

# De middenschool: overmorgen of toch iets later?

Het is nu ruim twee jaar geleden dat de Middenschoolvereniging een brochure uitgaf onder de titel: *Wachten op overmorgen?*<sup>1</sup> In die brochure werd aan elke school van voortgezet onderwijs informatie gegeven over het beleid en de beleidsontwikkelingen met betrekking tot de vernieuwing van het voortgezet onderwijs en werd de scholen gewezen op de onderwijskundige en juridische mogelijkheden om zelf het heft in handen te nemen en zelf vorm te geven aan de onderwijsvernieuwing, in afwachting van betere tijden – in afwachting met andere woorden van overmorgen. Welnu, vandaag is het overmorgen en de vraag rijst waar we nu met de ontwikkeling en de vernieuwing van het voortgezet onderwijs staan. Eèn jaar nadat de basisschool integraal in Nederland is ingevoerd, vier jaar na de nota *Verder na de basisschool*<sup>2</sup>, ruim tien jaar na de *Contourennota*<sup>3</sup>, twaalf jaar na de installatie van de Innovatiecommissie Middenschool, veertien jaar na de Resonansbijeenkomst over de middenschool en na de *Nota over het onderwijsbeleid*<sup>4</sup>, waarin minister Van Veen en staatssecretaris Schelfhout geïntegreerd voortgezet onderwijs als leidraad voor hun beleid aanvaardden, zestien jaar nadat staatssecretaris Grosheide en minister Roolvink uitspraken dat de middenschool voor alle leerlingen van elf à twaalf jaar tot veertien à vijftien jaar noodzakelijk was<sup>5</sup> en ruim twintig jaar na de nota *Nieuwe onderwijsvoorzieningen van het NOV*<sup>6</sup>, waarin door de vakbeweging bij monde van *Lon van Gelder* werd gepleit voor de vervanging van de gescheiden schooltypen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs door èèn schooltype waarin voor alle leerlingen voortgezette basisvorming zou worden verzorgd.

Iedere buitenstaander zou in het licht van een zo langdurige voorgeschiedenis en op grond van een blijkbaar zo breed politiek en maatschappelijk draagvlak, mogen verwachten dat we aan de vooravond staan van de invoering van die voortgezette basisvorming voor allen in èèn schooltype dat aansluit bij de basisschool. Die buitenstaander kan zich echter verbazen. Men heeft geen bekende in het Jeruzalem van het onderwijs te zijn om vast te stellen dat met betrekking tot die, al zo lang en door zo velen bepleite en noodzakelijk geachte, voortzetting van de basisvorming tot de leeftijd van vijftien à zestien jaar, nog steeds praktisch geen vooruitgang is geboekt en dat het zicht daarop momenteel zelfs verder weg is dan vijftien jaar geleden toen Van Veen (CHU) en Schelfhout (KVP), Veringa (VVD) en Grosheide (AR) realisering daarvan noodzakelijk vonden en als uitgangspunt van hun beleid namen. Het beleid met betrekking tot de ontwikkeling en de vernieuwing van het voortgezet onderwijs bevindt zich duidelijk in een impasse. De ontwikkelings-

wet is een te magere kader zonder duidelijk perspectief, die daarenboven op gespannen voet staat met de gedachten die in de zogenaamde Lyceumnota van staatssecretaris *Ginjaar* worden ontvouwd. Er zijn tot nu toe minder experimenten toegestaan dan in de periode van 1978 tot 1981 en de huidige bewindslieden lijken erin geslaagd te zijn een praktisch volledige consensus in het onderwijsveld te bewerkstelligen, namelijk dat het in ieder geval zò niet moet.

Het is bij zoveel beleidsonzekerheid niet verwonderlijk dat ook in de scholen en onder vele docenten die jarenlang aan ontwikkelingen in deze richting hebben gewerkt, de ontmoediging aanzienlijk lijkt te worden. Het onderwijs lijkt het spoor bijster te raken en de moed op te geven. Zeker, mede ten gevolge van bezuinigingen, maar ongetwijfeld veel meer nog ten gevolge van de onzekerheid en een opvallend gebrek aan stimulansen van overheidswege. Tegen de stroom op kun je tenminste nog roeien, tegen de wind in kun je nog altijd laveren, maar wat te doen als de bedding helemaal wordt drooggelegd en er zelfs over de loop van de rivier onzekerheid gaat bestaan. Bovendien lijkt, om de beeldspraak nog even aan te houden, ook in de samenleving het tij voor de onderwijsvernieuwing te keren. Er wordt in toenemende mate schamper over gedaan, het behoort in de spraakmakende gemeente van de columnisten en de Real-politiker tot de software van de jaren zestig. Het past, denkt men, niet meer in een tijd van economisch herstel, werkgelegenheid en no-nonsense. Onderwijsvernieuwing, of beter het beeld dat men daarvan heeft en de vooroordelen die men zich daarover heeft aangemeten, past niet meer in deze tijd, is een nutteloos en overbodig relic van de 'leisure-society' en wordt hoogstens nog serieus genomen als het om informatica of computerkunde gaat. Onderwijsvernieuwing is in de publieke beeldvorming synoniem geworden met kwaliteitsverlies, analfabetisme op het eind van de lagere school, vrijblijvendheid, gebrek aan prestatie en het verheffen van de individuele belangstelling en behoeften tot norm en doel van het leerproces.

