

probleem verkenningen

1

DE OVERGANG VAN BASISONDERWIJS NAAR VOORTGEZET ONDERWIJS ZAL NOG WEL DECENNIA LANG EEN PROBLEEM BLIJVEN

Tot deze sombere conclusie komt Ate van Balen aan het eind van zijn artikel. Al twintig jaar zijn er ontwikkelingen gaande die de overstap voor de leerling gemakkelijker moeten maken. Maar nog steeds ervaren brugklassers de nieuwe school als massaal, leerstof- en selectiegericht. Ate van Balen maakte de ontwikkelingen mee als medewerker van de afdeling Voortgezet Onderwijs van het Katholiek Pedagogisch Centrum, in welke functie hij nu betrokken is bij het BOVO-project Delft.

In dit artikel doe ik een poging de problematiek van de overgang van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs in kaart te brengen. Eerst geef ik een overzicht van ontwikkelingen in de afgelopen twintig jaar. Daarna geef ik aan op welk terrein de problematiek manifest wordt en wie eigenlijk problemen hebben. Tenslotte maak ik na een korte samenvatting van overheidsnota's enkele persoonlijke kanttekeningen.

De brugklas als schakel tussen BO en VO

Ons onderwijsstelsel kent een groot aantal schooltypen, die vaak onafhankelijk van elkaar ontstonden. Over de historische en maatschappelijke oorzaken van deze situatie is de laatste jaren veel geschreven. Ik ga hier niet op in, maar constateer slechts dat scheidslijnen het gevolg waren, die zowel de horizontale als de verticale doorstroming van leerlingen belemmerden. Het verticale breukvlak tussen kleuter- en lager onderwijs zal in 1985 door de integratie van deze schooltypen

in een achtjarige basisschool verdwenen zijn. Een ander verticaal breukvlak vormt de overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs. Bij de voorbereiding van de Wet op het Voortgezet Onderwijs, de zogenaamde Mammoetwet, is ook de overgang LO-BO onderwerp van doordiening geweest. Door Cals werd voorgesteld een brugperiode van tenminste één jaar te realiseren over de hele breedte van het VO, waarbij door toetsing en continue observatie een proces van determinatie kon plaatsvinden naar één van de vormen van VO.

Bij de behandeling van de Mammoetwet door de Staten Generaal werd dit voorstel gewijzigd. In feite zijn drie brugklassen gecreëerd met onderling enigszins afwijkende lessentabellen en vakken: een brugklas lbo, een brugklas avo/vwo en een brugklas gymnasium.

Ook de feitelijke situatie na de invoering van de Mammoetwet in 1968 hield op veel scholen een verdere verschraving in van het ideaal van de brugklas. Niet alleen in categorale scholen, maar ook

op breder samengestelde scholengemeenschappen werden homogene klassen gevormd voor mavo, voor havo of vwo. De determinatie op grond van observaties kwam maar moeizaam van de grond en werd vaak afgewezen, omdat er te subjectieve oordelen aan gekoppeld werden.

Op heel wat scholen werd determinatie geïnterpreteerd als selectie. Er ontstonden regelingen waarbij leerlingen op grond van het aantal punten dat ze voor de zeven brugklas-huiswerkvakken op het rapport wisten te halen, bevorderd werden naar de tweede klas mavo, havo of vwo (bijvoorbeeld tenminste 42 punten voor mavo, 45 punten voor havo en 49 punten voor vwo). Het oorspronkelijke ideaal van de brugklas als schakelklas tussen BO en VO moet dus in de praktijk als mislukt worden beschouwd. De situatie voor de Mammoetwet bleef op veel scholen in hoge mate gehandhaafd.

De regeling van overgang BO-VO van 1965

Tot 1965 kwam de toelating tot gymnasium, HBS, MMS en (M)ULO tot stand mede op grond van toelatingsexamens die de opnemende school zelf samenstelde. In 1965 werd de overgang van lager naar voortgezet onderwijs bij Koninklijk Besluit geregeld. Bij de vraag of een leerling toegelaten kan worden op een havo of vwo moeten tenminste twee toetsingsmiddelen worden gehanteerd. Verplicht is het advies van het hoofd van de lagere school. Verder geldt dat de opnemende school haar beslissing tot toelating zal moeten baseren op het resultaat van een onderzoek naar de geschiktheid van de leerling voor het volgen van het onderwijs aan de desbetreffende school (het tweede toetsingsmiddel).

Een dergelijk onderzoek naar de geschiktheid dient plaats te vinden met gebruikmaking van tenminste één van de volgende middelen:

- a *een toelatingsexamen*, dat zich tenminste moet uitstrekken over de vakken Nederlandse taal en rekenen;
- b *een proefklas*, verbonden aan de opnemende school: daarin moet tenminste 16 maal en ten hoogste 32 maal 50 minuten onderwijs gegeven worden;
- c *een onderzoek naar de kennis en het inzicht van de leerling*, gedurende tenminste het laatste leerjaar van de lagere school, op regelmatig over de periode van onderzoek gespreide momenten;
- d *een psychologisch onderzoek*, dat betrekking

moet hebben op enige aspecten van de intelligentie.

