

**V53
1986**

Voorstudies en
achtergronden

Basisvorming in het buitenland

**A.L. Heinink (red.)
H. Ridderma
J. Braaksma**

**Rijksuniversiteit Groningen
Rion, Instituut voor Onderwijsonderzoek
Vakgroep Algemene Pedagogiek
Vakgroep Onderwijskunde**

Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage 1986

CIP-gegevens Koninklijke Bibliotheek, Den Haag

Heinink, A.L.

Basisvorming in het buitenland / A.L. Heinink, H. Riddersma,
J. Braaksma. – 's-Gravenhage : Staatsuitgeverij. – (Vorstudies en
achtergronden / Wetenschappelijke Raad voor het
Regeringsbeleid, ISSN 0169-6688 ; V 53)

ISBN 90-12-05230-0

SISO 450.4 4DC 373(100)

Trefw.: Basisvorming.

WOORD VOORAF

In december 1983 heeft de regering de WRR gevraagd een advies uit te brengen over basisvorming in het onderwijs. De Raad heeft zijn advies verwoord in het rapport "Basisvorming in het onderwijs", dat onlangs is gepubliceerd. Het rapport van de Raad gaat in het bijzonder in op de inhoud van de basisvorming in de eerste fase van het voortgezet onderwijs en op de voorwaarden waaronder de basisvorming het best tot ontwikkeling kan komen.

Ter voorbereiding van het rapport is in opdracht van de Raad een dertigtal studies door externe deskundigen verricht. Hiertoe behoort ook de studie van drs. A.L. Heinink, drs. H. Ridderma en drs. J. Braaksma over basisvorming in het buitenland. Wellicht ten overvloede wordt hier benadrukt dat de conclusies in deze studie voor rekening van de auteurs zijn. Niet alle conclusies hebben de instemming van de Raad, maar dit doet niets af aan het belang dat de Raad in de publikatie van deze studie in de serie "Vorstudies en achtergronden" van de WRR stelt. De Raad oordeelt positief over de theoretische benadering, de systematiek en de informatie die in deze studie wordt aangedragen.

Deze eigenschappen van de studie stellen de lezers in staat zelf conclusies te trekken en denkbeelden te vormen. Daarbij dient wel die conclusie van Heinink c.s. in acht te worden genomen waarin zij ervoor waarschuwen dat een analyse van de situatie in het buitenland slechts een contextverhelderende functie kan hebben en dat derhalve geen blauwdruk voor het onderwijs in Nederland aan het buitenland kan worden ontleend. Elk land dient zijn onderwijsproblemen zelf op te lossen, en moet daarbij rekening houden met de cultuurpolitieke tradities die in de loop van vele jaren zijn gegroeid.

Prof. dr. W. Albeda
Voorzitter WRR

Prof. dr. mr. C.J.M. Schuyt
Voorzitter WRR-projectgroep
Basisvorming in het onderwijs

INHOUDSOPGAVE

blz.

VOORWOORD	7
Hoofdstuk 1. PROBLEEMVERKENNING EN VERANTWOORDING	9
1.1. Inleiding	9
1.2. De problematiek van de basisvorming	9
1.3. Basisvorming als institutioneel vraagstuk	12
1.4. De gevolgde werkwijze	15
Hoofdstuk 2. BASISVORMING IN DE DDR	16
2.1. Zeggenschapsverhoudingen	16
2.2. Curriculaire randvoorwaarden	17
2.3. De inhoudelijke grondslag	21
2.4. Doorstroompatronen	24
2.4.1. <i>Algemene doorstroomgegevens</i>	24
2.4.2. <i>Sexe-specifieke doorstroming</i>	25
2.4.3. <i>Sociaal-economische herkomst</i>	28
2.5. Basisvorming: bevindingen en discussie	28
Hoofdstuk 3. BASISVORMING IN DE BRD	31
3.1. Zeggenschapsverhoudingen	31
3.2. Curriculaire randvoorwaarden	32
3.3. De inhoudelijke grondslag	34
3.4. Doorstroompatronen	37
3.4.1. <i>Algemene doorstroomgegevens</i>	37
3.4.2. <i>Sexe-specifieke doorstroming</i>	38
3.4.3. <i>Sociaal-economische herkomst</i>	40
3.4.4. <i>Culturele minderheden</i>	43
3.5. Basisvorming: bevindingen en discussie	46
Hoofdstuk 4. BASISVORMING IN ENGELAND	50
4.1. Zeggenschapsverhoudingen	50
4.2. Curriculaire randvoorwaarden	53
4.3. De inhoudelijke grondslag	56
4.4. Doorstroompatronen	59
4.4.1. <i>Algemene doorstroomgegevens</i>	59
4.4.2. <i>Sexe-specifieke doorstroming</i>	61
4.4.3. <i>Sociaal-economische herkomst</i>	63
4.4.4. <i>Culturele minderheden</i>	64
4.5. Basisvorming: bevindingen en discussie	66
Hoofdstuk 5. BASISVORMING IN DE VERENIGDE STATEN	70
5.1. Zeggenschapsverhoudingen	70
5.2. Curriculaire randvoorwaarden	75
5.3. De inhoudelijke grondslag	79
5.4. Doorstroompatronen	84
5.4.1. <i>Algemene doorstroomgegevens</i>	84
5.4.2. <i>Sexe-specifieke doorstroming</i>	85
5.4.3. <i>Sociaal-economische herkomst</i>	87
5.4.4. <i>Culturele minderheden</i>	90
5.5. Basisvorming: bevindingen en discussie	93
Hoofdstuk 6. BASISVORMING IN DENEMARKEN	98
6.1. Zeggenschapsverhoudingen	98