## Drie hoofdmotieven

Het is daarom wellicht goed om nog eens duidelijk te maken waarom het bij de vernieuwing van het onderwijs in het algemeen en van het voortgezet onderwijs in het bijzonder vooral ging en nog steeds gaat. De beweging gericht op onderwijsvernieuwing wordt al sinds lang en in feite zelfs sinds de Vereniging tot Nut van het Algemeen zich in het begin van de vorige eeuw voor de verbetering van ons onderwijs inzette, geleid door een drietal, ten dele samenhangende en in verschillende tijden en door uiteenlopende groeperingen

## J.A. van Kemenade

*Voorzitter van het College van Bestuur van de Universiteit van Amsterdam; van 1973 tot 1977 en van 1981 tot 1982 Minister van Onderwijs. Dit artikel is ontleend aan een rede ter gelegenheid van het lustrumcongres van de Middenschoolvereniging, gehouden op 14 maart 1986 in Lelystad*

wisselend geaccentueerde, hoofdmotieven of kernthema's, namelijk:

1. een *sociale* motivering, dat wil zeggen het streven om alle kinderen, ongeacht herkomst en geslacht, gelijke kansen te geven op deelname aan het onderwijs en ontplooiing van hun talenten;

2. een *culturele* motivering, gericht op verbreding van het vormingsaanbod, op doorbreking van de traditioneel negentiende-eeuwse hiërarchie van vormingsidealen en op voorkoming van culturele apartheid, dat wil zeggen van een vroegtijdige voorsortering van kinderen naar onderscheiden en in schooltypen neergeslagen culturele modellen;

3. een *pedagogisch-didactische* motivering, erop gericht om het kind zelf in zijn verschillende ontwikkelingsfasen en de grote verscheidenheid aan ontwikkelingsmogelijkheden van kinderen meer tot hun recht te doen komen dan toen, en ook nu nog, veelal het geval was.

Het voert mij hier te ver om de historie van die drie kernthema's door de loop der jaren heen en de verschillende accenten die zij in de onderscheiden onderwijsvernieuingsbewegingen en bij verschillende onderwijshervormers, zoals *Montessori*, *Boeke*, *Parkhurst* en *Petersen*, hebben gekregen hier te beschrijven. Ik beperk mij er hier toe om in het kort aan te geven wat de strekking en de aard van die drie hoofdmotieven waren en zijn, om daarmee ten overvloede duidelijk te maken waarom het in de onderwijsvernieuwing ging en gaat en feiten te plaatsen tegenover die veldwinnende beeldvorming.

De eerste, door mij gemakshalve sociaal genoemde, motivering was gebaseerd op de feitelijke constatering dat er een grote ongelijkheid bestond in de onderwijsdeelname, de schoolloopbanen en de ontwikkeling van velerlei vermogens, tussen leerlingen uit verschillende sociaal-economische groeperingen, tussen jongens en meisjes en tussen allochtone en autochtone kinderen. De onderwijskansen en daarmee de maatschappelijke mogelijkheden, dat wil zeggen de kansen op arbeid, inkomen en op deelname aan de macht en de cultuur, zijn voor met name arbeiderskinderen, meisjes en kinderen uit zogenaamde culturele minderheden, aanzienlijk geringer, dan die voor jongens, autochtonen en kinderen uit gezinnen met relatief hogere inkomens- en opleidingsniveau's.

Die sociale ongelijkheid in en door het onderwijs, die sociale reproductiefunctie van het onderwijs was voor het Nut en voor Montessori, maar ook bij voorbeeld voor *Rutten*, *Cals*, *Veringa* en *Grosheide*, aanleiding om naar verandering van het onderwijs en naar verbetering van de toegangsmogelijkheden van dat onderwijs voor allen te streven. En hoewel dat motief in het beleid blijkbaar op de achtergrond is geraakt, althans afgaande op de mate waarin dit als voorwerp van aanhoudende zorg tot uitdrukking wordt gebracht, zijn die feiten zelf nog wel in volle omvang aanwezig, zoals het recente proefschrift van *Tesser* nog weer eens overduidelijk aantoonde.<sup>7</sup> Nog steeds hebben in ons land kinderen uit gezinnen met een laag inkomens- en opleidingsniveau een aanzienlijk geringere kans op ge-

lijkwaardige deelname aan het onderwijs en op een gelijkwaardige ontplooiing van hun talenten. Nog steeds bestendigt ons onderwijs sociale ongelijkheid en nog steeds slagen wij er niet in al onze talenten te ontwikkelen, ook al zou dat voor een land waarvoor kennis een zeer belangrijke grondstof is, ten behoeve van economisch herstel van essentieel belang zijn. En dat niet, vanwege de onderwijsvernieuwing, maar omdat ons onderwijs in essentie niet of niet wezenlijk veranderd is.

Die ongelijkheid in onderwijskansen wordt uiteraard door verschillende factoren veroorzaakt en vereist, voorzover het onderwijs daarbij een rol speelt, een meervoudige aanpak, van onderwijsachterstandsbeleid tot volwasseneneducatie en van studiefinanciering tot studiebegeleiding, studiekeuzevoorlichting en taalonderwijs. Maar onmiskenbaar is, dat ook het bestaan van sterk sociaal-hiërarchisch onderscheiden schooltypen en de noodzaak om reeds op een zo vroeg moment een veelal definitieve keuze te moeten maken tussen die sterk uiteenlopende schooltypen, sociale ongelijkheid bevordert. Onder meer omdat het ertoe leidt dat die keuze op dat moment veelal niet bepaald wordt door de belangstelling en de ontwikkelingsmogelijkheden van de leerlingen zelf, maar in hoge mate ook door de sociale vanzelfsprekendheid, de sociale verwachtingspatronen, het stereotiepe toekomstperspectief en de vertrouwde met de opleidingsmogelijkheden die er bestaan in de sociale omgeving, het gezin, de buurt; waarin de leerlingen zijn opgegroeid. Mede daardoor gaat in Nederland nog steeds rond de helft uit de kinderen uit de zogenaamde hogere beroepsgroepen na de lagere school rechtstreeks naar HAVO of VWO en slechts rond vijf procent van deze kinderen naar het LBO, terwijl van de kinderen uit arbeidersgezinnen daarentegen rond de helft na de lagere school rechtstreeks naar het LBO gaat en slechts ongeveer tien procent naar HAVO of VWO. Dat is niet alleen sociaal onrechtvaardig, het is ook financieel hoogst onrendabel, omdat verkeerde keuzen tot demotivatie, dus eerder tot zitten blijven, tot onnodig lange schoolloopbanen of tot vroegtijdige uitval leiden en het is economisch onverstandig, omdat daardoor de in de bevolking aanwezige kwaliteiten en talenten niet ten volle tot ontplooiing komen.

