

REFLECTIES VAN EEN SOCIOLOOG

M. A. J. M. MATTHIJSEN

DITHYRAMBE.

Het aantrekkelijke van het N.O.V.-rapport „Nieuwe onderwijsvormen voor 5 tot 13 à 14-jarigen” is, dat de vlag de lading voor de volle 100% dekt. Niet zelden komt men publicaties tegen met een veelbelovende titel, waarvan de inhoud een deceptie blijkt te zijn. In Nederland alleen reeds zijn na de oorlog ganse boekenrekken vol geschreven over onderwijsvernieuwing.

De bergen aan papier hebben echter tot nu toe niet meer dan muisjes aan nieuwe inzichten gebaard. En nu ineens is er dan een – niet eens dik – rapport, dat al die kleine muisjes in het gelid plaatst, de toverstok er overheen zwaait en . . . voilà, nieuwe onderwijsvormen voor kinderen van 5 tot 13 à 14 jaar. Het waarlijk nieuwe van dit rapport schuilt nl. niet in het aandragen van nieuwe inzichten, maar alleen in het trekken van de consequenties uit reeds verworven inzichten. De commissie van Gelder heeft met visie en durf alles wat wij reeds wisten tot een synthese gebracht. Het resultaat is een totaal nieuwe onderwijsstructuur, die weliswaar revolutionair is, maar niettemin hecht gefundeerd. Het N.O.V.-rapport is mijns inziens het beste, dat in tientallen jaren in Nederland over het onderwijs geschreven is; en voorzover ik als socioloog het kan bezien doen wij er goed aan de voorgestelde structuurwijzigingen met bekwame spoed in de praktijk te beproeven.

EEN TWEETAL ASPECTEN NADER BESCHOUWD.

Na deze gloedvolle inleiding zal het duidelijk zijn, dat in dit artikel geen ernstige kritiek op het N.O.V.-rapport zal worden uitgeoefend. De onderstaande reflecties hebben meer het karakter van verder denken in de door de commissie - van Gelder ingeslagen richting. Zij zijn eerder bedoeld als aanvulling dan als aanvechting. Deze reflecties vinden plaats vanuit de sociologische optiek, hetgeen dus bij voorbaat een belangrijke beperking impliceert. Het beperkte bestek van één artikel laat niet toe op veel aspecten van het rapport in te gaan. Om die reden zal met name niet worden stilgestaan bij het vraagstuk van de onderwijs- en leerdoelen dat in het N.O.V.-rapport grote aandacht krijgt.

- Achtereenvolgens zullen slechts twee aspecten aan de orde komen:
1. activering van talenten, w.o. de relatie school – gezin
 2. het structurele aspect van het ingediende plan.

ACTIVERING VAN TALENTEN.

De opvattingen van de commissie.

In het N.O.V.-rapport wordt veel aandacht gegeven aan het vraagstuk van de sociale ongelijkheid van onderwijskansen. De geringe doorstroming van kinderen uit de lagere sociale milieus naar de onderwijsvormen met de beste maatschappelijke perspectieven wordt als een van de zwakke zijden van de bestaande onderwijsstructuur beschouwd. „De schoolloopbaan van kinderen uit lagere-milieu-gezinnen wordt ongunstig beïnvloed door gebrek aan steun vanuit het gezin en doordat de taal van de school letterlijk noch figuurlijk deze kinderen aanspreekt” (conclusie 17). De commissie is ervan overtuigd, dat de school door een intensieve aanpak de milieu-achterstanden aanzienlijk kan verkleinen en zij ziet hier een taak zowel voor het basisonderwijs (conclusie 18, blz. 37) als voor het toekomstige kleuteronderwijs (blz. 81) en het brugonderwijs (blz. 106).

Bij de concretisering van deze taak denkt de commissie vrijwel uitsluitend aan een intensivering van het taalonderwijs; de kleuterschool dient te „streven naar het opheffen van achterstand in de taalontwikkeling” (blz. 81); de basisschool moet een vernieuwing doorvoeren van het taalonderwijs, zowel wat de leerdoelen als de didactiek betreft (blz. 91); en de brugschool zou het zelfstandig lezen moeten stimuleren (blz. 106).

