onderwijsproces- en onderwijsbeleidsvariabelen in samenhang te beschouwen. In grote lijnen kan worden gesteld, dat voor de Tweede Wereldoorlog in ons land hoofdzakelijk, zij het nog in beperkte omvang, aandacht is geschonken aan de verbetering van het onderwijsproces. Daarna is de nadruk in belangrijke mate gelegd op problemen die verband houden met de onderwijsstructuur, terwijl wij ons thans ook meer en meer bewust worden van de betekenis van onderwijsbeleidsvraagstukken. In het denken over onderwijs worden ontwikkelingen zichtbaar die erop duiden, dat opeenvolgende aandacht voor elk der genoemde dimensies van een gevoerde of te voeren onder-

wijspolitiek wijziging behoeft in de richting der gelijktijdigheid. Idenburg heeft onlangs beschreven<sup>1</sup> hoever wij nog verwijderd zijn van de toepassing van zulk een denkwijze op onderwijsvraagstukken. Ook in de onderwijsresearch zijn we nog nauwelijks bij machte de opeenvolgingsstrategie te doorbreken.

Dysfunctionele ontwikkelingen van het vigerende onderwijssysteem en de daaruit voortvloeiende praktische vraagstukken moeten o.i. voor een belangrijk deel worden toegeschreven aan het feit dat *in de onderwijspolitiek de opeenvolgende benadering de gelijktijdige nog steeds overschaduw*t.

2. In de ontwikkelingsgang van systemen doen zich momenten voor, die de vraag oproepen of bijsturing van de onderscheidene subsystemen, die deel uitmaken van een gegeven systeem, nog bijdraagt tot de verbetering van het gehele systeem. Naar onze opvatting wijzen vele symptomen erop, dat we wat betreft het Nederlandse onderwijssysteem toe zijn aan het opnieuw bedenken van het geheel. De herstructurering per subsysteem (voortgezet onderwijs, wetenschappelijk onderwijs, basisonderwijs, hoger beroeps-onderwijs, leerlingstelsel, schriftelijk onderwijs etc.) mondt blijkbaar niet automatisch uit in een functionerend geheel. *Onderwijssystemen zijn geen organismen die over deelorganen met een onbeperkt zelfaanpassingsvermogen beschikken; het zijn veeleer produkten, die moeten worden ontworpen, gemaakt en beproefd.* Binnen een dergelijk denkkader kunnen verbeteringen per subsysteem alleen gedacht worden in relatie tot en vanuit een ontwerp dat het gehele systeem

\* De schrijver is hoogleraar in de vergelijkende onderwijskunde en algemene didaktiek aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen, en belast met de algemene leiding van het onlangs opgerichte Instituut voor Onderwijskunde aan voornoemde universiteit.

omvat. Daarmee wordt tevens enigszins tegemoetgekomen aan de eis der gelijktijdigheid.

3. Bij het denken over de herstructurering van het bestaande systeem wordt door ons de invloed van externe factoren (sociale, economische, politieke en geestelijke factoren) op de ontwikkeling van het systeem vooropgesteld. De concreterisering van het onderwijsproces, de onderwijsstructuur en het onderwijsbeleid heeft op verschillende niveaus binnen het systeem plaats, en het is van doorslaggevende betekenis hoe de vormgeving geschiedt, maar dit gegeven sluit niet uit, dat de bewegende krachten die leiden tot de *herziening van het systeem* voornamelijk geconditioneerd worden door ontwikkelingen buiten het systeem. *Deze opvatting impliceert o.m., dat de herstructurering van een systeem niet uitsluitend gebaseerd kan worden op wat de uitvoerders binnen een bestaand onderwijssysteem voorstaan.*

4. In de tweede helft van de 20e eeuw blijkt het noodzakelijk de termen primair onderwijsniveau, algemene vorming en elitevorming in het bijzonder in West-Europa opnieuw te doordenken. In de eerste plaats zullen wij ons vertrouwd moeten maken met de gedachte dat voor de opvoering van de volksontwikkeling het primair onderwijsniveau een algemene vormingsperiode van 12 jaar zal moeten omvatten. De term basisonderwijs zoals wij die hanteren, stamt uit een tijd die achter ons ligt. In feite hebben wij ons nog maar matig weten te bevrijden van zienswijzen die in de 19e eeuw en in het begin van de 20e eeuw als acceptabel konden worden beschouwd.

De huidige inrichting van het basisonderwijs en van het voortgezet onderwijs doet duidelijk zien hoezeer de structuren uit het verleden het heden hebben bepaald. Tegelijk met de vraag naar de omvang van het primair onderwijs wordt het probleem opgeworpen of het huidige voortgezet onderwijs in de tweede helft der 20e eeuw de functies kan blijven vervullen die het thans uitoefent. In de loop van ons verdere betoog zal blijken, dat wij dit betwijfelen.