Dat sociaal, financieel en economisch essentiële probleem van de sociale ongelijkheid in onderwijskansen, zo zou ik tot de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR)<sup>8</sup> willen zeggen, los je niet op door de categorale opbouw van ons onderwijs te handhaven. Je handhaaft daarmee die ongelijkheid, omdat je in de kern de sociale hiërarchie van onderwijstrajecten en het vroegtijdige moment waarop daarvoor moet worden gekozen, handhaaft, ongeacht de althans beoogde gelijksoortige basisvorming in de onderbouw van dit type en ongeacht de kunstgreep de basisvorming op twee niveau's te examineren.

#### **Culturele motivering**

Het tweede kernthema van de onderwijsvernieuwing, de culturele of zo men wil de cultuurpolitieke motivering, hangt ten dele met de eerste samen, in zoverre ve-

len door verbreding van het vormingsaanbod leerlingen die van huis uit niet met de vele aspecten van de cultuur vertrouwd waren, daarmee via het onderwijs in aanraking willen brengen en hen zo meer volledig op deelname aan de samenleving wilden voorbereiden. Het heeft echter anderzijds, zowel inhoudelijk als historisch, ook een geheel eigensoortige rol in en ten behoeve van de onderwijsvernieuwing gespeeld. Het gaat hierbij niet zozeer alleen om cultuur in de enge betekenis van het woord dat wil zeggen om kunst of kunstzinnige vorming. Cultuur moet hier worden begrepen als het geheel van de wijzen waarop de mens de werkelijkheid kent, vorm geeft, waardeert en zin geeft; onderwijs wordt daarbij terecht gezien als sociale organisatie van cultuur, als een middel om een bepaalde selectie van waarden, kennis, technieken en zingevingen aan anderen over te dragen. Het is de aard en de inhoud van die selectie die hier ter discussie wordt gesteld, een selectie waarvan velen in de loop der tijd hebben gemeend te moeten vaststellen dat die te eenzijdig is om als een verantwoorde ontwikkeling van de persoonlijkheid en als een verantwoorde voorbereiding op deelname aan de samenleving te kunnen worden beschouwd.

Daarbij zijn in het algemeen met name drie aspecten in het geding gebracht. Allereerst is er op gewezen dat in ons onderwijs aan de leerlingen naar verhouding weinig kennis van, inzicht in en vaardigheid met betrekking tot de samenleving en maatschappelijke verhoudingen wordt overgedragen. Of om het met de woorden van de *Contourennota* te zeggen: *'Ons onderwijs geeft de leerlingen te weinig inzicht in de maatschappelijke verhoudingen waarin ze leven en in de achtergronden daarvan en stelt ze onvoldoende in staat om daarover opvattingen te ontwikkelen en die in hun gedrag tot ontwikkeling te brengen. De school bereidt de leerlingen te weinig voor op de samenleving waarmee ze te maken krijgen en waarin van hen in toenemende mate een eigen bijdrage, betrokkenheid en medezeggenschap wordt verwacht. In het onderwijs komen maatschappelijke verschijnselen en sociale problemen zoals welvaart, werkgelegenheid, sociale zekerheid, veranderende rolpatronen van mannen en vrouwen, milieuvraagstukken, de derde wereld, criminaliteit, stadsvernieuwing, openbaar vervoer, weinig of te weinig systematisch aan bod. De kennisverwerving, het beheersen van de leerstof, wordt nog vaak teveel als een doel op zichzelf beschouwd en te weinig als een middel om daarmee de werkelijkheid te kunnen begrijpen en hanteren. De verschillende vakken zijn vaak zo sterk van elkaar onderscheiden, dat het voor de leerling uiterst moeilijk is om die verschillende invalshoeken met elkaar in verband te brengen, hetgeen juist nodig is om de sociale werkelijkheid te begrijpen. En tenslotte stimuleert ook de onderwijssituatie en de vaak in hoofdzaak opnemende rol van de leerlingen daarin, te weinig tot zelfwerkzaamheid, eigen inbreng en eigen stellingname. Daardoor blijven vele leerlingen ook later onmondig en maatschappelijk kwetsbaar, niet omdat ze op school niets geleerd hebben, maar omdat ze naar verhouding weinig over de sociale werkelijkheid hebben geleerd en omdat ze vaak niet*

*geleerd hebben hun kennis op die werkelijkheid toe te passen.*'<sup>9</sup>

Ons onderwijs gaat er in het algemeen kennelijk, doch ten onrechte, vanuit dat kennis van en inzicht in de samenleving en de maatschappelijke verhoudingen ofwel irrelevant is ofwel dat de leerlingen daarmee langs andere wegen buiten de school om toch wel in aanraking komen. Ten onrechte, omdat dat in feite niét het geval is en omdat voor zover die kennis anderszins wél wordt overgedragen ze sociaal geselecteerd is, vanuit de bestaande maatschappelijke verbanden wordt bezien en dus bijdraagt tot de bevestiging van traditioneel bestaande maatschappelijke perspectieven en tot sociale erkenning van die perspectieven. Door niet of nauwelijks, en in ieder geval niet systematisch en op basis van geordende kennis, aan de samenleving zelf als onderdeel van de basisvorming aandacht te schenken, verwaarloost het onderwijs een belangrijk deel van de cultuur en vervult het onvoldoende zijn taak leerlingen voor te bereiden op deelname aan de samenleving als zodanig. Het verbaast me dan ook bijzonder dat de WRR gemeend heeft maatschappijleer niet in de basisvorming te moeten opnemen. De daarvoor aangedragen argumentatie is daartoe bepaald onvoldoende en zou juist moeten leiden tot een expliciet pleidooi om nu eindelijk eens ter zake tot grondige leerplanontwikkeling en tot een gedegen regeling van de onderwijsbevoegdheden te komen. Met name staatsinrichting, recht, economie, sociologie en politologie, zouden de bouwstenen voor een dergelijk leergebied moeten en kunnen leveren.