Afgezien van één enkele verwijzing naar „verschillen in levens- en handelingsbekwaamheid en ook grote verschillen in wat reeds uit het cultuurbezit der volwassenen is verworven” — waaraan met name het kleuteronderwijs aandacht zou moeten schenken, identificeert—, de commissie de achterstanden van de kinderen uit de lagere milieus met achterstanden in taalontwikkeling. Zij leunt daarbij aan tegen de theorie van Bernstein, die het belang van de taalfactor in de ontwikkeling van de leerbekwaamheid van het kind op de voorgrond plaatst; een theorie, die inmiddels ook in empirisch onderzoek is bevestigd¹.

Verbreiding van de probleemstelling.

De commissie zet met deze opvattingen een grote stap vooruit ten opzichte van het conventionele denken, maar de stap lijkt mij niet groot

¹ D. Lawton: Social class differences in language development: a study of some samples of written work; in: *Language and Speech* nr. 3, 1963.

genoeg om het probleem van de sociale ongelijkheid van onderwijskansen optimaal te kunnen bestrijden. Ter adstructie het volgende.

Als de commissie spreekt van „gebrek aan steun vanuit het gezin” heeft zij het oog op het verschijnsel van discontinuïteit tussen de gezinsopvoeding en het onderwijsproces bij kinderen, die hoofdzakelijk – maar niet uitsluitend – uit lagere sociale milieus afkomstig zijn. Discontinuïteit wil in dit verband zeggen: het patroon van gedragingen, vaardigheden, attitudes en normen, dat in het gezin ontwikkeld is (c.q. wordt), sluit niet aan op het patroon van gedragingen, vaardigheden enz. dat in het onderwijs op de voorgrond staat. Naarmate deze discontinuïteit groter is, is de schoolaanpassing van het kind gemiddeld moeilijker en zullen zijn schoolprestaties gemiddeld slechter zijn. Het probleem van de sociale ongelijkheid van onderwijskansen is een probleem van discontinuïteit tussen de opvoedingsmilieus „gezin” en „school”. Dit probleem stelt zich vooral bij het beginpunt van het onderwijs; d.w.z. het punt, waarop de school een aantal opvoedingstaken (hoofdzakelijk onderwijstaken) van de ouders „overneemt”. Het stelt zich natuurlijk ook voortdurend tijdens de schoolloopbaan, aangezien het kind in zijn gehele schoolperiode deel uitmaakt van beide milieus. Wel zal het probleem van de discontinuïteit vermoedelijk kleiner worden naarmate het kind langer op school is (en dus steeds meer invloed daarvan ondergaat) en tegelijkertijd ouder wordt (en dus steeds minder het gezinsals centraal referentiekader ervaart).

Het is nu in hoge mate onwaarschijnlijk, dat het discontinuïteitsprobleem alleen een taalprobleem is. De taal, d.w.z. het spraaksysteem is ongetwijfeld van eminente betekenis voor de wijze, waarop het kind (vanaf de wieg) zijn omgeving, ja zelfs zijn denken structureert; evenzo is de taal van eminente betekenis als vormsysteem in het onderwijs. Echter het onderwijs kent nog andere vormsystemen en het is niet aan te nemen, dat eventuele discontinuïteiten tussen school en gezin alle in het aanvankelijke spraaksysteem van het kind hun neerslag vinden.

Als wij in overeenstemming met het N.O.V.-rapport de vier aan Langeveld ontleende vormsystemen beschouwen als het kader van de instrumentele culturele vaardigheden, die het kleuter- en het basisonderwijs hebben te ontwikkelen, dan moeten naast het *taalsysteem* nog worden onderscheiden het *systeem van de getallen*, de *systemen van de wetenschappen*, het *systeem van de wereldverklaring*. Zoals het kind in zijn pré-scolaire periode reeds is geconfronteerd met het taalsysteem, heeft het ook in de andere vormsystemen reeds enige oriëntatie verworven. In alle vier vormsystemen kan discontinuïteit tussen gezin en school plaatsvinden.

Onderzoek vereist.

