

DE SOCIALE BETEKENIS VAN DE WET OP HET VOORTGEZET ONDERWIJS¹

P. C. VAN DE GRIEND

Wel zelden zal nog vòòr het in werking treden van een nieuwe wet in zò ruime kring zò duidelijk zijn geweest welk fundamenteel streven aan die wet ten grondslag ligt, als het geval is met de wet op het voortgezet onderwijs. Termen als mammoetwet, één sluitend geheel van onderwijsvoorzieningen, scholengemeenschap, brugjaar, horizontale en verticale doorstroming laten er geen twijfel aan bestaan, dat het er om gaat een aantal schotten en barrières die aanwezig zijn binnen het totale systeem van het voortgezet onderwijs, weg te nemen.

Men zou ook kunnen spreken van het streven naar aansluiting, waarbij valt te denken aan aansluiting in drieërlei opzicht.

1. Tussen de verschillende onderdelen i.c. schooltypen van het totale systeem, met inbegrip van de aansluiting van het geheel bij het basis-onderwijs.
2. Tussen school en maatschappij (het vak maatschappijleer, de havo als nieuwe maatschappijleer, die de taak van de in dat opzicht gedenuernde h.b.s. overneemt).
3. Aansluiting tussen de gedoernde vakken, zodat deze alle op één vormingsdoel gericht worden (bijv. kern- en keuzevakken als middel om dergelijke gerichtheid te bevorderen).

Nu zal wel niemand zo naïef zijn te menen, dat de inwerkingtreding van de wet inhoudt, dat de aangeduide vraagstukken plotseling of „desnoods” na een korte overgangperiode zullen zijn opgelost. Het gaat immers om onderwijkskundige en maatschappelijke kwesties die maar ten dele door middel van de wet vallen te regelen. Invoering van de mammoetwet betekent dus niet dat plotseling onderwijkskundige mammoetrealiteit ontstaat! Anderzijds valt echter ook niet te ontkennen, dat wettelijke regelingen in het totale krachtenveld toch wel minstens een belangrijke factor betekenen; dat er m.a.w. belangrijke impulsen van kunnen uitgaan tot ontwikkeling. Daarbij vergete men ook niet dat de nieuwe wet op het voortgezet een raamwet is. D.w.z.: veel is nog open gelaten en kan later eventueel „ingevuld” worden door middel van uit-

¹ De hier volgende beschouwing is een samenvatting van een inleiding die op 15 juni 1966 te Utrecht werd gehouden op de ledenvergadering van de Algemene bond ter bevordering van beroepsonderwijs.

voeringsbesluiten, afhankelijk van de ontwikkeling die optreedt. De bedoeling is immers juist ontwikkeling mogelijk te maken.

Zoals gezegd kan er over de richting van de gewenste ontwikkeling globaal genomen weinig misverstand bestaan. Het is dan ook niet de bedoeling van deze beschouwing die richting nader uit te werken. Wel echter gaat het er om het totale krachtenveld in de beschouwing te betrekken: niet alleen inzicht in een wettelijk gestimuleerde ontwikkeling, maar ook inzicht in feitelijk aanwezige krachten die daarmee eventueel tegenstrijdig kunnen zijn, is van belang, wanneer men tot een gefundeerd beleid wil komen. Wij beperken ons tot een korte samenvatting van wat wij menen dat enkele hoofdzaken zijn. De kwesties waar het om gaat, zijn geenszins onbekend: niettemin heeft het misschien zin te proberen ze nog eens duidelijk te stellen en na te gaan welke lering men eruit kan trekken.

De veelvormigheid van het systeem.

Het is voor schrijver dezes de vraag, of er iemand is die zich zelf als insider mag beschouwen met betrekking tot „het” voortgezet onderwijs in Nederland. Zo vergaand valt het totale systeem uiteen in onderdelen, zo verschillend is de historische ontwikkeling van, zijn de gevormde tradities binnen deze onderdelen, dat het nauwelijks mogelijk is een overzicht te hebben van het geheel en tegelijk alle onderdelen „van binnen uit” te begrijpen. Het gaat om veel meer dan de gescheiden wettelijke regeling (wet op het hoger onderwijs – gymnasium – middelbaar onderwijswet; wet op het nijverheidsonderwijs). Vooral nl. om de verschillen in klimaat die daarmee samenhangen.