Ten tweede wordt er al sinds lang en door velen op gewezen dat in onze samenleving en in onze cultuur, techniek, ambachtelijkheid en technologie, een normaal onderdeel van de basisvorming voor allen dient zijn en dat het negentiende-eeuwse onderscheid tussen de ontwikkeling van de kwaliteiten van het hoofd en die van de hand doorbroken dienen te worden. Die opvatting lijkt geleidelijk aan gemeengoed te worden, hoewel men de traditionele sociale weerstanden daartegen niet moet onderschatten en hoewel men zich terdege moet realiseren dat de aard en de inhoud van dit deel van onze cultuur in de basisvorming van de aanvang af essentieel zou blijken te verschillen indien die basisvorming onderdeel blijft van de categorale en dus sociaal-culturele scheiding tussen de diverse schooltypen. Geen eindexamen, zeker niet op twee niveau's, zal kunnen beletten dat techniek als onderdeel van de basisvorming op een technische school iets geheel anders zal blijken te zijn of te worden dan techniek als onderdeel van de basisvorming op een categoriaal gymnasium of zelfs op een HAVO/VWO-scholengemeenschap. De organisatie van de cultuur en de daaraan ten grondslag liggende sociale en culturele hiërarchie en sociale waarderingen zal sterker blijken te zijn dan welke regeling op papier ook, temeer omdat ze in bevoegdheden, rechtsposities, voorzieningen, toelatingsbeleid en schoolkeuzegedrag geïnstitutionaliseerd is. Bovendien zou ik, in het licht van het culturele belang van dit onderdeel van de basisvorming, willen opmerken dat de feitelijke ruimte die de WRR aan techniek in zijn lessentabel biedt veel te gering is en

verdubbeld zou moeten worden.

In de derde plaats en tenslotte wordt in de cultureel gemotiveerde onderwijsvernieuwing een verbreding van het vormingsaanbod bepleit, waarbij aan de kunsten en de kunstzinnige vorming meer aandacht wordt geschonken. Over de achtergronden, de aard en de betekenis daarvan heb ik in mijn rede bij gelegenheid van de eerste Boeke-herdenking uitvoerig aandacht geschonken.<sup>10</sup> Ik volsta hier dan ook met daarnaar te verwijzen.

Ook dit kernthema van de onderwijsvernieuwing, de verbreding van het vormingsaanbod, vereist een reeks van maatregelen, zoals leerplanontwikkeling, scholing en bijscholing, regeling van bevoegdheden en rechtsposities en veranderingen van lessentabellen en bekostigingsvoorwaarden. Het vereist echter ook doorbreking van de scheiding tussen schooltypen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs, want die scheiding fungeert als een culturele voorsortering van leerlingen en als een gesegmenteerde organisatie van cultuur en van cultuuroverdracht waardoor het kinddeel van de culturele erfenis al op jonge leeftijd wordt toebedeeld.<sup>11</sup> Het is een illusie te menen dat dit voorkomen kan worden door basisvorming te introduceren binnen het bestaande categorale onderwijsstelsel.

#### **Pedagogisch-didactische motivering**

Het derde hoofdmotief, de derde drijfveer, voor de onderwijsvernieuwing tenslotte, die ik generaliserend hier de pedagogisch-didactische noem, is gebaseerd op de voor de hand liggende constatering dat onderwijs als regel aan jongeren wordt gegeven en dat het zowel die jongeren als de effectiviteit van het onderwijs ten goede zou komen als in het onderwijs met die jongeren, met kinderen zelf meer rekening zou worden gehouden. Als het onderwijsleerproces, met andere woorden beter zou zijn afgestemd op de ontwikkelingsfase waarin kinderen zich bevinden, op hun zeer onderscheiden ontwikkelingsmogelijkheden en op hun ervaringen, behoeften en belangstelling. Daarmee worden de individuele behoeften en belangstelling niet tot norm of doel van het onderwijs verheven, zoals zo vaak en ten onrechte, ook binnen het onderwijs, wel wordt gemeend. Wel wordt daarmee zakelijk vastgesteld dat het in het onderwijs als regel om kinderen gaat en dat de effectiviteit van het onderwijsleerproces er zeer bij zou zijn gebaat daar dan ook in de pedagogische en didactische benadering van de leerlingen uitdrukkelijk rekening mee te houden. Dat het onderwijs, zoals op grond van deze stroming in de onderwijsvernieuwing wordt bepleit, meer kindgericht zou moeten zijn, betekent dan ook niet dat de klant koning zou moeten zijn, maar wel, om in deze wellicht beter verstaanbare terminologie te blijven, dat je de markt moet kennen en daar rekening mee moet houden om er althans voor te zorgen dat je je producten kunt afzetten. Kindergericht onderwijs betekent niet dat de leerstof, de cultuur, aan het kind ondergeschikt wordt gemaakt, maar wel dat in de wijze waarop de cultuur wordt overgedragen rekening wordt gehouden met de mogelijkheden van de ontvanger om de boodschap op te nemen. Het betekent, met andere woorden, niet dat

onderwijs per definitie leuk moet zijn, maar wel dat het zo wordt gegeven dat het aanspreekt, dat het een beroep doet op de natuurlijke nieuwsgierigheid van kinderen, dat het hen uitdaagt, dat het om met *Wallage* te spreken 'spannend' is.