Ook de veelgebruikte term algemene vorming zal opnieuw moeten worden omschreven. Voorlopig zouden wij erover willen opmerken, dat reeds veel gewonnen zou zijn, indien in de heromschrijving de geestelijk-hygiënische en de technische aspecten van onze cultuur niet worden uitgezonderd. Voorts zou het van belang zijn, indien het standpunt zou kunnen worden overwonnen, dat vóór de leeftijd van 16 jaar reeds een selectie naar omvang in de algemene vorming moet plaatshebben.

Van urgente betekenis lijkt het ons ook, dat – bewuster dan thans het geval is – wordt nagedacht over de vorming van elites. Geen enkele samenleving kan zich permitteren de vorming van elites te verwaarlozen. Wellicht is het in dit verband op z'n plaats er nog eens op te wijzen, dat het recht van allen op gelijke onderwijskansen niet verward dient te worden met de mogelijkheid van allen tot het volgen van gelijk onderwijs. Wij zullen niemand kansen mogen onthouden; wij zullen ons meer dan ooit moeten afvragen op welk tijdstip<sup>2</sup> in het systeem beslissingen mogen worden genomen met betrekking tot de onderscheidene begaafdheden; wij zullen verschillen in begaafdheid die ontstaan zijn door te manipuleren invloeden moeten onderkennen en opheffen, maar wij geven ons over aan onderwijskundige illusies als de verscheidenheid in kennen en kunnen onvoldoende wordt erkend en verdisconteerd in een te ontwerpen onderwijssysteem<sup>3</sup>.

5. Veelvuldig wordt in verband met de herstructurering de vraag naar het beste systeem gesteld. Naar onze opvatting is deze vraag slechts te beantwoorden als wordt uitgegaan van de eisen die de context, waarbinnen een systeem dient te functioneren, stelt. Wellicht is het in dit verband van belang op te merken, dat kwalitatieve en kwantitatieve gegevens over de 'output' van systemen een belangrijke rol kunnen vervullen bij de mate waarin en de wijze waarop een bepaalde keuze wordt geconcretiseerd, maar dat deze gegevens zelden de basis vormen voor een bepaalde keuze zoals in het verleden is gebleken

en het heden doet zien. De bedoelde gegevens hebben veelal een illustratieve en een correctieve functie. De basis, waarop een bepaalde keuze berust, wordt overwegend gevonden in de eisen die voortvloeien uit de ontwikkelingsfase waarin een land verkeert of komt te verkeren. Evenals in het begin van de 20e eeuw het geval was, zullen ook nu vragen als: welk niveau van volksonderwijs is vereist; welke ontwikkelings-eisen moeten aan het middenkader worden gesteld en wat dient het topkader bij te dragen in relatie tot de ontwikkelingsfase waarin Nederland zich bevindt of zal bevinden, opnieuw moeten worden gesteld. In ons denken over het onderwijs gaat hoe langer hoe meer de gedachte postvatten, dat ingrijpende veranderingen in het onderwijs voor een belangrijk deel zijn te begrijpen en te verklaren met een theorie, die wij voorlopig als 'verschuivingstheorie' hebben aangeduid. In het kort luidt deze theorie als volgt: *In hoog-geïndustrialiseerde samenlevingen voltrekken zich relatief onafhankelijk van de heersende sociale, politieke en pedagogische opvattingen – zij kunnen vertragend of versnellend werken – verschuivingen in de onderwijsstructuur, in het onderwijsproces en in het onderwijsbeleid op een zodanige wijze, dat met betrekking tot de onderwijsstructuur de periode van de algemene vorming voor allen toeneemt; dat wat betreft het onderwijsproces de organisatorische, de inhoudelijke en de methodische uniformiteit afneemt, en dat wat het onderwijsbeleid aangaat systeemconditionerende factoren bewuster worden onderkend en verdisconteerd.*

Een dergelijke theorie heeft het voordeel, dat op rationele wijze over vraagstukken die de onderwijsontwikkeling en de onderwijsverbetering betreffen, kan worden gedacht. Indien Nederland gerekend kan worden tot de hoog-geïndustrialiseerde samenlevingen, kan met behulp van deze theorie onder voorwaarde dat er algemene geldigheid – de toetsing ervan lijkt ons een belangrijke opgave voor de vergelijkende onderwijskunde – aan kan worden toegekend, vrij exact worden nagegaan in hoeverre het Nederlandse onderwijssysteem beantwoordt

aan de verschuivingen op de dimensies die zijn aangeduid. Het beste systeem kan tegen de achtergrond van deze theorie dan ook worden gedefinieerd als het systeem dat in hoge mate is afgestemd op de in onderwijskundige termen omschreven eisen, die voortvloeien uit een bepaalde ontwikkelingsfase.