Dit alles is vooralsnog grotendeels¹ theorie. De theorie zal door empirisch onderzoek moeten worden getoetst. Het is echter van belang de discontinuïteitsproblematiek in zijn volle breedte te onderkennen. Anders is de kans groot, dat het vraagstuk van de sociale ongelijkheid van onderwijskansen tot in lengte van dagen op te smalle basis wordt bestreden. Wanneer ter uitvoering van de in het N.O.V.-rapport geprojecteerde structuurhervormingen de onderwijstaken van het kleuter- en basisonderwijs opnieuw worden omschreven, is het zaak het discontinuïteitsprobleem hierbij het volle pond te geven.

Het bovenstaande houdt tevens een pleidooi in voor het verrichten van wetenschappelijk onderzoek op dit terrein. Het sociologisch onderzoek naar de sociale determinanten van schoolgeschiktheid is in ons land nog nauwelijks van de grond gekomen. De onderzoekingen die tot nu toe zijn voltooid, hebben zich alle bewogen op een te hoog abstractie-niveau. De toetsing van de hierboven kort uiteengezette theorie – die ongetwijfeld nog voor uitbreiding en nuancering vatbaar is – kan voor sociologen een dankbaar onderzoeksobject worden. Voor de uitwerking van de vraagstelling biedt het N.O.V.-rapport reeds goede aanknopingspunten. Om een voorbeeld te noemen: de bladzijden 81 en volgende bevatten een opsomming van een aantal verworvenheden, die bij het 5-jarige kind geacht worden aanwezig te zijn in elk van de genoemde vormsystemen. Het model voor toetsing van het discontinuïteitsprobleem op 5-jarige leeftijd ligt hier in embryonale vorm reeds gereed. Het spreekt vanzelf, dat bij de uitvoering van dit soort onderzoek interdisciplinaire samenwerking geboden is.

Consequenties voor de taak van de school.

Het bepleite onderzoek kan aan de taakomschrijving van de school

¹ In het buitenland zijn verschillende onderzoekingen verricht, die ter verklaring van de milieverschillen in schoolprestaties andere milieufactoren dan de taalfactor in het licht stellen. Als zodanig zijn o.m. te noemen het benadrukken van het *prestatie-element in de gezinsopvoeding*. (M. R. Winterbottom: *The relation of need for achievement to learning experiences in independence and mastery*, in: J. W. Atkinson (ed.) *Motives in Fantasy, Action and Society*, 1958); *de interesse van de ouders voor de schoolprestaties van hun kinderen* (J. W. B. Douglas, *The home and the school*, 1964); *het pedagogisch zelfbewustzijn van de ouders* (J. P. Kob: *Erziehung in Elternhaus und Schule*, 1963); *het aspiratieniveau van de ouders en het vermogen dit op hun kinderen over te dragen* (J. A. Kahl: „Common Man” Boys, in: A. H. Halsey a.o. (ed.) *Education, economy and society* (1961).

nieuwe impulsen geven. Het is niet onwaarschijnlijk, dat vooral de taak van de kleuterschool-nieuwe stijl aanzienlijk zou worden verzwaard. Op dit niveau immers doet het discontinuïteitsprobleem zich, zoals eerder is geadstrueerd, het sterkst gelden. In de opvatting van de N.O.V.-commissie is toelating tot het basisonderwijs slechts mogelijk voor diegenen, die de leerdoelen van het kleuteronderwijs hebben bereikt. Wat deze eis inhoudt is uiteraard afhankelijk van de termen, waarin deze leerdoelen worden omschreven. Ik stel mij evenwel voor, dat deze geen wassen neus zullen zijn. Met name zal er mijns inziens in tot uitdrukking moeten komen, dat de *aanvankelijke* discontinuïteitsproblemen moeten zijn opgelost. Voorwaar geen geringe opgave voor het kleuteronderwijs, maar alleen op die manier zal het vraagstuk van de sociale ongelijkheid van onderwijskansen bevredigend bestreden kunnen worden.

Nog een probleem.