In die zin begaat *Vos* ook een ernstige vergissing als hij in een voorstudie voor het advies van de WRR getiteld: *Onderwijs op de tweesprong* leerstofgericht onderwijs en leerlinggericht onderwijs als twee typen tegenover elkaar stelt.<sup>12</sup> Kindergericht onderwijs is niet leerstofvijandig, is niet afkerig van het feit dat in en door het onderwijs door kinderen geleerd en gewerkt moet worden, maar beoogt juist het leerproces zo in te richten dat het voor kinderen geschikt is en dat de leerstof effectiever en natuurlijker door alle leerlingen met een grote verscheidenheid in ontwikkelingsmogelijkheden en ervaringen kan worden verwerkt, worden opgenomen en als zinvol kan worden ervaren. Onderwijs dat alleen op de leerstof is gericht en niet ook op de ontvangstmogelijkheden van degenen die daarbij betrokken zijn, bereikt dan ook niet de beoogde effecten; vooral niet bij die kinderen die niet voldoen aan de impliciete vooronderstellingen over de mogelijkheden, de voorkennis, de motivatie en de ervaringen van de kinderen. Dat was het uitgangspunt van bij voorbeeld *María Montessori* en daar ligt ook precies de verbinding tussen deze pedagogisch-didactische en de hiervoor genoemde sociale en culturele motieven van de onderwijsvernieuwing, omdat de didactische vooronderstellingen van zogenaamd leerstofgericht onderwijs veelal sociaal en cultureel zijn bepaald en niet op de mogelijkheden en ervaringen van bij voorbeeld arbeiderskinderen en meisjes betrekking hebben. De uit deze oriëntatie voortkomende aandacht voor onder andere begeleiding, voor verschillende werkvormen, voor de differentiatie in het onderwijs zijn dan ook geen individualistische modernismen, noch doel op zichzelf, maar als didactische hulpmiddelen pogingen om het overdrachtsproces voor alle leerlingen meer effectief te maken en zo de sociale en culturele doeleinden van het onderwijs bij alle leerlingen beter te realiseren.

Als dat in feite in bepaalde situaties niet het geval blijkt te zijn, zoals *Jungbluth* in zijn interessante onderzoek onder de titel *Verborgene differentiatie* aantoonde<sup>13</sup>, is daarmee niet het failliet van meer kindgericht onderwijs vastgesteld, zoals sommigen blijkbaar met opluchting menen te moeten concluderen, maar slechts de ineffectiviteit van één van de wijzen waarop onderwijs meer en beter op de leerlingen kan worden afgestemd. De vrijblijvende en zelfs afwerende reactie van de WRR op deze didactische dimensie van de basisvorming is dan ook een betreurenswaardige omissie. De kwaliteit en de effectiviteit van de basisvorming wordt immers juist omdat het om leer- en vormingsprocessen gaat, niet alleen bepaald door wát er wordt aangeboden, maar wezenlijk ook door hóe het wordt aangeboden. Door dit in feite buiten beschouwing te laten verzuimt de WRR ook antwoord te geven op juist voor de basisvorming wezenlijke verschijnselen als demotivatie, spijbelen, drop-out en dergelijke.

Dat neemt niet weg dat juist deze stroming, dit motief voor de onderwijsvernieuwing, in sterke mate het negatieve beeld van de vernieuwingsbeweging heeft bepaald en dat zonder twijfel ook in het onderwijs in vele gevallen de intentie van dit vernieuwingsstreven van middel tot doel is verheven en geleid heeft tot situaties waarin op z'n minst de indruk wordt gewekt dat het onderwijs een speeltuin is of een supermarkt, een 'Kijkrijp', waarin niet de overdracht van cultuur, maar de bevrediging van de individuele behoefte tot hoogste goed is verheven. Dat is ten onrechte, het zij hier om misverstand te voorkomen ten overvloede gezegd, maar het heeft aan de negatieve beeldvorming over de onderwijsvernieuwing in hoge mate bijgedragen. Dat wil echter niet zeggen dat de onderwijsvernieuwing ook in feite in het leeuwendeel van de gevallen door deze doorgesloten individualiseringsdrift gekenmerkt wordt. Integendeel, de werkelijkheid van de onderwijsvernieuwing wordt bepaald door het oprechte en moeizame streven om de hier vermelde sociale, culturele en pedagogische motieven in de dagelijkse praktijk en ten behoeve van vele leerlingen in het onderwijs gestalte te geven. Die pogingen dienen maatgevend te zijn voor de publieke opinie en zeker voor de wetenschap en voor het beleid.

Onderwijsvernieuwing is niet wars van prestatie, maar streeft er juist naar om prestaties door alle leerlingen en op meerdere vormingsgebieden mogelijk te maken. Onderwijsvernieuwing stelt niet het individu centraal als norm en doel, maar richt zich vooral op sociale en culturele doeleinden en op de middelen om die voor allen zo effectief mogelijk te realiseren. Onderwijsvernieuwing is niet afkering van selectie, maar ze streeft naar selectie op voor het onderwijsleerproces zelf relevante kenmerken en zij keert zich tegen selectie als een willekeurig proces en als een sociaal bepaalde voorsortering van leerlingen. Voor onderwijsvernieuwing zijn eindtermen of examens geen taboe, maar ze verzet zich tegen eindtermen die slechts een deel van het vormingsaanbod vertegenwoordigen en daarmee belangrijk maken, tegen methodieken die alleen op de beoordeling van de leerlingen en niet ook op de beoordeling van het onderwijsleerproces zijn gericht en tegen toetsingsprocedures die alleen het effect op het eind van een leerproces beogen vast te stellen en niet ook tijdens het leerproces zowel aan de leerlingen als aan de docenten informatie verschaffen over de kwaliteit van het leerproces. Onderwijsvernieuwing laat kwaliteit niet onverschillig, maar is juist gericht op verhoging en verbreding van de kwaliteit maar dan wel voor alle leerlingen en voor meerdere vormingsaspecten dan waarop het begrip kwaliteit meestal wordt toegepast.