Eind 1977 is door de Commissie Analyse Voortgezet Onderwijs (CAVO) een verkenning gepubliceerd over de aansluiting tussen lager en voortgezet onderwijs. Deze berustte voor een groot deel op gegevens uit een enquête, waaruit bleek dat mogelijkheid c (een schoolvorderingentoets) en d (een psychologisch onderzoek) het meest worden gebruikt, en dat ook een combinatie van c en d in de praktijk wel wordt gehanteerd. De mogelijkheden a en b komen zelden voor.

Veranderingen na 1965

Zowel de invoering van de Mammoetwet als het Koninklijk Besluit van 1965 heeft invloed gehad op de overgang BO-VO. Vóór 1965 beijverden lagere scholen zich om zoveel mogelijk van hun leerlingen voor te bereiden op de toelatingsexamens en het onderwijs van gymnasium en HBS. Op veel scholen werd in de vijfde klas na schooltijd al Frans onderwezen aan de toekomstige gymnasiasten en HBS'ers. De zesde klas stond vaak helemaal in het teken van de voorbereiding op het VHMO.

Zelf heb ik door verhuizing destijds op twee scholen in de zesde klas gezeten. Op de ene school werd je na de vijfde klas bevorderd naar de zesde klas of de zevende klas (voor de slimmeriken). Op de andere school werden alle 'goede' leerlingen aan de raamkant geplaatst en degenen die naar de ambachtsschool gingen aan de deurkant en zoveel mogelijk achteraan. De raamkant kreeg extra aandacht, de deurkant werd vaak beziggehouden.

Deze praktijken zijn onder andere door het Koninklijk Besluit van 1965 en de invoering van de brugklas geleidelijk aan minder geworden. Het basisonderwijs was geen eindonderwijs meer en door de verlenging van de leerplicht kreeg het de taak alle leerlingen voor te bereiden op de overgang naar een vorm van VO. Ook werden alle leerlingen onderworpen aan de schoolvorderingen- en CITO-toetsen.

Daarbij kwam dat in de jaren '70 de klassen in het lager onderwijs steeds kleiner werden door vermindering van het aantal leerlingen en door verlaging van het aantal kinderen per klas.

Al deze factoren hadden een gunstige invloed op vernieuwingen in het lager onderwijs, dat daarbij

steeds meer hulp kreeg van onderwijsbegeleidingsdiensten, die tussen 1965 en 1975 overal in het land opgericht werden. Deze ontwikkelingen vielen samen met veranderingen in het denken over onderwijsdoelstellingen. Steeds meer werd de nadruk gelegd op doelstellingen die betrekking hebben op praktische kennis en vaardigheden en op emotionele en lichamelijke ontwikkeling. Juist deze andere doelstellingen waren mede aanleiding om andere leerstofinhouden en andere werkvormen te kiezen. Het klassikaal-frontale onderwijs werd verdrongen door onderwijs met minder instructie, meer groepswork, meer ontdekkend leren en meer ervaringsleren.

In het voortgezet onderwijs en met name in het vwo en het avo had een tegengestelde ontwikkeling plaats. De scholen werden overstroomd door steeds grotere aantallen leerlingen, wat enorme organisatorische problemen met zich mee bracht. Juist daardoor ontstond er een tendens in het VO van grotere klassen, meer uniformiteit in de aanbidding en verwerking van de leerstof en grotere aandacht voor cognitieve aspecten van het onderwijs.

Ook het lbo was meer met de organisatie dan met de leerling bezig. Het lbo werd door de Mammoetwet grondig geherstructureerd en in 1973 vierjarig door verlenging van de leerplicht. Ook hier ging een groot deel van de energie van docenten en directies uit naar de organisatie van het onderwijs.

Deze tegengestelde tendensen tussen basisonderwijs en voortgezet onderwijs leidden tot een grotere kloof en een duidelijker caesuur, ook al was juist de brugklas oorspronkelijk bedoeld als schakelklas tussen BO en VO.

Een andere ontwikkeling kwam van buiten het onderwijs. In de zestiger jaren nam voor het eerst sinds de oorlog het aantal geboorten af en in een vrij snel tempo. Verder steeg het aantal echtscheidingen. Zo kwamen er in de zeventiger jaren steeds meer kinderen uit zeer kleine gezinnen en steeds vaker werden ze door slechts één van de ouders, die bovendien nog buitenshuis werkte, verzorgd. In 1977 signaleerde conrector Parent van het Peelland-college in Deurne dan ook een nieuw type leerling. Daarover schreef hij het volgende: 'Het andere type kind, dat omstreeks het begin van de jaren zeventig in de kleuterscholen en weldra ook in de basisscholen herkenbaar werd, beantwoordde aan de volgende karakteristieken. Het eist veel aandacht. Het heeft zelden

geleerd te gehoorzamen, maar is des te vaardiger in het nastreven van zijn eigen verlangens. In sociaal opzicht functioneert het nauwelijks, bezig zijn in groepsverband moet het vanaf de grond leren. Het is rumoerig en tot agressiviteit geneigd. Met geconcentreerd bezig zijn heeft het grote moeite. Het demonstreert het einde van de verwondering. Het bijzondere en het nieuwe houden geen wezenlijke verrassing meer in. In veel opzichten vertoont het verrassende overeenkomsten met de gedragingen van het enig kind.'