### *Ontwikkelingen buiten het onderwijs*

In een voordracht 'Tussen twee polen', gehouden op een conferentie van het Grafisch Onderwijs, werd door ons opgemerkt, dat ter vermijding van weinig concrete speculaties het van nut kan zijn ons te bepalen tot feitelijke gegevens over ontwikkelingen buiten het onderwijssysteem<sup>4</sup>.

Boerwinkel komt in zijn publicatie 'Inclusief denken' in hoge mate aan deze behoefte tegemoet. Hij schetst ons op feitelijke basis een aantal ontwikkelingen, waarvan enige in het kort worden toegelicht.

#### 1. *De versnelling van het voortbewegen*

Na 1850 treedt er in dit opzicht een zekere stijging op; na 1900 neemt de versnelling met sprongen toe. In ruim een halve eeuw variëren de snelheden van 40 tot 30.000 km. per uur.

#### 2. *De versnelling van het denken*

Men kan spreken van een exponentiële groei der natuurwetenschappen. (H. A. Tolhoek, Toekomstperspectieven van de natuurwetenschappen, Amsterdam, 1959) De uitvinding van de computer is hierop van grote invloed. Meer en meer wordt ons denken beheerst door elektronische apparatuur. Het tijdperk van de 'machine statique' (machine als verlengstuk van de menselijke hand) wijkt; een periode die wordt beheerst door het gebruik van de 'machine dynamique' (machine als instrument tot onbeperkte vermenigvuldiging) en de 'machine dialectique' (machine als elektronisch brein) is nu aan de orde. Het paleotechnicum wordt gevolgd door het neotechnicum. Deze ontwikkeling wordt op

indrukwekkende wijze geschetst door Henri van Lier in zijn boek 'Le nouvel Age' (Doornik, 1962).

Ook op het terrein van het denken is er dus eerder sprake van sprongen in de ontwikkeling dan van geleidelijkheid.

3. *De versnelling van vernietigingskracht*

De gegevens over de ontwikkeling van de kracht der bommen doen zien, dat ook hier helaas van sprongen moet worden gesproken. Dit is evenzeer het geval in de ontwikkeling van andere vernietigingsmiddelen.

4. *De versnelling van de bevolkingstoename*

Tot 1700 nam de wereldbevolking met 8 per 10.000 per jaar toe; daarna is een versnelling ingetreden. De toename bedraagt thans ongeveer 200 per 10.000 per jaar. De groei is derhalve 25 keer zo snel als in 1700.

5. *De versnelling van de communicatie*

De communicatie is niet alleen versneld, maar ook verbreed. De schaalvergroting is welhaast spectaculair. Miljoenen kunnen thans tegelijkertijd verbaal en visueel worden bereikt.

De schrijver komt tot de conclusie, dat van cascade-achtige versnellingen kan worden gesproken. Deze gegevens worden nog eens onderstreept door de meer kwalitatief getinte bijdragen van Polak in zijn artikel: 'De tweede technische revolutie en haar wereldschokkende consequenties', verschenen in 'Intermediair' van augustus 1969. De opmars der electronica zet zich op zulk een grootscheepse wijze door, dat de bijdrage van de mens bijkans per dag afneemt. Polak onderscheidt de volgende hoofdgebieden, waarop de mens zijn stempel heeft gedrukt.

1. heerschappij over natuur en ten dele kosmos;
2. wetenschap, research en techniek, met overdracht via onderwijs, scholing en informatie;
3. economische behoeften-voorziening;
4. energie, transport, materialen en kunststoffen;
5. communicatie;

6. maatschappelijke en politieke ordeningsstructuur;

7. cultuurstijl en sociaal gedragspatroon.

Zijn stelling is nu, dat de automatiseering op genoemde terreinen een enorme transformatie teweeg zal brengen. Wij beperken ons tot wat Polak schrijft over de economische behoeften-voorziening en over cultuurstijl en sociaal gedragspatroon. Wat de economische behoeften-voorziening aangaat, merkt hij het volgende op:

'De grenslijnen tussen de drie economische sectoren (de agrarische, de industriële en de derde of dienstensector) gaan allengs vervagen.

De grote boerderij groeit uit tot een elektronisch geleid fabriekje. De industriële bedrijven worden meer en meer tot "fabrieken zonder arbeiders". De handarbeiders, de kantoorbedienden en het winkelpersoneel gaan allengs verdwijnen. Het bankwezen wordt geautomatiseerd. Distributie wordt autobotie. Supermarkten, bakkerijen, slagerijen, wasserijen, posterijen worden geautomatiseerd. Overheidsdiensten volgen met enige vertraging. Langzaam maar zeker ontwikkelt zich de groei naar een vrijwel volledig gerobotiseerde economie. De toekomstdenker Herman Kahn gewaagt van een verrijzend post-industrieel tijdperk. Liever zou ik het bestempelen als een superindustrieel tijdperk. Maar uiteraard is de juiste benaming slechts van secundair belang.