Tenslotte moet er in dit verband op worden gewezen, dat aan de onderwijstaak van de school grenzen zijn gesteld. Ten overstaan van kinderen, bij wie het discontinuïteitsprobleem zich het hevigst voordoet, kan de afstand tussen school en gezin wel eens onoverbrugbaar blijken voor de normale school. Men denke hier vooral aan kinderen uit zwak-maatschappelijke gezinnen, of – zoals de modernere uitdrukking luidt – „probleemgezinnen”. Zoals tot nu toe in ons land verricht onderzoek doet vermoeden, zijn de gedrags-, werk- en leerproblemen van kinderen uit deze milieus zo groot, dat een school van het normale type hier noodzakelijkerwijze te kort moet schieten¹. Dit zou er immers op neerkomen, dat de school zijn opdracht uitstrekt tot de gezinnen zelf. Dit laatste is in beginsel natuurlijk niet uitgesloten. De Amerikaanse „community-school” laat zien, dat dit kan². Het is alleen in de Nederlandse traditie niet mogelijk, althans tot op heden ongebruikelijk.

Ik snij dit punt niet aan, om er een oplossing voor te geven, want daartoe acht ik mij niet in staat. Het moet alleen vermeld worden, want het is een probleem waaraan de N.O.V.-commissie voorbij is gegaan. De vraag, op welke wijze het kind uit het zgn. „probleemgezin” tot een optimale ontplooiing van zijn talenten moet worden gebracht, staat nog open.

¹ J. Weima en J. J. Engelberts: *Schoolkinderen uit probleemgezinnen*, Utrecht, 1960; en *kinderen uit probleemgezinnen op school*, 's Hertogenbosch, 1961.

² Voor een uitvoerige uiteenzetting over de Amerikaanse „community-school”, zie K. J. Havighurst and B. L. Neugarten: *Society and Education* 1962.

Zeker is, dat de instelling van schoolverzorgingsdiensten hiervoor geen adequate oplossing is.

HET STRUCTURELE ASPECT.

„Nieuwe onderwijsvormen voor 5- tot 13- à 14-jarigen” is vóór alles een structuurrapport. Het revolutionaire karakter en tegelijk het grote belang van het rapport is, dat het rigoureuus breekt met de opvatting, dat onderwijsvernieuwing primair een kwestie is van vernieuwing van de didactiek. „Gesteld wordt, dat een grondige didactische vernieuwing de structurele herziening van het onderwijs minder urgent maakt. Deze mening deelt de commissie niet. Ze is van oordeel, dat het ontbreken van duidelijke taakonderscheidingen in het lager onderwijs en de verouderde doelstellingen belemmeringen vormen voor een didactiek die meer gericht is op de individuele ontwikkeling van elk kind” (blz. 44-45).

De commissie ontkent geenszins het belang van didactische vernieuwing. Zij geeft daarvan op vele plaatsen in het rapport blijk. Niettemin is naar haar opvatting de structurele veroudering de grootste kwaal van ons onderwijs. En déze wil het N.O.V.-plan dan ook primair bestrijden.

De opvattingen van de commissie.

De voornaamste geprojecteerde structuurhervormingen zijn de volgende:

1. Ontworpen wordt een aaneengesloten onderwijsstelsel voor de jeugd van 5 tot 13 à 14 jaar, te onderscheiden – maar zo weinig mogelijk gescheiden – in kleuteronderwijs (2 jaar), basisonderwijs (4 jaar) en brugonderwijs (2 jaar).
2. Het begin van de leerplicht wordt verschoven naar de leeftijd van 5 jaar; dit is – ontwikkelingspsychologisch gezien – de aanvang van de tweede kleuterperiode. Het kleuteronderwijs is dus verplicht.
3. De 6-jarige lagere school wordt omgezet in een 4-jarige basisschool; deze omvat doorgaans de leeftijdperiode van 7 tot 11 jaar.
4. De zesde klas van de lagere school en het eerste jaar van het voortgezet onderwijs (brugjaar) worden samengesmolten tot een 2-jarige brugschool. De leerling gaat daarna over naar het voortgezet onderwijs en wel op het niveau van het huidige tweede leerjaar.
5. De overgang van het ene naar het andere schooltype wordt gedeeltelijk ontkoppeld aan de kalenderleeftijd. Hiervoor komt als principe in de plaats het bereikt hebben van de leerdoelen der respectieve schooltypen. Dit impliceert, dat het doorlopen van de kleuterschool alsook van de brugschool voor vlugge leerlingen 1 jaar en voor