Men vergelijkte bijv. het huidige v.h.m.o. met het nijverheidsonderwijs. Historisch bezien is de h.b.s. door middel van de wet en „van boven af” ingevoerd; de ambachtsscholen ontwikkelden zich a.h.w. tegen de bedoeling van de wetgever in door de plaats van de weinig levensvatbare burgerscholen te gaan innemen. Gebondenheid aan wettelijke bepalingen is steeds het kenmerk van de h.b.s. gebleven (enkele uiterlijke kenmerken: het zich handhaven van de naam hogere burgerschool als een volstrekt anachronisme, het 50 jaar lang illegale lyceum). Men denke verder aan het geheel verschillende karakter van de relaties met de overheid voor verschillende takken van voortgezet onderwijs als v.h.m.o., ulo en nijverheidsonderwijs (door Idenburg onderscheiden in objectieve en subjectieve regelingen ¹).

¹ Ph. J. Idenburg: Schets van het Nederlandse schoolwezen. 2e dr. Groningen 1964, pag. 279 e.v.

Van de meer structurele aspecten van de veelvormigheid en hun historische ontwikkeling kan iedereen zich na het werk van Idenburg zonder al te veel moeite een indruk vormen: waar wij in deze beschouwing de nadruk op willen leggen, dat is het belang van de sociaal-psychologische aspecten die er mee samenhangen. Het is wel zeker dat er diep gewortelde mentaliteitsverschillen bestaan tussen de verschillende takken van voortgezet onderwijs. De leraar en de onderwijzer bijv., zij leven in verschillende werelden, spreken een verschillende taal en . . . willen soms niets met elkaar te maken hebben. Dat gevoelens van discriminatie en gediscrimineerd worden het onderscheid tussen „hogere” en „lagere” onderwijsvormen vaak begeleiden, het kan niet ontkend worden. Dat in een dergelijke situatie groepsbelangen, het handhaven van status, het veroveren van een machtspositie doel op zichzelf kunnen worden, het spreekt welhaast vanzelf. Over een nauwkeurige beschrijving en analyse van dit soort factoren in relatie tot de structurele aspecten van het onderwijssysteem beschikken wij niet. Wel zijn er bijv. enkele gegevens beschikbaar over de sociale status van de dienaren van het onderwijs, maar er is veel meer in het geding. Intussen: dat wij de aard van de hier bedoelde krachten niet nauwkeurig kennen, mag de ogen niet doen sluiten voor het belang ervan.

Het systeem als instituut voor maatschappelijke selectie.

Bij alle veelvormigheid valt er toch ook een gemeenschappelijk kenmerk te ontdekken: het valt o.i. niet te ontkennen, dat het voortgezet onderwijs in zijn geheel in Nederland functioneert als maatschappelijk selectie-instituut. In de verschillende schooltypen komt een duidelijke hiërarchie naar voren, wat betreft de *diplomawaarde*. Niet alleen de toegang tot hogere vormen van onderwijs (zowel universitair als beroepsonderwijs) maar ook die tot tal van maatschappelijke functies op allerlei niveau's is afhankelijk van het bezit van bepaalde diploma's. Nadere toelichting van de rol die „het papiertje” in het maatschappelijk leven speelt, is wel overbodig: men wordt erdoor geënclassificeerd binnen nauwe grenzen op een bepaald niveau. Het is mogelijk, dat deze grenzen tegenwoordig wat ruimer worden, omdat men „ook met andere dingen rekening wil houden”; dat neemt niet weg dat men zonder diploma „nergens” komt.

Natuurlijk betekent het bestaan van een hiërarchische ordening van schooltypen niet, dat een 19e eeuwse *maatschappelijke* standenhierarchie niet doorbroken zou zijn: het één behoeft het ander niet volledig te dekken. Maar wel betekent het dat ouders veelal het liefst zo hoog mogelijk mikken, wat betreft de schoolkeuze voor hun kinderen. Wel is een

consequentie dat de toevoer van leerlingen naar lagere vormen veelal sterk wordt beheerst door negatieve overwegingen: niet geschikt voor . . . , dus . . . Ook bij differentiatie op het hogere niveau speelt dit argument een rol: men denke aan de positie van de h.b.s.-A. Dat deze situatie het gevoel van werken in een gediscrimineerde positie kan versterken, behoeft wel geen betoog.