In 1979 hield het Nederlands Genootschap van Leraren (het NGL) een enquête onder 500 brugklascoördinatoren van alle soorten onderwijs. De antwoorden op een aantal vragen uit deze enquête bevestigden gedeeltelijk de karakteristiek van Parent. Volgens de brugklascoördinatoren is er sprake van een nieuw type brugklasleerling, dat aandacht eist, ongeconcentreerd en rumoerig is. De nieuwe leerling is sterk visueel ingesteld en psychisch tamelijk kwetsbaar. De leerlingen in het lbo zijn nogal agressief. Verder zijn de nieuwe leerlingen tamelijk taalvaardig, gemotiveerd en creatief. Daar staat tegenover dat hun huiswerkgewoontes en concentratie te wensen overlaten, terwijl hun kritische instelling, discipline, geheugen en incasseringsvermogen matig zijn.

Problemen bij de overgang BO-VO

Ten aanzien van de overgang BO-VO wordt tegenwoordig een aantal problemen en bezwaren geconstateerd, die betrekking hebben:

- op de toelating(sprocedure) tot het VO,
- op de verschillen in pedagogisch-didactisch klimaat en aanpak tussen BO en VO, en
- op de leerstofafbakening (leerplanafstemming) tussen BO en VO.

Ik ga nu op elk van deze drie probleemvelden in.

Toelating

Over de waarde van de verschillende toetsingsmiddelen is al veel gestudeerd en geschreven. Verschillende onderzoeken brachten aan het licht dat het oordeel van het hoofd van de lagere school nog de meest betrouwbare voorspellende waarde heeft en dat metingen van het IQ en psychologische tests ook een behoorlijk hoge mate van betrouwbaarheid hebben.

Uit een onderzoek van Bos, waarin de schoolloopbaan van leerlingen gedurende vijf jaren onderzocht werd, bleek dat in 50 à 60 procent van

de gevallen het feitelijk schoolsucces van leerlingen in overeenstemming was met het oordeel van het hoofd van de lagere school. Wordt naast dit oordeel nog een tweede toetsingsmiddel gehanteerd, dan wordt dit percentage iets hoger. Gebruik van een derde of vierde toetsingsmiddel verhoogt de betrouwbaarheid echter maar zeer weinig. De conclusie van dit onderzoek, maar ook van andere onderzoeken, kan geen andere zijn dan dat de huidige toelatingsprocedure de minst slechte is, maar toch onvoldoende betrouwbaar, omdat in 30 à 40 procent van de gevallen de voorspelling onjuist blijkt te zijn. Een ander probleem is dat de schoolvorderingen-toetsen, zoals de CITO-toets, slechts een beperkt en eenzijdig deel van de doelstellingen van het onderwijs op de basisschool toetsen: het cognitieve deel en daarbinnen vooral kennis, begrip en eenvoudige vaardigheden. Sommigen pleiten er dan ook voor dat een onderzoek wordt ingesteld naar aanleg en interesse op ander dan intellectueel gebied.

Pedagogisch-didactisch klimaat

Tussen scholen van BO en VO bestaan vaak verschillen in pedagogisch-didactisch klimaat en in aanpak. Deze verschillen zullen van school tot school anders zijn, omdat de ontwikkelingen in de basisschool niet overal gelijk zijn. Op sommige scholen overheerst nog een klassikale aanpak, maar op de meeste scholen worden steeds meer individualiserende werk- en organisatievormen in praktijk gebracht. Generaliserend betreffen de verschillen de volgende aspecten:

hogere klassen Basisonderwijs

- kleine school
- één vast lokaal
- één onderwijsgevende
- de oudste leerlingen van de school
- meer persoonlijke benadering
- meer kind-gericht
- meer accent op socio-affectieve doelstellingen
- woordgebruik meer ontleend aan dagelijkse werkelijkheid
- gevarieerde werkvormen
- beperkt selecterend

Ik vind het veel fijner dat er om de vijftig minuten een andere juffrouw in je klas komt want als je er één niet kunt uitstaan is ze direct weer buiten, nou ja na een uurtje dan.

Het is duidelijk dat leerlingen bij de overgang BO-VO verschillen moeten overbruggen. Daar komt nog bij, dat veel onderwijsgeven in het VO weinig kennis hebben van de gang van zaken en de ontwikkelingen in het basisonderwijs. Daardoor zijn ze ook vaak slecht in staat de leerlingen goed te begeleiden bij de overgang.