Van primair belang is een komende fundamentele wijziging van het totale produktiesysteem. Velen klampen zich nog vast aan de derde sector, als het onuitputtelijke en steeds uitdijende reservoir dat aan gedurig wassende bevolkingen, steeds wel voldoende arbeidsemplooi zou kunnen bieden. Zij vergeten, dat daar, juist daar, de wet van Parkinson oppermachtig heerst. Dat de bureaucratie, paperasserie en de inefficiency in de dienstensector onvergelykelyk veel groter zijn dan in de agrarische en industriële sector. In het onstuitbaar streven naar rationalisatie vindt automatisering dan ook juist in die derde sector de meest kwetsbare, voor technische manipulatie vatbare aangrijpingspunten. Op de meest onverwachte plaatsen breekt het automatiseeringsproces

thans reeds door. De grootste vorderingen heeft de automatiseering tot op heden in Amerika geboekt – zelfs boven de ruimtevaart, die zichzelf automatiserende elektronische industrie, de bank- en verzekeringsinstellingen – midden in de derde sector, namelijk in het ultramoderne ziekenhuiswezen en in de medische professie.

Zelfs de zogenaamde vrije beroepen blijven ten opzichte van de automatiseering niet vrij en onverveerd.'

Met betrekking tot de toekomstige culturele en sociale ontwikkeling schetst hij het volgende globale, enigszins gechargeerde toekomstbeeld.

- 'Niet meer allereerst een arbeidscultuur (met arbeidsethos), maar bovenal een *vrijtijds-cultuur*.
- Niet meer een elite-cultuur, maar een waarachtige *massacultuur* (die in de menselijke beschavingshistorie nog nimmer gerealiseerd kon worden).
- Niet meer een puur-menselijke cultuur, maar een veel sterker vertechniseerde *mens-machine-cultuur*.
- Niet meer een telkens in tijd, gedurende in doorsnee een kwarteeuw, beperkte elite-onderwijs-cultuur, maar een levenslange, *permanente volksonderwijs-cultuur*.
- Niet meer een overwegend vrij-spel-derkrachten-cultuur, maar een veel sterker en doelbewuster overheidsgerichte collectief-bestuurde en toch met volksparticipatie werkzame *ontwikkelingscultuur*.
- Niet meer een sociaal gedragspatroon, voorgeschreven door historische dogmata, taboes, conventies, tradities en vooroordelen, maar een *sociaal gedragspatroon*, dat vrijgemaakt door de oprukkende, omwoelende en in ieder vlak penetrerende techniek, juist deze techniek weloverwogen aanwendt tot het doelgericht streven naar eigen lotsbepaling, uitmondend in een telkens weer *andere* en zoveel mogelijk betere samenleving'.

Uit deze opmerkingen moge blijken, dat de veranderingen in het 'wereldbeeld' een explosief

karakter dragen. Voor de school zijn van directe betekenis: *de bevolkings-, de kennis- en de communicatie-explosie*. Wij staan voor het feit der massaliteit, die nog versterkt wordt door wat de aspiratie-explosie zou kunnen worden genoemd.

De school moet niet alleen meer leerlingen opvangen door de bevolkingstoename, maar ook door het feit dat meer leerlingen meer en langduriger onderwijs wensen te genieten. Wat de kennis- en de communicatie-explosie aangaat: het hoofdprobleem voor de school der toekomst is waarschijnlijk niet zozeer het selecteren van de leerlingen, maar de selectie van de leerstof.

Maar het onderwijs heeft niet alleen te maken met kwantitatieve en kwalitatieve veranderingen die zich in de 'Umwelt' voltrekken, maar ook met wijzigingen die in het gedrag der leerlingen optreden.

Zonder naar volledigheid te streven – voor een meer uitvoerige analyse verwijzen wij u naar het artikel 'Het activisme der onmondigen', verschenen in Paed. Studiën, jrg. 1969 – stellen wij de volgende verschijnselen aan de orde:

1. Men dient er rekening mee te houden, dat ook in de jongere leeftijdsgroepen de behoefte aan mondigheid zal toenemen.
2. Het is waarschijnlijk van belang zich te realiseren, dat de jongere generatie zich minder laat leiden door tradities en historisch gegroeide verbanden.
3. De jongeren van vandaag zijn in hun denken en handelen meer internationaal dan nationaal gericht.
4. In vele gevallen is het wenselijk er rekening mee te houden, dat het gedrag van de jongeren een sterk pragmatisch karakter draagt. Zij staan meer afwijzend tegenover vrijblijvende discussies over doelen, normen en waarden dan voorheen.
5. Er zijn tekenen die erop wijzen, dat de huidige jongeren een meer brede algemene opleiding en opvoeding wensen te laten voorafgaan aan een meer direct maatschappelijk dienstbare opleiding en opvoeding.
6. Jongeren van vandaag wijzen machtsuit-

- oefening in sterke mate af, maar aanvaarden gezag mits gebaseerd op persoonlijke integriteit.
7. In het algemeen bestaat er bij de jongeren een sterke behoefte aan openheid en aan informatie.