- trage leerlingen 3 jaar kan duren. De basisschool duurt voor allen 4 jaar, bij uitzondering 5 jaar.
6. Het strakke systeem van opeenvolgende jaarklassen in het basisonderwijs dient vervangen te worden door vorming van klassen of groepen in de richting van de Amerikaanse „non-graded school”.
 7. In het basisonderwijs wordt ingebouwd individueel basisonderwijs met kleine klassen. Dit is bedoeld voor „opvallende” kinderen, wel te onderscheiden van „afwijkende” kinderen, die in het b.l.o. thuis horen.
 8. In het brugonderwijs moet een vroegtijdige definitieve selectie c.q. een indeling in scherp onderscheiden stromen alsook een vroege scheiding tussen algemeen vormend en beroepsonderwijs worden voorkomen terwijl het brugonderwijs toch een gedifferentieerd karakter moet hebben. Voor de verwezenlijking van dit laatste werkt de commissie een achttal middelen uit. Naast maatregelen die rechtstreeks betrekking hebben op het leerplan en de didactiek vallen hier ook onder een nauwkeurige registratie van prestaties en het invoeren van gedifferentieerde taken (lesuren, voorbereidingsuren, spreekuren, begeleidingsuren en researchuren) voor de leraren.
 9. De drie onderwijssoorten vormen een aaneengesloten geheel op basis van *longitudinale leerstofplanning*. De integratie van de onderwijsvormen dient bevorderd te worden door het organiseren van *onderwijsgemeenschappen*, de drie onderwijssoorten omvattend. Hierbij wordt eerder gedacht aan een onderwijskundige organisatie dan aan het bijeenbrengen in één gebouw. De voorkeur van de commissie gaat uit naar *volledige onderwijsgemeenschappen*, d.w.z. onderwijsgemeenschappen, waarvan ook het voortgezet onderwijs deel uitmaakt.
 10. Teneinde de integratie in het onderwijs en de doorwerking van nieuwe denkbeelden hierin te waarborgen, dient het vraagstuk van de schoolleiding te worden opgelost. Veel wordt in dit verband verwacht van de invoering van (grotere) onderwijsgemeenschappen, waardoor het mogelijk zal worden de schoolstaven uit te breiden en kwalitatief te verzwaren. Gepleit wordt voor de instelling van schoolstaven, waarin specialistische kennis op velerlei terrein aanwezig is en die onder deskundige, zo mogelijk academisch gevormde leiding staan.
- De meeste van deze hervormingsvoorstellen worden in het rapport uitvoerig en vakkundig geadstrueerd. Dit laatste geldt niet voor de punten 9 en 10. Deze komen in het rapport niet helemaal uit de verf. Ik wil hierbij dan ook een paar vragen stellen en een enkel vraagteken plaatsen.

Longitudinale leerstofplanning en het probleem van de schoolleiding.

„De kleinste ‚cel’ in het ‚onderwijsbedrijf’ is de groep leerlingen onderwezen door één onderwijzer. In zo’n groep verricht de onderwijzer zijn pedagogische en didactische taak onder eigen verantwoordelijkheid. Hij is een zelfstandig werker. Het geven van de leiding in de school wordt hoofdzakelijk gezien als het ‚smeden’ van de afzonderlijke ‚cellen’ tot een ‚eenheid’”, aldus de commissie (blz. 22). Zij besluit dit deel van haar beschouwingen als volgt: „De afzonderlijke ‚cellen’ zullen tot een structuur gemaakt moeten worden die niet afgesloten wordt bij de muren van de school” (blz. 23). Verderop houdt de commissie dan een pleidooi voor longitudinale leerstofplanning, die er toe moet leiden, dat het gehele onderwijsproces vanaf de kleuterschool tot aan het einde van het voortgezet onderwijs een rationeel proces van op elkaar volgende programmaonderdelen wordt (blz. 41–42). De bedoelde integratie van onderwijsvormen maakt de vorming van onderwijsgemeenschappen gewenst (blz. 73). Daardoor kunnen grotere organisatorische verbanden ontstaan, die het mogelijk maken een hooggekwalificeerde directeur (eventueel academicus) en adjunct-directeuren aan te stellen, „terwijl aangenomen mag worden, dat in de grote staf van personeel, die voor zo’n gemeenschap nodig is, specialistische kennis op verschillend terrein aanwezig zal zijn” (blz. 118). De aldus gevormde stafstructuur moet dan het antwoord zijn op het vraagstuk van de schoolleiding. Daaromheen groeperen zich de (nationale en nog te creëren regionale) pedagogische centra en schoolverzorgingsdiensten, die als adviesinstanties kunnen optreden.