Leerplanafstemming

Vóór de Mammoetwet had het toelatingsexamen voor gymnasium en HBS behalve een selectieve waarde ook de functie van afgrenzing van doelstellingen tussen lager en voortgezet onderwijs. Nu het toelatingsexamen is weggefallen en het lager onderwijs zich steeds meer los van het voortgezet onderwijs ontwikkeld heeft, is wederzijds onzekerheid ontstaan over de leerstofafstemming. Enerzijds wordt in het VO soms geconstateerd dat leerlingen hinderlijke hiaten hebben in kennis en vaardigheden, anderzijds wordt in het BO soms bezwaar aangetekend tegen de hoge eisen die een school voor VO aan basisscholen stelt. Scholen van VO koesteren soms ook bezwaren tegen de aanpak van leerstof in het BO, bijvoorbeeld ten aanzien van de grammatica.

lagere klassen Voortgezet Onderwijs

- (veel) grotere school
- meerdere (vak)lokalen
- evenveel onderwijsgeven als er vakken zijn (vaak 10 à 15)
- de jongste leerlingen van de school
- meer zakelijke benadering
- meer leerstof-gericht
- meer accent op kennis en inzicht
- woordgebruik meer abstract en ontleend aan vakjargon
- veel klassikaal-frontaal onderwijs
- meer gericht op selectie

In hoeverre wordt de overgang als probleem ervaren door de betrokkenen?

In januari 1983 publiceerden Nuy en Schulkes een inventarisatie van 'Onderzoek naar het vraagstuk van de aansluiting basisonderwijs—voortgezet onderwijs'. Op basis van enkele beperkte onderzoekjes in enige regio's van het land, trekken ze enkele voorzichtige conclusies.

Slechts een klein percentage (ongeveer 10 procent) van de leerlingen ervaart de overstap van BO naar VO als een probleem. Voor zover er problemen zijn, liggen die vooral in de houding van de docenten in het VO. Leerlingen ervaren het VO wel als erg zakelijk en prestatiegericht, vinden het taalgebruik te moeilijk, klagen over een te hoog tempo, saaie lessen, veel huiswerk en te weinig hulp. Deze klachten komen verhoudingsgewijs het meest voor bij havo-vwo-leerlingen. Ouders zien misschien iets meer problemen dan leerlingen, met name ten aanzien van het maken van huiswerk en het leren studeren. Deze problemen spelen weer met name op het vwo-havo. Het aantal ouders dat deze problemen signaleert, overstijgt echter zeker niet de 20 procent.

De meeste problemen zien de onderwijsgeevenden zelf. De gesignaleerde problemen hebben vooral betrekking op het niet zelfstandig kunnen studeren van de leerlingen: gebrek aan concentratie, te weinig serieuze instelling tegenover de studie, onvoldoende studievvaardigheden (bijvoorbeeld geen hoofd- van bijzaken kunnen onderscheiden), etc. De meerderheid van de docenten in het VO (70 tot 80 procent) vindt de leerlingen die van de basisschool komen onvoldoende geprepareerd op de hogere eisen die het VO in dit opzicht stelt.

Het aansluitingsvraagstuk lijkt te ontstaan doordat in het VO opeens veel zwaardere programma-eisen worden gesteld, waarbij de grotere programma-druk een veel zakelijker benadering van de leerlingen en een 'leerstofgerichte' didactiek tot gevolg heeft.

Op middenschoolen, waar de inrichting van het onderwijs in de eerste drie leerjaren veel overeenkomsten vertoont met het basisonderwijs, blijkt

Soms krijgen we te veel les en huiswerk ineens dat vind ik niet goed. Je mag hier ook niet eens je broek in je laarzen stoppen. Wat schiet er dan feitelijk over dat wel mag?

zich een doorstromingsproblematiek voor te doen bij de overgang van middenschool naar bovenschool. Bovenbouwdocenten klagen, dat de middenschoolleerlingen te weinig kennen en niet geleerd hebben om (examenstof) te leren. Kennelijk heeft door het uitstellen van harde programma-eisen de aansluitingsproblematiek zich naar boven verplaatst.

Bezwaren tegen de structuur en inhoud van het onderwijs aan 11- tot 15/16-jarigen

Sinds het eind van de jaren '60 wordt ons stelsel van onderwijs voor 11- tot 15/16-jarigen ook meer fundamenteel bekritiseerd. De kritiek betreft enerzijds de opsplitsing van het voortgezet onderwijs in allerlei schooltypen op een te vroeg tijdstip, waardoor leerlingen uit verschillende milieus ongelijke kansen hebben, anderzijds de verouderde inhoud van het onderwijs en de inrichting van het vakkenstelsel, dat aan de universiteit van de negentiende eeuw ontleend is.

Degenen die deze kritiek naar voren brengen, menen dat veel van de problemen in het huidige onderwijs opgelost zouden worden als het VO een andere structuur en inhoud zou krijgen. Zij pleiten voor invoering van de middenschool: een schooltype dat alle bestaande schooltypes vervangt en door een goed stelsel van interne differentiatie elke leerling de mogelijkheid biedt zich naar eigen aanleg en belangstelling optimaal te ontplooien. In bijna alle landen van West- en Oost-Europa en Noord-Amerika is een middenschool in enigerlei vorm al gerealiseerd of wordt met de ontwikkeling daarvan geëxperimenteerd. In 1974 werd van overheidswege een begin gemaakt met experimenten om de middenschool te realiseren. Thans zijn ongeveer vijftien scholen bezig middenschool-onderwijs te realiseren.