Het is waarschijnlijk geoorloofd ook deze verschijnselen te karakteriseren als explosief. Voor de school en voor het docentencorps zijn van direct belang: *de explosie der mondigheid, der pragmatiek en der openheid.*

Men wenst mee te praten, mee te denken en mee te beslissen; men stelt zich zakelijker op tegenover het gedrag van de oudere generaties, tegenover partijen, vakbonden, kerken en tegenover gangbare normen en waarden; men wenst meer informatie alvorens beslissingen worden genomen. Over de studenten werd in het genoemde artikel het volgende geschreven:

'Zij zien duidelijker dan wij, dat we te zeer zijn blijven steken in 19e eeuwse structuren en mentaliteiten, dat ideaal en werkelijkheid ontoelaatbare discrepanties vertonen, dat krachten zijn en worden opgeroepen die we nalaten voldoende te beteugelen, dat hebben en zijn niet aanvaardbaar zijn afgewogen, dat onze christelijke en humanistische idealen al te persoonlijke aangelegenheden zijn geworden, dat onze parlementaire democratie tot een formaliteit dreigt te worden gereduceerd en dat onze universiteiten zich vaak te gemakkelijk buigen voor conformistische eisen.'

Waarschijnlijk geldt dit niet alleen voor studenten.

*Consequenties voor de herstructurering van het onderwijs.*

Op grond van de veranderingen die zich in het 'wereldbeeld' en in het 'jeugdbeeld' voltrekken, zal bij de herstructurering en de inrichting van het onderwijssysteem rekening moeten worden gehouden met onder meer de volgende vraagstukken:

a. De school is in afnemende mate in staat tot een afgeronde opleiding en opvoeding. In een betrekkelijk traditionele samenleving kan gemakkelijk worden overzien wat voor een bepaald beroep nodig is aan parate kennis, inzicht en vaardigheid. Deze gegevens konden als het ware teruggekoppeld worden naar de school (in zoveel tijd zoveel leerstof; er was een redelijke kans dat het geleerde aansloot op de weinig veranderende leef- en werksituatie).

In de 'versnellingsmaatschappij' ontbreekt het veelal aan hanteerbare zekerheden; parate kennis (wat moet de leerling memoriseren), inzicht (waarin moet hij inzicht hebben), vaardigheden (wat moet de leerling kunnen), waarden (volgens welke normen moet de leerling handelen). De school zal zich waarschijnlijk moeten richten op beperkte essentiële inhouden en kwaliteiten.

In elk geval zal veel wat thans binnen de school als noodzakelijk wordt gezien vanuit het gezichtspunt der afronding moeten worden vervangen door basiskennis van een zo algemeen karakter, dat het in een later stadium kan dienen als grondslag voor verdere specialisatie en als middel om zich flexibel te kunnen aanpassen aan wijzigingen in de leef- en werksituaties. Belangrijk is daarbij in te zien, dat in de toekomst strenge scheidingen tussen opleiding en vorming, tussen onderwijsbehoefte van hoofd- en handarbeiders en tussen algemeen onderwijs en beroepsonderwijs zoveel mogelijk dienen te worden vermeden.

b. Een vraagstuk dat voortdurend moet worden overdacht, is dat van de veroudering der leerstof. Voor toekomstige generaties is het van levensbelang, dat zij over de kennis beschikken die hen in staat stelt de weg te vinden in de wereld waarin zij hebben te leven en te werken. Mark Twain heeft eens opgemerkt, dat het probleem niet is dat de mensen te weinig weten, maar dat zij dat wat ze weten onjuist weten.

Door het versnellingsproces is het gevaar geenszins denkbeeldig, dat het weinige dat wordt onderwezen – in verhouding tot wat gekend kan worden draagt de school immers maar een zeer geringe hoeveelheid over – reeds weer verouderd is op het moment dat ermee moet worden ge-

opereerd in de maatschappelijke werkelijkheid. Wij zullen op dit punt niet aan een verregaande systematiek kunnen ontkomen. Herziening van het leerplan om de vijf jaar, verplichte bijscholing van de leraren om de vijf jaar tot bijvoorbeeld de 60-jarige leeftijd en leerplanonderzoek zijn de onontkoombare voorwaarden.

c. Uit het bovenstaande is reeds gebleken, dat de school zich in versnelde mate zal moeten aanpassen aan de maatschappij. Een 'versnellingsmaatschappij' eist een 'versnellingschool'. Dit geldt zeer in het bijzonder voor het beroepsonderwijs. Gezegden als 'Man lernt nicht mehr fürs Leben', 'Vormarsch der weisen Kittel', 'Der Job ist keine Schande mehr' wijzen erop, dat er verschuivingen plaatshebben in de beroepswereld waarmee ernstig rekening moet worden gehouden. Er worden niet alleen in de toekomst minder werknemers in de industrie gevraagd, maar ook binnen de benodigde aantallen doen zich kwalitatieve verschuivingen van niet geringe omvang voor.