De Nederlandse situatie van een niet in de eerste plaats selecterend lager onderwijs (het bestaan van opleidingsscholen, het feit dat ook het lager onderwijs een niet te verwaarlozen percentage zittenblijvers kent, verandert nog niet het principe dat men *in het algemeen* bij het lager onderwijs selectie als een oneigenlijke taak beschouwt) en een sterk selecterend voortgezet onderwijs krijgt nog iets meer reliëf door vergelijking met het buitenland.

Enerzijds bijv. de Amerikaanse junior high school als niet selecterend voortgezet onderwijs voor allen (waar „selection of the gifted” speciale aandacht krijgt, die hier niet nodig is omdat het systeem in zijn geheel daarop gericht is). Anderzijds praktijken van „ability grouping”, zoals die bij het Engelse *lager* onderwijs vaak reeds bij 7-jarige leerlingen worden toegepast¹. Waarbij voor de onderwijzer de verdeling in A, B en C leerlingen even vanzelfsprekend tot de eeuwige orde van de dingen kan behoren als ten onzent in een later stadium de indeling in gymnasium-, h.b.s.-ulo- en ambachtsschool-klienten.

Het is wel duidelijk dat verschillende onderwijssystemen geheel verschillende reacties inhouden op het gegeven feit van de ongelijkheid der talenten en *dat deze reacties in hoge mate mee bepaald worden door sociale factoren*.

Gebrek aan onderwijskundige experimenten.

Het is al vaak betoogd dat wij in Nederland voorgestelde veranderingen in het onderwijssysteem niet op hun onderwijskundige merites kunnen beoordelen, omdat er te weinig empirische gegevens beschikbaar zijn; weinig of geen goed geëvalueerde experimenten zijn uitgevoerd². Twee

¹ Een interessante studie hierover van recente datum is: B. Jackson; Streaming: an education system in miniature. London, 1964. De op onderzoek gebaseerde overtuiging van de auteur is, dat „streaming” sociale verschillen versterkt, zonder dat de onderwijzer zich van dit verschijnsel bewust is. Belangwekkend zijn in dit verband ook de uitkomsten van een Unesco onderzoek: Educational achievements of thirteen-year-olds in twelve countries (Hamburg, 1962) Engelse kinderen vertoonden de grootste spreiding in prestatieniveau (Nederland was niet bij dit onderzoek betrokken).

² Bijv.: E. Velema: over de noodzaak van een meer exacte onderwijskunde. Openbare les. Groningen 1966.

veranderingen waarin het streven naar aansluiting, zoals dit aan het begin van deze beschouwing werd genoemd duidelijk zichtbaar wordt, zijn de scholengemeenschap en de brugklas. Wat de scholengemeenschap betreft, zijn er nauwelijks wetenschappelijk opgezette experimenten die bedoeld zijn om *van te voren* een basis te zoeken voor vernieuwde wetgeving (het pionierswerk van Kees Boeke was zeker niet als zodanig bedoeld, maar als protest tegen de bestaande wetgeving!). Wat het brugjaar betreft, zijn er een ulo experiment, experimenten in de kring van het nijverheidsonderwijs, (het oriëntatiejaar) experimenten op scholen voor v.h.m.o. Echter: wanneer deze experimenten zich alle *in eigen kring* afspelen, rijst toch wel de vraag, of ze hun eigenlijke doel bereiken, of het m.a.w. nog *brugklas* experimenten zijn. Dit geheel afgezien van de merites die ze misschien wél bezitten.

Het kaleidoscopisch beeld van talrijke experimenten, min of meer geïsoleerd optredende pogingen tot vernieuwing, niet voorafgaande aan de wet, maar naar aanleiding van het tot stand komen ervan, doet schrijver dezes zich wel afvragen of op deze manier ook werkelijk fundamentele veranderingen in het totale onderwijssysteem het resultaat kunnen zijn. Het lijkt wel zeker, dat de nieuwe wet, zoals iedere wet, bepaalde processen van ontwikkeling op gang zal brengen. Een geheel andere vraag is het echter – en één waarop het antwoord o.i. niet zo zeker valt te geven – of deze processen ook zullen leiden tot de *inhoudelijke veranderingen* die worden beoogd. Een andere – het zij toegegeven zeer pessimistische – mogelijkheid is, dat veel oude problemen in nieuwe gedaante terugkeren.

De mammoetwet als uitdaging tot samenwerking.