Overheidsnota's over de vernieuwing van het voortgezet onderwijs

In de tweede helft van de jaren '70 zijn drie nota's gepubliceerd, die onder andere de ontwikkeling van de eerste fase van het voortgezet onderwijs betreffen. Eén van de uitgangspunten van de Contourennota, die in juli 1975 verscheen, is dat iedereen een reële kans behoort te krijgen zich op de maatschappij voor te bereiden. De basis hiervoor dient te worden gelegd in het fundamenteel onderwijs (basisonderwijs van vier tot twaalf

jaar en middenonderwijs van twaalf tot vijftien/zestien jaar). Funderend onderwijs dient voor iedereen gelijkmatig toegankelijk te zijn en rekening te houden met individuele verschillen. Daarom mag het niet in afzonderlijke schooltypen worden opgesplitst. Het funderend onderwijs duurt dus langer dan het huidige brugjaar en kent geen categorale opbouw. Het leerstof-jaarklassensysteem moet doorbroken worden met heterogene groepsvorming van leeftijdgenoten.

In het najaar van 1979 werd in het Ontwikkelingsplan Voortgezet Onderwijs (OPVO) voorgesteld om te streven naar elementair onderwijs (programmatisch op te vatten, niet structureel als een soort 'tussenschool'), dat het onderwijs aan de basisschool en de eerste twee leerjaren van het voortgezet onderwijs zou omvatten.

Het elementair onderwijs wordt dan gekenmerkt door:

- een gemeenschappelijke, brede, elementaire basisvorming voor alle leerlingen, die niet alleen betrekking heeft op cognitieve, maar ook op algemeen technische, sociale, expressieve en emotionele aspecten;
- een in pedagogisch, programmatisch en organisatorisch opzicht soepele overgang tussen basisscholen en school voor VO;
- afwezigheid van selectie voor een bepaald schooltype.

Voor het voortgezet onderwijs betekent elementair onderwijs een ongedeelde tweejarige brugperiode, die inhoudelijk is vernieuwd en beter aansluit op de basisschool.

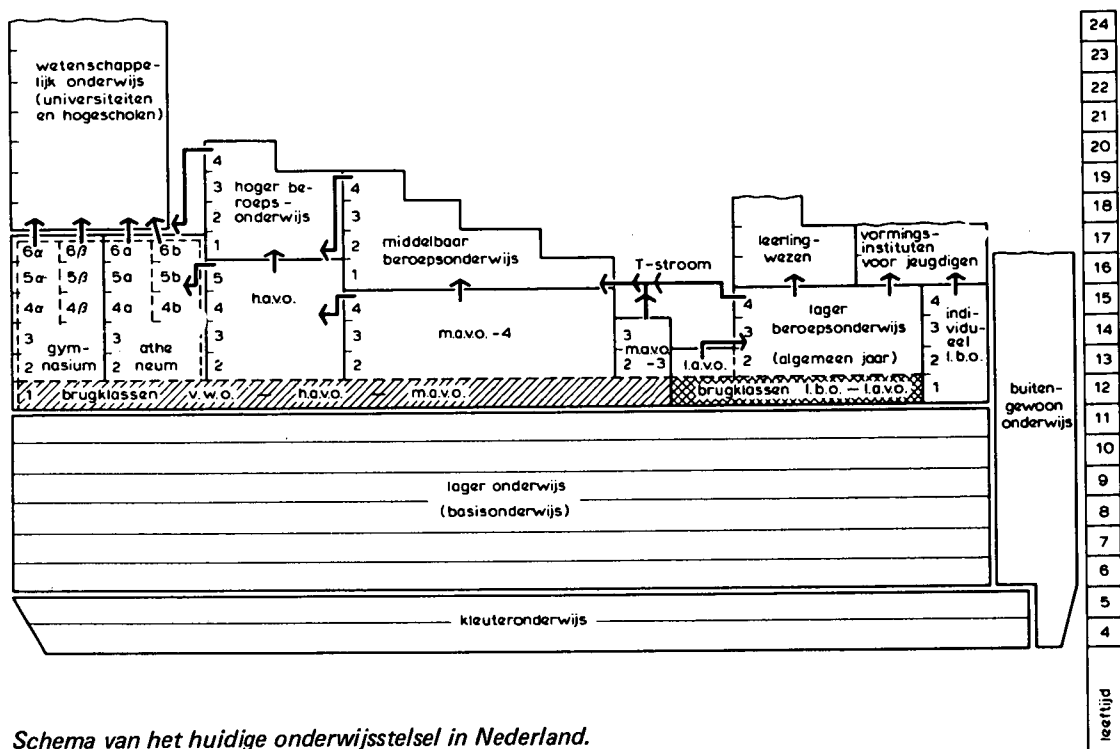
Begin 1982 werd in de nota 'Verder na de basisschool' voorgesteld drie jaar voortgezet basisonderwijs te realiseren met als doelen:

- oriëntatie van de leerlingen op verdere studie en beroep met inbegrip van oriëntatie op de wereld van de arbeid in ruime zin;
- het verwerven van basisvaardigheden voor het dagelijks leven en oriëntatie op technologie en ambachtelijkheid als aspecten van de samenleving;
- bevordering van sociale bewustwording en het aankweken van maatschappelijke weerbaarheid, mondigheid en dienstbaarheid.