### **Vluchtwegen**

Waarom dan desalniettemin die impasse waar ik aan het begin over sprak? Veel van die hierboven aangeduide uitgangspunten worden toch in brede kring onderschreven of althans beleden? Feit is echter dat er tal van vluchtwegen worden bewandeld om de werkelijke keuzen die daaruit onvermijdelijk voortvloeien uit de weg te gaan. Zo'n vluchtweg is bij voorbeeld de ontwikkelingswet. Niet zozeer vanwege beperkingen en

tekortkomingen waarover op vele plaatsen ondertussen genoeg is gezegd<sup>14</sup>, maar vooral omdat bij deze wet een duidelijk toekomstperspectief ontbreekt en scholen dus niet geneigd zullen zijn bestaande zekerheden af te staan om een weg op te kunnen gaan waarvan het volstrekt onduidelijk is of en waar die zal eindigen. Daarom zal deze ontwikkelingswet, paradoxaal genoeg, de ontwikkelingen waarschijnlijk eerder afremmen dan bevorderen.

Zo'n vluchtweg is ook de stelling dat nog geen definitieve keuzen kunnen worden gemaakt, omdat daarover in het veld of bij de betrokkenen nog geen consensus bestaat.<sup>15</sup> Afgezien van het feit dat dit blijkbaar geen argument is om andere ingrijpende beslissingen, zoals bij voorbeeld die over de plaatsing van kruisvluchtwapens, achterwege te laten en afgezien ook van het feit dat de premisse in dit geval feitelijk onjuist is, is ook de stelling niet houdbaar. Juist bij gebrek aan overeenstemming van betrokkenen is immers, gelet op het in het geding zijnde algemene belang, een heldere en ondubbelzinnige politieke keuze vereist. Beleid is immers meer dan de bekrachtiging van een reeds bestaande overeenstemming; beleid dient ook richting te geven, daar waar die door onderlinge tegenstellingen bij betrokkenen blijkbaar ontbreekt. Zo'n vluchtweg is eveneens de stelling dat dit soort belangrijke maatschappelijke ontwikkelingen niet van bovenaf mag opleggen of sturen.<sup>16</sup> Dat zou inderdaad niet wenselijk zijn als voor een dergelijke ontwikkeling in de samenleving helemaal geen voedingsbodem bestond, maar die is er al sinds lang en in brede kring. Dan ook juist is het noodzakelijk en vereist om het kader van die ontwikkeling bij wet te regelen en aan te geven, zoals dat ook in 1806, in 1857, in 1917, in 1968 en nog onlangs met betrekking tot het basisonderwijs het geval is geweest. Deze stelling is dan ook evident een drogredenering, temeer als men beseft dat juist het bestaande wettelijk en dus van bovenaf geregelde bestel die gewenste ontwikkelingen tegenhoudt. Blijkbaar mag men wel van bovenaf belemmeren, maar niet bevorderen!

Zo'n vluchtweg is vervolgens de hier en daar klinkende roep om een staatscommissie.<sup>17</sup> Het is immers niet recht duidelijk wat zo'n commissie na vijftientig jaar discussie zou moeten doen, tenzij men, hetgeen uiteraard en terecht in ons staatsbestel ondenkbaar is, een dergelijke beslissing aan de politieke besluitvorming zou onttrekken en in handen zou willen geven van . . . ja, van wie eigenlijk? De politiek heeft de verantwoordelijkheid en de taak om dergelijke keuzen te maken, daartoe door deskundigen en betrokkenen voorgelicht. Voor die informatie zijn alle gegevens ruimschoots voorhanden. Degenen die menen zo'n politieke beslissing te kunnen vergemakkelijken of zelfs over te nemen door middel van een staatscommissie, zullen in het licht van de recente politieke ontwikkelingen over de euthanasie, zich wellicht nog eens willen bezinnen.

Zo'n vluchtweg is tenslotte de van sommige zijde met gretigheid gedebiteerde stelling dat het om de inhoud en niet om de structuur moet gaan.<sup>18</sup> Alsof het de onderwijsvernieuwingbeweging de afgelopen tien-

tallen jaren niet met name om de inhoud is gegaan, maar vooral alsof inhoud en opzet van het onderwijs niet ten nauwste samenhangen. Juist die inhoud is mede in schooltypen, bevoegdheden, lessentabellen, rechtspositieregelingen, eindexamens, enzovoort geïnstitutionaliseerd. En juist die inhoudelijke veranderingen zijn niet of slechts in zeer beperkte mate te realiseren omdat ze vastlopen in de, veelal zelfs wettelijk en van bovenaf, geregelde structuren. Inhoud en structuur zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden, omdat de structuur zelf grotendeels ook inhoudelijk is. De structuur is niet willekeurig, niet waardenvrij, niet inhoudelijk irrelevant. Structuur is veeleer gestolde inhoud. Juist genoemde, met grote regelmaat en hardnekkigheid geponeerde stelling, getuigt daarom van zò veel onbegrip voor en onkunde van de onderwijsvernieuwingsbeweging en de onderwijskundige werkelijkheid, dat het mij hogelijk verbaast dat het de WRR werkelijk ernst kan zijn met zijn advies om wel de inhoud maar niet de opzet van de onderbouw van het voortgezet onderwijs te veranderen.

De WRR kan toch niet met droge ogen menen dat de inhoud van het onderwijs, dat met andere woorden bij voorbeeld Nederlands, techniek, wiskunde en geschiedenis, in de onderbouw van een categoriaal gymnasium van dezelfde aard en orde zal zijn als in de onderbouw van een MAVO of een LBO-school, en dat dus de inhoud van die onderbouw niet in hoge mate medebepaald zal worden door de bovenbouw van nota bene dezelfde school, met zijn lerarenkorps, zijn rekruteringsbehoefte, zijn accommodatie, kortom zijn traditioneel bepaalde organisatie van het vormingsaanbod. Als ergens 'the medium the message' is, het medium de boodschap bepaalt, is het wel in een instelling als het onderwijs die ten behoeve van het inhoudelijke, sociale en culturele onderscheid van die boodschap categoriaal is georganiseerd en op velerlei manieren is geïnstitutionaliseerd. Ik kan mij dan ook niet aan de indruk onttrekken dat de rapporteurs van dit, overigens in vele opzichten ook te waarderen, advies deze consequentie wel degelijk hebben ingezien, maar haar om politieke, en dus niet om wetenschappelijke, redenen niet hebben kunnen of hebben willen trekken. Dat is niet alleen onjuist, maar dat is ook te betreuren omdat daardoor het door hen beoogde en met veel verve, degelijkheid en consistentie uitgewerkte doel, namelijk de vormgeving van een verlengde basisvorming voor allen, niet zal kunnen en niet zal worden gerealiseerd.