Tot welk perspectief leidt nu de hiervoor gegeven zeer globale situatieschets? Geaccentueerd werd het belang van het totale krachtenveld en het totaal van de processen die in feite de gang van zaken beheersen. Belangrijker dan dat op korte termijn bedoeling van de wet naar de letter wordt verwezenlijkt, is het dat deze op langere termijn naar de geest tot stand komt. Het gaat nl. om veranderingen – en vaak zeer ingrijpende veranderingen – in mentaliteit, die nu eenmaal tijd vergen en zich niet laten vastleggen in afspraken, in formele bepalingen, in lesurentabellen, in leerstofprogramma's, in organisatieschema's. Het ware te wensen dat men algemeen de relatieve (wij zeggen niet: geen enkele!) betekenis inzag van deze het gemakkelijkst grijpbare aspecten van het onderwijs en daarnaast probeerde zich steeds meer bewust te worden van meer verborgen, minder toegankelijke maar niet minder reële factoren.

Zonder bepaalde mentaliteitsverschuivingen bijv. kunnen allerlei procedures van differentiatie en determinatie van leerlingen niet verhinderen, dat hetgeen in feite wordt bedreven toch weer negatieve selectie is. Evenzo opent de scholengemeenschap qua organisatiestructuur de mogelijkheid tot het voeren van een meer omvattend beleid, maar dat een bepaalde vorm van integratie tussen schooltypen zal optreden, volgt nog niet vanzelfsprekend uit deze organisatiestructuur. Het komt mij voor, dat de kern van de zaak is, de noodzaak van een wijze van denken die het onderdeel probeert te zien in het licht van het geheel. Daarvoor is nodig het overwinnen van de misschien typisch Nederlandse neiging tot particularisme, tot identificatie met het partiële belang.

Mogelijk zal men tegenwerpen, dat iedereen in concreto nu eenmaal met partiële belangen te maken heeft, dat het niet doenlijk is zich daarbij voortdurend bewust te zijn van ver af gelegen en daardoor abstracte samenhangen. Zo gezien zou de wisselwerking tussen school en maatschappij iets zijn waar men misschien mee te maken heeft bij het nijverheidsonderwijs, maar niet op het gymnasium; omgekeerd zouden de doelstellingen van het taalonderwijs op het gymnasium volstrekt irrelevant zijn bij het nijverheidsonderwijs.

Schrijver dezes pleit geenszins voor een houding waarbij iedereen meent van alles verstand te hebben, slechts voor één van openheid, die er op gericht is het gemeenschappelijke te ontdekken in op zichzelf zeer verschillende onderwijssituaties. Deze houding verder behoeft bepaald niet alleen te voeren naar gebieden die „ver van huis” liggen, maar is evenzeer noodzakelijk bij de oplossing van problemen „in eigen kring”. Hoe anders bijv. zou de kwestie van de tegenstelling tussen algemeen vormend en vakonderwijs bij het nijverheidsonderwijs ooit tot een oplossing zijn te brengen? Een probleem dat – terzijde opgemerkt – ook aan Technische Hogescholen een rol speelt. Hoe anders kan men bepaalde vormen van vakchauvinisme of minder sterk gezegd gebrekkige integratie tussen leervakken, overwinnen?

Zo gesteld valt de nieuwe wet op het voortgezet onderwijs op te vatten als een uitdaging om te komen tot meer samenwerking. Samenwerking op allerlei niveau's en inzake allerlei problemen. Alleen op deze wijze wordt een zinvol gebruik gemaakt van de meerdere vrijheid die de wet in een aantal opzichten biedt.

Het is ten slotte misschien goed nog even twee geheel verschillende vormen van samenwerking te releveren. Bij de ene vorm voelt men zich steeds vertegenwoordiger van een bepaald groepsbelang (een leervak, een schooltype of wat dan ook). Het streven is met vertegenwoordigers

van andere groepsbelangen compromissen te bereiken, te onderhandelen zodanig dat het belang dat men vertegenwoordigt, zoveel mogelijk behartigd wordt. Bij de andere vorm spelen óók verschillende belangen een rol, maar zonder dat men voortdurend optreedt als vertegenwoordiger van één bepaald belang. Het streven is na te gaan of er een gemeenschappelijke doelstelling is, waarbinnen de verschillende groepsbelangen zinvol kunnen worden behartigd.

Het zal duidelijk zijn welke vorm van samenwerking wij het meest gewenst achten.