Op papier lijkt het een mooie constructie. Maar zal deze levensvatbaar zijn en – wat meer is – zal deze zodanig functioneren, dat de afzonderlijke „cellen” inderdaad een geïntegreerd geheel zullen worden? De commissie heeft een gebouw opgetrokken, waarbij een variëteit van deskundigheden als specie is gebruikt. Ook als men afziet van de nog niet beantwoorde vraag, wat voor deskundigheden de commissie op het oog heeft, blijven er vele twijfels over. Met deskundigheid alleen maakt men nog geen goed functionerende organisatie. Daarvoor is bovendien nodig, dat de bevoegdheden en de verantwoordelijkheden van de „leiders” en van de „geleiden” op de verschillende niveaus duidelijk worden afgegrensd – en dit impliceert de invoering van een zekere hiërarchie –; en ook is nodig, dat de onderliggende partijen de hiërarchie als een vanzelfsprekende zaak gaan aanvaarden en bereid zijn hun arbeid te beschouwen als een deeltaak in een groter geheel.

Laten wij terugkeren tot het uitgangspunt van de commissie. De kleinste

„cel” in het „onderwijsbedrijf” is de onderwijzer met zijn klas; en in zijn klas is de onderwijzer een zelfstandig werker. De onderwijzer is inderdaad zoiets als de beoefenaar van een vrij beroep in loondienst: hij heeft geen eigenlijke baas boven zich. Dit is niet een bijkomend kenmerk van zijn positie; het is integendeel een fundamenteel structuurkenmerk van ons onderwijssysteem van laag tot hoog, van de kleuterschool tot de universiteit. En laat er dan een niet onbelangrijk verschil zijn tussen de „academische vrijheid” van de hoogleraar en de „vrijheid” van de onderwijzer; deze overeenkomst is er in elk geval, dat beiden kennisoverdracht beschouwen als een zuiver individuele aangelegenheid. Men mene niet, dat het effectueren van longitudinale leerstofplanning en het realiseren van een onderwijsgemeenschap in dit geestelijk klimaat gemakkelijk zal zijn te verwezenlijken. Wij zullen ons goed moeten realiseren, dat een radicale breuk met gevestigde opvattingen van autonomie van de individuele docent onvermijdelijk zal zijn. Hiermee wil ik aan de grondstelling van de commissie geen afbreuk doen. Integendeel: longitudinale leerstofplanning is nodig, maar de hiervoor vereiste organisatie van de leerstof maakt tevens de organisatie van de docenten noodzakelijk. Indien daarin niet op doeltreffende wijze wordt voorzien zou de longitudinale leerstofplanning evenals de verlokkende idee van de onderwijsgemeenschap wel eens een loze constructie kunnen blijven.

De commissie heeft naar het mij voorkomt in haar redenering een aantal stappen overgeslagen. Wanneer men de genoemde doelen wil realiseren kan men beter onderaan dan bovenaan beginnen. De eerste stap is dan niet het ontwerpen van een top van een organisatie, maar het treffen van structurele voorzieningen, die samenwerking aan de basis garanderen.

„Team-teaching”

De eerste opgave is een structuur te ontwerpen, die de afzonderlijke „cellen” van bijv. de basisschool aaneen smeedt tot een gecoördineerd onderwijsteam. Hierbij valt te denken aan wat de Amerikanen noemen „team-teaching”. Ter adstructie laat ik hier een lang citaat volgen van Michael Young, die daarin refereert aan Shaplin, J. T. and Olds, H. F.: „Team Teaching” (1964).