Deze doelen moeten in heterogene groepen nagestreefd worden, waarmee dus een duidelijke keuze gedaan wordt voor opheffing van de verticale structuren in de eerste fase van voortgezet onder-

wijs en voor interne differentiatie of differentiatie binnen klasseverband (DBK). De zorgbreedte moet maximaal zijn: tot en met de leerlingen die nu nog naar het individueel beroepsonderwijs gaan. Voor het onderwijsaanbod in het VBaO worden de volgende criteria gehanteerd:

- Het onderwijsaanbod dient verbreed te worden en derhalve ook gericht te zijn op de bevordering van de sociale, expressieve, verstandelijke, emotionele, technische en manuele ontwikkeling van de leerlingen.
 - Het onderwijsaanbod in het VBaO is met name bedoeld als een voortzetting van de periode van gemeenschappelijk basisonderwijs voor alle leerlingen. Dit onderwijs dient er dan ook in de eerste plaats op gericht te zijn dat alle leerlingen tot het behalen van gemeenschappelijke minimum eindtermen worden gebracht.
 - Het onderwijsaanbod dient zodanig te zijn, dat alle leerlingen een zo hoog mogelijk ontwikkelingsniveau bereiken. Wij achten dit met name van belang in verband met het democratisch functioneren van onze samenleving.
 - Het onderwijsaanbod in het VBaO dient de leerling voor te bereiden op een actieve en bewuste deelname aan maatschappelijke verbanden.
 - Het onderwijsaanbod dient leerlingen voor te bereiden op verdere deelneming aan het onderwijs na het VBaO.
 - De aard van het onderwijsaanbod dient een bijdrage te leveren aan het in stand houden c.q. vergroten van de motivatie van leerlingen om zich door middel van onderwijs verder te ontwikkelen.
 - Het onderwijsaanbod dient zowel jongens als meisjes gelijkwaardige ontplooiingsmogelijkheden en gelijkwaardige mogelijkheden met betrekking tot het verder te volgen onderwijs te bieden.
 - Er dient uitgegaan te worden van het feit dat leerlingen opgroeien in een multiculturele samenleving.
- Op grond van die criteria moet in het VBaO door alle leerlingen aandacht worden besteed aan de volgende leergebieden:
- Nederlands
 - wiskunde
 - oriëntatie op de natuur
 - oriëntatie op mens en maatschappelijke verhoudingen
 - oriëntatie op techniek, ambacht en huishouden
 - informatica



Schema van het huidige onderwijsstelsel in Nederland.

Uit: Mr G.J.H. Leppink & Mr F.H.L. Schut De wettelijke regeling van het Nederlandse onderwijs Culemborg 1975.

- Engels
- oriëntatie op Frans en Duits en daarna tenminste één van deze talen
- muzische vorming
- lichamelijke opvoeding
- geestelijke/levensbeschouwelijke vorming.

De meeste leerlingen zullen in staat moeten zijn om in elk geval in drie jaar de basiseindtermen van het VBaO te bereiken. Ze krijgen aan het eind een getuigschrift, waarin de gevolgde leerweg en de resultaten omschreven zijn. Dat moet dan uitmonden in een advies met betrekking tot het verder te volgen onderwijs.