Voorts moet ermee worden gerekend, dat het percentage dat van beroep wisselt steeds toeneemt. 'Im Zukunft müssen die Berufstätigen immer öfter damit rechnen, dasz der technische Fortschritt, Rationalisierung und Automation zum Wechsel von einen Arbeitsplatz an den anderen, von einem Job zum anderen zwingen', aldus Die Zeit van 8 december 1967.

Het beroepsonderwijs der toekomst zal in waarde toenemen als er - hoe vreemd het ook mag klinken - minder beroepsonderwijs wordt gegeven!

d. De school zal moeten zoeken naar een nieuwe afstemming tussen algemene basiskennis inclusief algemeen technische kennis en meer specifieke kennis, al of niet technisch, om te kunnen beantwoorden aan de behoeften der jongeren en aan de fluctuerende eisen der maatschappij.

e. De school zal met betrekking tot de leefregels, normen en waarden paternalistische benaderingswijzen moeten vervangen door om-

gangsstijlen waarin de behoefte aan mondigheid en informatie zich kan uitkristalliseren.

Tegelijkertijd zullen de ouderen moeten leren in meer zakelijke termen over deze aangelegenheden te denken.

f. Het schoolsysteem zal moeten streven naar maximale openheid. Gesloten systemen, al of niet van ideologische aard, krijgen weinig kans zich te handhaven. In dit verband zij opgemerkt, dat de wet op het voortgezet onderwijs zal moeten worden herzien. Zij draagt een pseudo-open karakter.

De school staat tussen twee polen, die ieder een maximum aan labiliteit vertonen. De school heeft daardoor een maximum aandeel in de crisis der zekerheden. De vraag is nu welke structuur perspectief kan bieden voor de oplossing van de gerezen problemen. Het verschijnsel van de structurering en/of herstructurering van onderwijssystemen doet zich over de gehele wereld voor. Wie getracht heeft de binnen- en buitenlandse ontwikkelingen enigszins op de voet te volgen, komt spoedig tot de ontdekking dat dit verschijnsel een zeer reële achtergrond heeft.

Kwalitatief en kwantitatief blijken in vele landen de onderwijssystemen niet te voldoen aan de eisen die op grond van de buitenschoolse ontwikkeling mogen worden gesteld. Vanuit humaan en zakelijk oogpunt bezien leiden we onze kinderen onvoldoende op voor de samenleving waarin zij hebben te leven, te spelen en te werken.

Ook in Nederland is er reden te over zich vragen te blijven stellen met betrekking tot het huidige systeem. Weinig onderwijskundigen zouden de volgende stellingen durven onderschrijven.

1. De onderwijskansen voor ieder kind zijn voldoende geoptimaliseerd.
2. De aansluiting tussen onderwijsinstellingen verloopt bevredigend.
3. De methoden van onderwijs en de onderwijsmiddelen behoeven weinig verbetering.
4. De inhoud van het onderwijs geeft nagenoeg geen problemen.

5. De beoordelings- en selectieprocedures zijn over het algemeen aanvaardbaar.
6. De coöperatie tussen scholen van verschillende geestelijke en sociale achtergrond ontwikkelt zich op indrukwekkende wijze.
7. De opleiding van de docenten mag als toereikend worden beschouwd.
8. De democratisering (meepraten, meedenken, meebeslissen) binnen het onderwijs heeft zich op een aanvaardbaar niveau voltrokken.
9. Het rendement van het Nederlandse onderwijssysteem is zodanig dat er geen reden tot ongerustheid hoeft te bestaan.
10. De bijdragen van de sociale wetenschappen tot de verbetering van het onderwijs zijn naar omvang en niveau toereikend.

De uitwerking van genoemde punten die gemakkelijk zijn uit te breiden, zou ons spoedig genezen van een mogelijk opkomende zelfgenoegzaamheid. Wij zijn ondanks de wet op het voortgezet onderwijs nog niet toe aan een dussdanige vormgeving van het onderwijs, die voor individu en maatschappij voldoende perspectieven biedt. Wij beperken ons nu verder tot enkele aanvullende opmerkingen – aansluitend op hetgeen onder de algemene opvattingen is gesteld – over de herstructurering van het huidige systeem en tot een model dat mogelijk meer aansluit op toekomstige ontwikkelingen. Hierbij zij opgemerkt, dat structuurmodellen slechts uiterlijke voorwaarden zijn voor het optimaal functioneren van het onderwijsproces<sup>5</sup>. In de eerste plaats dienen wij ons steeds weer af te vragen of ons onderwijssysteem voldoet aan toereikende rationele eisen. Zowel de externe als de interne organisatie vertonen gebreken – men zie de stellingen – die ons bezwaarlijk kunnen doen spreken van een rationeel systeem. In de tweede plaats kampen wij nog steeds met het rendementsvraagstuk in ons onderwijs. Tegen de achtergrond van de beschikbare feiten kan dan ook moeilijk worden gesproken van een optimaal systeem. Wij laten daarbij nog geheel buiten beschouwing of degenen die de barrières met succes nemen optimaal ontwikkeld zijn.