Maar vluchten kan niet meer. De tijd is voorbij dat de politiek een werkelijke keuze met betrekking tot de inhoud en opzet van het voortgezet onderwijs kan ontlopen. De tijd voor zo'n keuze en het daaruit voortvloeiende doelbewust beleid dringt zelfs, als men tenminste aan de bedoelingen van de basisschool werkelijk recht wil doen. Belangrijker dan de constatering van de impasse of de analyse van de achtergronden en de verschijningsvormen ervan, is het dan ook ons af te vragen hoe die impasse zou kunnen en zou moeten worden doorbroken en hoe recht zou kunnen worden gedaan aan de alom onderschreven of althans beleden doelstellingen van meer gelijkwaardige onderwijskan-

sen en een verbrede basisvorming voor alle leerlingen ongeacht hun sociale of culturele herkomst en hun geslacht. Ik wil daaraan tot slot enige aandacht besteden.

### Onderwijsvernieuwing in de diaspora?

Van doorslaggevende betekenis daarvoor is, zoals ook de WRR terecht in zijn advies over de basisvorming stelt, een ondubbelzinnige politieke wilsuiving van regering en Staten-Generaal over de aard, de strekking en de inrichting van de wenselijke veranderingen in het voortgezet onderwijs.<sup>19</sup> Een wilsuiving die, zoals ik eveneens met de WRR van mening ben, het best kan gebeuren bij wet. Op de kortst mogelijke termijn dient dus de overheid de hoofdlijnen van de toekomstige inhoud en inrichting van het voortgezet onderwijs bij wet vast te leggen, zoals dat overigens in de Nederlandse staatkundige verhoudingen en in het Nederlandse onderwijsbestel te doen gebruikelijk is. Anders dan de WRR ben ik echter van mening dat een dergelijke wet, gelet op de onverbreekelijke samenhang van die te onderscheiden componenten, niet alleen op de onderbouw maar ook op de daarop aansluitende bovenbouw van het voortgezet onderwijs betrekking moet hebben en niet alleen de hoofdlijnen van de inhoud, maar ook die van de opzet of de structuur van dat toekomstig stelsel van voortgezet onderwijs moet regelen. In en door middel van een dergelijke wet doet de overheid, met andere woorden, een duidelijke keuze met betrekking tot het toekomstig stelsel van voortgezet onderwijs qua inhoud en opzet en scheidt ze daarmee het kader waarbinnen gedurende een eveneens bij wet te bepalen termijn, van bij voorbeeld tien jaar, gericht tal van ontwikkelingen kunnen plaatsvinden. Ontwikkelingen in alle scholen die dat willen en die daarvoor wat leerlingental betreft in aanmerking komen, maar ook ontwikkelingen met betrekking tot de noodzakelijke scholing en bijscholing, leerplanontwikkeling, toetsontwikkeling, rechtspositionele consequenties en de bekostiging. Slechts een dergelijke wet die het toekomstperspectief van het voortgezet onderwijs naar inhoud en opzet bepaalt kan het vertrouwen bieden op grond waarvan die noodzakelijke ontwikkelingen ook inderdaad en op grote schaal gaan plaats vinden en kan aan die ontwikkelingen tegelijkertijd richting geven binnen het gestelde kader. Slechts zo'n wet kan, met andere woorden, pas werkelijk een ontwikkelingswet zijn.

Het zou te ver voeren om inhoud en opzet van een dergelijke wet hier in extenso weer te geven. Ik moge daarvoor trouwens verwijzen naar mijn boek *Over onderwijs gesproken* waarin de hier bedoelde wet, uitgewerkt in honderd zeventig wetsartikelen, zodanig is weergegeven dat hij vandaag nog door een Kamerlid als initiatiefontwerp zou kunnen worden ingediend.<sup>20</sup> Ook om de door de WRR bepleite verlenging van de basisvorming te realiseren en om uit de impasse met betrekking tot het voortgezet onderwijs te geraken zou een dergelijke wet zo spoedig mogelijk door een nieuw kabinet bij de Staten-Generaal moeten worden ingediend en door de beide Kamers worden behandeld en al of niet gewijzigd worden bekrachtigd. Dan weet het

onderwijs waar het aan toe is, dan zou aan verwarring en onzekerheid een eind worden gemaakt en dan zou door de overheid en door het onderwijs gericht beleid kunnen worden gevoerd.

Maar wat te doen, zo luidt de slotvraag, als dat onverhoopt niet het geval is, als een dergelijk kader na de verkiezingen niet wordt voorgelegd en als een dergelijke keuze niet wordt gemaakt. Moet dan het ongetwijfeld moede hoofd in de schoot, moet dan de vernieuwing op haar beloop worden gelaten, moet dan maar worden erkend dat het maatschappelijk blijkbaar toch geen haalbare kaart is? Ik meen van *niet*. Ik meen dat de doeleinden van de onderwijsvernieuwing daarvoor te belangrijk zijn en dat de belangen van de leerlingen en van de samenleving die daarbij in het geding zijn te groot zijn om daarvan af te zien; hoe moeilijk dat in zo'n situatie na zoveel jaren ook zal zijn. Daarom meen ik dat in dat geval allereerst een dergelijk wettelijk kader, zoals door mij hier geschetst en elders in detail uitgewerkt, bij wijze van initiatiefwet zou moeten worden ingediend om daarmee de regering en de volksvertegenwoordiging in ieder geval de mogelijkheid te bieden om een heldere en ondubbelzinnige keuze te maken.