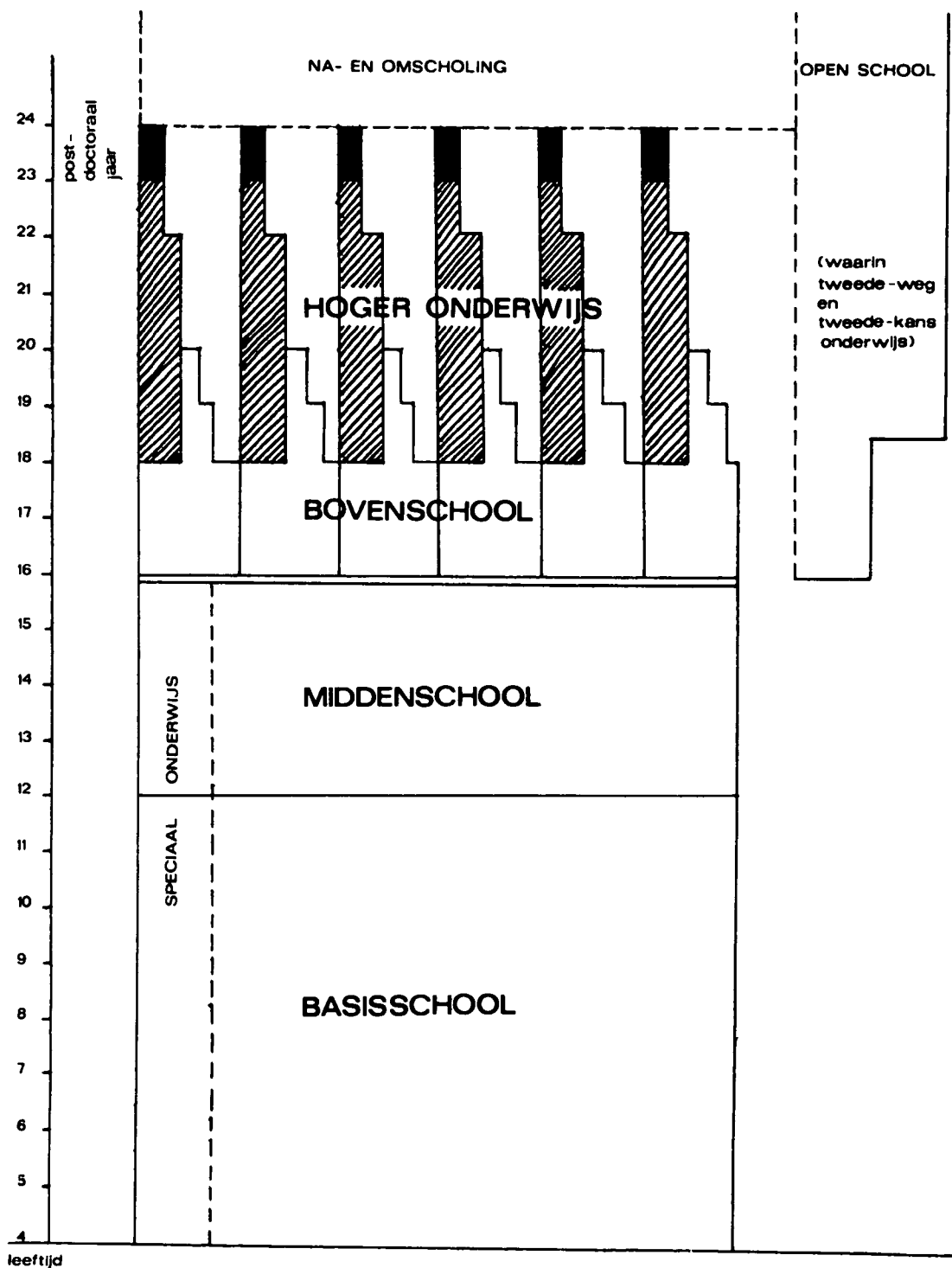
Conclusies en persoonlijke kanttekeningen

Onderwijs is er voor leerlingen. Zij moeten hun persoonlijkheid ontplooiën en ze moeten zich kennis, vaardigheden en attitudes eigen maken om als volwassene te kunnen functioneren in de samenleving. Het paradoxale feit doet zich voor dat maar een zeer klein percentage leerlingen (ca