Team-teaching is a type of instructional organization, involving teaching personnel and the students assigned to them, in which two or more teachers are given responsibility, working together, for all or a significant part of the instruction of the same group of students. What happens in practice varies a great deal, naturally. But the variations are on a theme, or rather two main themes.

(I) The working relationship between teachers is much closer than usual. At one extreme two or more teachers work together loosely, dividing responsibility for instruction in a rather informal manner, as happens in most schools anyway. At the other there are highly organized teams of 10 or more people, with a team leader or 'master teacher' at the top, tailing away to assistant teachers, student teachers and auxiliaries. One of the great advantages of the arrangement is supposed to be that new teachers and auxiliaries can be introduced more easily and gradually into a group when an "individual teacher is no longer assigned proprietary rights over *his* classroom and *his* students".

(II) Once teachers are working more closely together, other arrangements in the school can become more flexible. The length of teaching period varies for different purposes – there is no reason why $\frac{3}{4}$ hour, or any other fixed span of time, should be suitable for every subject. The size of classes can also be altered, with 100 children assembled for one lesson by a senior teacher where instruction can properly be by lecture, and 5 or 10 together for other purposes where small groups are desirable. The larger grouping at the one end may release teachers so that there can be more small groups at the other, provided always that the time-tabling is very skilful and that the school-building lends itself to such use. If some form of 'team-teaching' does turn out, for some or all children, to be superior, it will inevitably mean another revolution in school architecture, with 'rooms' not of the same basic size, as they so often are at the moment, but varying in size all the way from cubicles for 1 through rooms for 5 and 10 to halls for 50 and 200.¹

Ik kan de mérites van „team-teaching” niet overzien, maar wel meen ik de grondidee te moeten onderschrijven. Deze is, dat onderwijzen c.q. doceren niet langer wordt gezien als een „vrij beroep in loondienst”, maar als een deel-activiteit in een dienstverlenende organisatie; of nog anders geformuleerd: dat het korps van leerkrachten niet langer is een optelsom van leerkrachten, maar een van bovenaf hecht gestructureerd team. Dit alles impliceert, dat de schoolleider markante bevoegdheden heeft: hij stelt de deeltaken vast, wijst deze toe aan de functionarissen, hij draagt zorg voor de coördinatie van de deeltaken en hij ziet er op toe, dat alle activiteiten gericht zijn en blijven op een optimale uitvoering van de totale onderwijsopdracht.

Het gaat er mij niet om deze gedachten in een concreet organisatie-model uit te werken. Daarvoor is méér deskundigheid nodig, aangezien met velerlei aspecten rekening moet worden gehouden. Zo staat het niet bij voorbaat vast, dat bij dit alles gedacht moet worden aan een pyramidale gezagsstructuur; een organisatie-model van het bureaucratische type zou voor het onderwijs wel eens onbruikbaar kunnen zijn. Er zijn echter ook andere – meer subtiele – vormen denkbaar om mensen tot coöperatie te

¹ Michael Young: *Innovation and research in education*, London, 1965, blz. 50-51.

brenge. De – overigens nog jonge – wetenschap van de groepsdynamica kan hier wellicht belangrijke aanwijzingen geven. Maar dit is van later zorg. Voor het moment is het voldoende er op te wijzen, dat de organisatorische structuur van de school ingrijpend moet worden gewijzigd in de boven aangegeven richting. Zolang de bestaande organisatie gehandhaafd wordt, blijven alle plannen inzake longitudinale leerstofplanning en onderwijsgemeenschappen in de lucht hangen; met niet geringe consequenties. De in het N.O.V.-rapport geprojecteerde structuur zou daardoor veel van zijn realiseerbaarheid verliezen.

Geboren in 1925, studeerde Politieke en Sociale Wetenschappen te Leuven, promoveerde te Nijmegen op het proefschrift „De intellectuele emancipatie der katholieken” (1958). Thans wetenschappelijk hoofdbestuurder-A bij de stichting Interuniversitair Instituut voor Sociaal-Wetenschappelijk Onderzoek (SISWO) te Amsterdam, hoofd sector onderwijssociologie.