In de derde plaats is het niet zonder betekenis

ons af te vragen of er in voldoende mate kan worden gesproken van een democratisch systeem. We zullen zowel intern als extern moeten zoeken naar een didactiek en naar communicatiemiddelen, die meer waarborgen bieden dan tot heden het geval kon zijn.

Wij voegen er nog aan toe, dat tevens in gedachten moet worden gehouden, dat veranderingen die per onderwijsniveau of per school worden ingevoerd, in perioden van cascatische versnellingen meestal niet tot bevredigende resultaten leiden.

Elke ingevoerde verandering in het naast-hogere onderwijsniveau gaat meestal van de niet aanwezige veronderstelling uit, dat het voorafgaande niveau rationeel en optimaal functioneert. De blauwdrukken kloppen bijna nooit!

Het voortgezet onderwijs is afhankelijk van het basisonderwijs en het wetenschappelijk onderwijs kan niet met effect worden gemoderniseerd zonder het tot stand brengen van ingrijpende veranderingen bij de toeleverende instituten. In rustige perioden kan met het aanbrengen van kleine veranderingen vaak veel worden bereikt; in de tijd waarin we thans leven is doorlichting en herstructurering van het gehele systeem onontkoombaar. Thans stellen wij het reeds in het uitzicht gestelde structuurmodel aan de orde. Onze twijfel over het effect van de wet op het voortgezet onderwijs hebben wij in enkele publikaties reeds eerder geuit. Bij de plannen van Posthumus werden in november 1968 enige kritische kanttekeningen geplaatst, die werden uitgebreid met een schets van het hiernavolgende model.

*Verdere concretisering van de uitgangspunten voor het model.*

1. voor het primaire onderwijs.
  - a. De huidige ontwikkelingen vereisen dat alle kinderen van 4 à 5 tot 16 jaar algemeen vormend onderwijs ontvangen.
  - b. De aansluiting tussen kleuter-, basis- en voortgezet onderwijs is beter verzekerd als formele barrières over een lange periode worden op-



- geheven.
- c. Op wetenschappelijke gronden is de afschaffing van de bestaande toelatingsprocedures en brugjaren wenselijk.
  - d. Huishoudelijke en beroepsopleidingen voor meisjes en jongens dienen te volgen op een bredere algemene vorming dan thans het geval is.
  - e. Algemeen vormend onderwijs dient de natuurwetenschappelijke, technologische, sociaal-wetenschappelijke, economische en geesteswetenschappelijke dimensies van de cultuur te omvatten.
  - f. Het onderwijsprogramma en het onderwijsproces dienen rekening te houden met de begaafdheids- en interessespreiding, en wel op een zodanige wijze, dat geen talent verloren gaat.
  - g. De onderscheidingen in v.w.o., h.a.v.o., m.a.v.o., l.a.v.o., en l.b.o. kunnen in vele gevallen als voorbarig worden beschouwd. De beslissingen vallen thans te vroeg.

2. voor het secundair en tertiair onderwijs.

- a. De aansluiting tussen m.b.o., h.b.o., en w.o. dient te worden verbeterd.
- b. De aansluiting tussen v.w.o. en w.o. zal zo efficiënt mogelijk moeten verlopen.
- c. Voor de vereiste coöperatie tussen lager-, midden- en hoger kader zal tijdig een basis moeten worden gelegd.
- d. Het aantal barrières zal moeten worden begrensd.
- e. De universitaire studieduur zal zonder kwaliteitsverlies tot redelijke proporties moeten worden teruggebracht.
- f. Universiteiten en hogescholen zullen zich moeten blijven richten op hun specifieke taken: het geven van wetenschappelijk onderwijs en het beoefenen van wetenschap.
- g. Het is zeer de vraag of de huidige universiteiten en hogescholen de opgaven die zouden voortvloeien uit een volledig samengaan van h.b.o. en w.o. op niveau kunnen vervullen.
- h. De huidige voorbereiding op het universitair onderwijs en op het beroepsopleiding -

- middelbaar en hoger - vereist herziening.
- i. Onder bepaalde voorwaarden dient een ruimere geografische spreiding ernstig in overweging te worden genomen, mede in verband met de te verwachten aantallen studenten.
  - j. Het selectieprobleem van de huidige universiteiten en hogescholen kan niet alleen langs verticale weg worden opgelost.