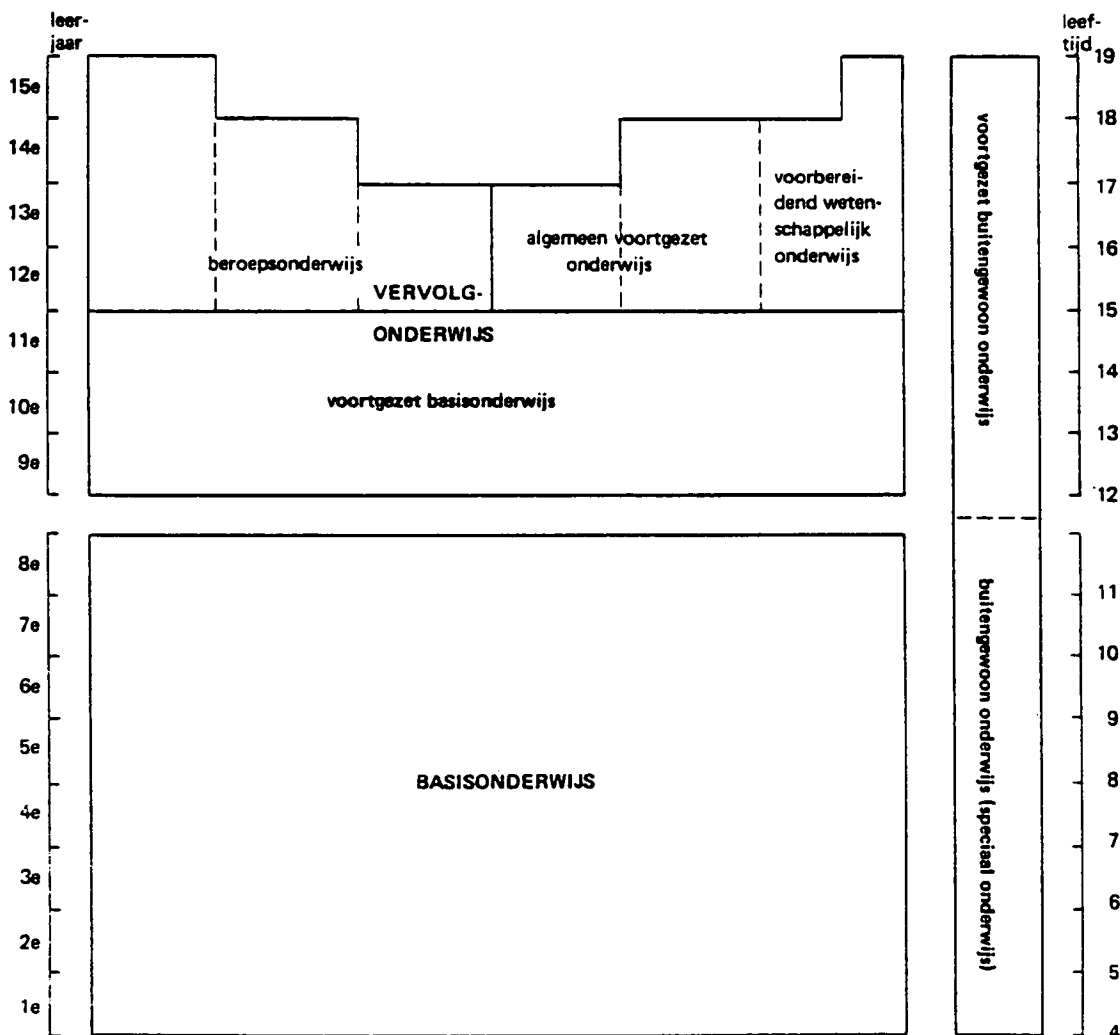
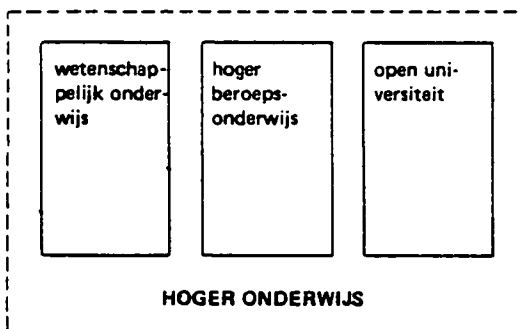
10 procent) de overgang BOVO als problematisch ervaart. Ook van de ouders zien slechts 20 procent problemen: met name ten aanzien van huiswerk en studeervaardigheid.

Over hoe de problematiek ervaren wordt door onderwijsgeevenden in het BO is geen recent onderzoek bekend. Onderwijsgeevenden in het VO zien in meerderheid (70 à 80 procent) wel veel problemen. Ik verwijs naar de uitspraken van Parent, de enquête van het NGL en de inventarisatie van Nuy en Schulkes.

Onderwijskundigen en politici zien ook grote problemen. Zij zoeken de oplossing echter in structuurveranderingen en willen de problematiek oplossen door de periode van algemene vorming te verlengen tot 14, 15 of 16 jaar. Uit gegevens van de enkele middenscholen die nu bestaan, blijkt dat er dan een nieuw breukvlak komt tussen de periode van algemene vorming en de periode van meer op beroep en beroepsopleiding gerichte vorming. Daarmee ontstaat dan een nieuw en ander breukvlak.



De onderwijsstructuur volgens de Contourennota (1975).



De onderwijsstructuur volgens de nota Verder na de basisschool.

Het is de vraag, of dat breukvlak door alle betrokkenen als problematisch wordt ervaren. Onderwijskundigen en politici die vooral vanuit de visie van gelijke kansen en het voorkomen van verkeerde keuzen structuurveranderingen voorstaan, zouden dan tevreden moeten zijn. Voor onderwijsgeevenden zal het probleem vermoedelijk nog wat groter zijn: zij voelen zich, vooral waar het avo-vwo betreft, klem zitten tussen twee eisen die ze met een volledige baan van 29 uur moeilijk in de praktijk op een ook voor hen bevredigende manier kunnen oplossen.

Enerzijds is er de eis van een grote kindgerichtheid met veel aandacht voor individuele problemen en ontwikkelingsmogelijkheden van leerlingen, anderzijds zijn er eisen vanuit de maatschappij, die een grotere kennis en meer vaardigheden wenst voor verschillende beroepen en beroepsopleidingen.

Daarbij komt dat veel opleidingen nu al grote

eisen stellen aan het vakkenpakket van leerlingen. Het zal veel zorg en energie vragen om die soms tegengestelde eisen zo met elkaar te verzoenen dat van een harmonieuze overgang gesproken kan worden. Het zal veel onderzoek en experiment vragen om dat te realiseren. En vermoedelijk zullen de docenten nieuwe vaardigheden moeten ontwikkelen om met heterogene groepen leerlingen goed onderwijs te realiseren. Gezien het feit dat docenten veel uren moeten maken in grote klassen en daardoor maar in beperkte mate tijd en energie hebben om te experimenteren en zich te scholen, zal de overgang tussen (voortgezet) basisonderwijs en voortgezet onderwijs nog wel decennia lang een probleem blijven.

Noot

De in dit artikel genoemde literatuurverwijzingen staan achterin dit nummer.