Daarenboven moet naar mijn mening de onderwijsvernieuwing zelf voortgaan in de scholen die dat willen, met steun van oudergroepen die dat voor hun kinderen wensen en vooral ook met de steun van lokale overheden die als bevoegd gezag van het openbaar onderwijs een eigen verantwoordelijkheid voor dat deel van ons onderwijsbestel hebben en die als lokaal bestuur ook aan het bijzonder onderwijs desgewenst de noodzakelijke ruimte en ondersteuning kunnen bieden en waarvan er velen zijn die de doeleinden en het perspectief van de onderwijsvernieuwingsbeweging wél delen en onderschrijven. In dat geval zal zo veel mogelijk gebruik moeten worden gemaakt van de beperkte maar niettemin bestaande wettelijke mogelijkheden voor eigen initiatieven, zo als de, hopelijk op vele punten gewijzigde, ontwikkelingswet, de experimentenwet en de bestaande ontwikkelingsmogelijkheden binnen de wet op het voortgezet onderwijs. Op die wijze zal de onderwijsvernieuwing als het ware in de diaspora moeten voortgaan en zo u-wilt moeten overwinteren, maar dan op een manier waarop niet de slotregels van *Tollens' Overwintering op Nova Zembla* van toepassing zijn, namelijk *'Evenwel nochtans en desalniettemin het leven was er uit en kwam er niet meer in'*.

Eèn van de middelen om dat te voorkomen is dat de onderwijsvernieuwingsbeweging niet versplintert, niet op honderd plaatsen het wiel uitvindt en voorkomt dat duizend bloemen bloeien. Dat zou kunnen door een platform te creëren, waarin de onderscheiden bewegingen gericht op onderwijsvernieuwing, zoals de zogenaamde traditionele vernieuwingsbewegingen, de Middenschoolvereniging, de samenwerkende Conventen en AVO/LBO en LBO/LBO-scholengemeenschappen, de experimentenscholen, vernieuwingsgezinde onderwijsorganisaties, maar ook organisaties werkzaam op het terrein van de volksontwikkeling, de Open School en de basiseducatie voor volwassenen,

deel van uitmaken. Een meer daarop toegesneden en in dat licht geherstructureerde Werkgemeenschap voor vernieuwing van opvoeding en onderwijs zou voor dat platform als kader kunnen gaan fungeren. Het platform voor vernieuwing van onderwijs en opvoeding zal meerdere functies moeten en kunnen vervullen, namelijk:

- onderlinge uitwisseling van ervaringen;
- voorlichting over onderwijsvernieuwing;
- ontmoetingspunt voor bezinning, verdieping en ondersteuning;
- pressie uitoefenen op het beleid, de politiek en de onderwijsorganisaties; en
- bevordering van onderzoek en leerplanontwikkeling.

Op die manier zou de onderwijsvernieuwing niet alleen kunnen voortbestaan, maar noodzakelijk en belangrijk voorbereidend werk kunnen verrichten voor de niet alleen wenselijke maar maatschappelijk onvermijdelijke integrale vernieuwing van de inhoud en de opzet van het voortgezet onderwijs. Want is het niet overmorgen, dan zal dat toch iets later zonder twijfel gaan gebeuren.

#### Noten

1. Middenschoolvereniging, *Wachten op overmorgen?*, Lelystad, 1984.
2. *Verder na de basisschool*, Den Haag, 1982.
3. *Contouren van een toekomstig onderwijsbestel*, Den Haag, 1975.
4. *Nota over het onderwijsbeleid*, Den Haag, 1972.
5. *Nota inzake onderwijs- en arbeidsmaatregelen voor werkende jongeren*, Den Haag, 1970.
6. N.O.V.-rapport, *Nieuwe onderwijsvormen voor 5- tot 13 à 14-jarigen*, Amsterdam, 1965.
7. P. Tesser, *Sociale herkomst en schoolloopbanen in het voortgezet onderwijs*, I.T.S. Nijmegen, 1986.
8. Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, *Basisvorming in het onderwijs*, Den Haag, 1986.
9. *Contouren van een toekomstig onderwijsbestel*, Den Haag, 1975, pag. 12-13.
10. J.A. van Kemenade, *Waar is prins Iwan gebleven? Overwegingen over onderwijsbeleid en onderwijsvernieuwing in het licht van de opvoedingsidealen van Kees Boeke*, Utrecht, 1984.
11. Vgl. P. Bourdieu en J.C. Passeron, *La reproduction; éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, 1970.
12. J.F. Vos, 'Voorbij de droomschool' in: J.F. Vos, P. de Koning en S. Blom, *Onderwijs op de tweesprong*, W.R.R.-voorstudie, Den Haag, 1985.
13. P. Jungbluth, *Verborgene differentiatie*, I.T.S. Nijmegen, 1985.
14. Zie b.v.: *Het Schoolblad*, 6 (februari) 1986, en *School*, nr. 6 (februari) 1986.
15. Zie b.v.: *School*, nr. 7 (maart 1986).
16. Zie b.v.: *School*, nr. 7 (maart 1986).
17. Zie b.v.: *School*, nr. 7 (maart 1986), *School*, nr. 5 (januari 1986) en *NRC/Handelsblad*, 15 januari 1986.
18. Zie b.v. uitspraken in *School*, nr. 3 (november 1985).
19. W.R.R., *Basisvorming in het onderwijs*, Den Haag, 1986, o.a. pag. 260.
20. J.A. van Kemenade, 'Model voor een wet op het vervolgonderwijs', in: J.A. van Kemenade, *Over onderwijs gesproken*, Groningen, 1983.