*Beschrijving van de structuur van het model.*

Op grond van bovenstaande overwegingen staan wij een scholengemeenschap<sup>6</sup> voor die een onderafdeling van 4 jaar<sup>7</sup>, een middenafdeling van 4 jaar en een hogere afdeling van 4 jaar kent. De onderafdeling verzorgt mede de overgang van gezin naar school en het elementair onderwijs; de middenafdeling legt de basis voor de hogere afdeling, en de hogere afdeling werkt toe naar de determinatie van de verdere mogelijkheden. Elk kind dat deze school heeft doorlopen ontvangt een diploma, waarop het begaafdheids-, prestatie- en interesseprofiel is aangetekend.

Het spreekt vanzelf, dat voor de gehandicapten speciale voorzieningen moeten worden getroffen.

Op het 12-jarig primaire onderwijs volgt het 4-jarige secundaire onderwijs, dat de leerjaren 5 en 6 van het v.w.o., het 5e leerjaar van het h.a.v.o., het m.b.o., het h.b.o., de leerlingstelsels en de studie jaren 1 en 2 van de huidige universiteiten en hogescholen omvat.

Men zou kunnen spreken van 4-jarige 'colleges'. Hierbij wordt gedacht aan specifieke instituten, die opleidingen met een cursusduur van 2, 3 en 4 jaar kennen. De 2-jarige opleiding is bestemd voor het lagere kader; de 3- en 4-jarige opleiding voor het midden en het hogere kader.

Zij die tot de universiteiten en hogescholen wensen te worden toegelaten dienen de vierjarige opleiding te volgen en het daaraan verbonden baccalaureaatsexamen met goed gevolg af te leggen. Het onderwijsprogramma en het examen worden geregeld in samenwerking met en onder toezicht van de universiteiten en hogescholen.

Op het secundaire onderwijs volgt het tertiaire of het universitaire onderwijs met een vierjarige opleidingsduur, waarin het doctoraal (toegestane studieduur van 2 jaar), de interdisciplinaire opleidingen, de universitaire beroepsopleidingen en het doctoraat hun beslag kunnen krijgen.

Dit 5 × 4 plan, waarbij niet is ingegaan op het post-secundaire en het post-tertiaire onderwijs, voldoet waarschijnlijk beter aan de sociale en economische vragen die de geschetste ontwikkelingen oproepen. (zie schema)

*Schematisch overzicht van het 5 × 4 plan*

Leeftijd	Klassen	Indelingen en Benamingen		
3				
4		1 à 2-jarig kleuteronderwijs	Eventueel: een nieuwe 6-jarige school	PRIMAIR ONDERWIJS
5	1			
6	2	4-jarige onderafdeling		
7	3			
8	4			
9	5			
10	6	4-jarige middenafdeling		
11	7			
12	8			
13	9			
14	10	4-jarige hoogste afdeling		
15	11		ONDERWIJS <sup>1</sup>	SECUNDAIR
16	12			
17				
18		2-, 3-, 4-jarige 'college' opleidingen	ONDERWIJS <sup>2</sup>	TERTIAIR
19				
20				
21				
22				
23		2-, 3-, 4-jarige universitaire opleidingen		
24				

<sup>1</sup>) Post-secundair- en <sup>2</sup>) Post-tertiair onderwijs'

Tegen de achtergrond van de ontvouwde zienswijzen wordt begrijpelijk, dat wij m.b.t. de voorgestelde wijzigingen van het basisonderwijs, de eventuele verandering van bestaande subsystemen in de richting van een middenschool, de invoering van de plannen van Posthumus geen al te hoge verwachtingen voor de onderwijsverbetering koesteren als de doordenking van het onderwijssysteem als geheel achterwege wordt gelaten.

Noten

1. Idenburg, Ph. J., Naar een constructieve onderwijspolitiek, in: *Pedagogische Studiën*, jrg. 47, nr. 1, januari 1970. Vgl. ook: Edding Fr., *Auf*

*dem Wege zur Bildungsplanung*. Braunschweig 1970.

2. Robinsohn, Saul B. en Thomas, Helga, *Differenzierung im Sekundarschulwesen*, Stuttgart, 1968.  
 3. Heller, Kurt, *Aktivierung der Bildungsreserven*. Stuttgart 1970.  
 4. Opgenomen in de brochure 'Vorming nu voor de mens van straks'. Mogelijk te verkrijgen op het volgende adres: Jan Luykenstraat 92, Amsterdam (O.-Z.).  
 5. Recente ontwikkelingen in de onderwijskunde zijn in dit artikel opzettelijk buiten beschouwing gelaten.  
 6. Klafki, W. u.a., *Integrierte Gesamtschule und Comprehensive School. Motive, Aspekte, Diagnose*. Braunschweig 1970.  
 7. Het kleuteronderwijs (1 à 2-jarig) is met deze afdeling verbonden. Een en ander kan leiden tot een nieuwe 6-jarige school.