6.2.	Curriculaire randvoorwaarden	101
6.3.	De inhoudelijke grondslag	107
6.4.	Doorstroompatronen	117
6.4.1.	<i>Algemene doorstroomgegevens</i>	117
6.4.2.	<i>Sekse-specifieke doorstroming</i>	119
6.4.3.	<i>Sociaal-economische herkomst</i>	123
6.4.4.	<i>Culturele minderheden</i>	125
6.5.	Basisvorming: bevindingen en discussie	126
Hoofdstuk 7. BASISVORMING IN VERGELIJKEND PERSPECTIEF		131
7.1.	Inleiding	131
7.2.	Doel en functies van funderend onderwijs	132
7.3.	Kwalificatiesysteem en basisvorming	134
7.4.	De organisatie van het funderend onderwijs	140
7.5.	De inhoudelijke functie van funderend onderwijs	145
7.5.1.	<i>De inhoudelijke grondslag</i>	145
7.5.2.	<i>Effecten op basisvorming</i>	148
7.6.	Het niveau van het onderwijs	151
7.7.	Basisvorming ter discussie	156
Hoofdstuk 8. CONSEQUENTIES VOOR DE NEDERLANDSE DISCUSSIE		159
8.1.	Basisvorming als cultuurpolitiek vraagstuk	159
8.2.	De politieke structuur achter onderwijssystemen	159
8.3.	Institutionele vormgeving	160
8.4.	Inhoudelijke vormgeving	161
8.5.	De controle op basisvorming	163
8.6.	Tenslotte	164
Literatuurlijst		165

VOORWOORD

In opdracht van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) is in de periode van september 1984 tot oktober 1985 een studie verricht naar de ervaringen met en resultaten van (integrale) basisvorming in een aantal landen. Deze opdracht sloot aan bij een reeds in gang gebracht onderzoek naar 'de inhoudelijke grondslag van het onderwijs in cultuurpolitiek perspectief', dat onderdeel uitmaakt van het voorwaardelijk gefinancierde onderzoeksprogramma 'Theorie van de pedagogische praktijk en hulpverlening' binnen de Faculteit der Sociale Wetenschappen aan de Rijksuniversiteit Groningen.

De onderhavige studie is tot stand gekomen op basis van een samenwerkingsverband tussen de vakgroepen Algemene Pedagogiek en Onderwijskunde en het RION, Instituut voor Onderwijsonderzoek. Het resultaat van deze studie was overigens niet mogelijk geweest zonder de medewerking van een groot aantal buitenlandse informanten en referenten. In dat verband moeten in het bijzonder de namen worden genoemd van Prof. dr. W. Mitter (DIPF-Frankfurt), Prof. dr. O. Anweiler, Dr. D. Waterkamp en F. Kuebart (Ruhr Universität Bochum), Dr. H. Haenisch (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW), Mr. T.W.F. Allan (HMI-DES), Mr. T. Jaggar (ILEA), A.R. Stephenson (University of London School Examinations Board) Mr. P. Heaviside (Education Officer LEA Brent), Prof. dr. M.B. Sutherland (University of Leeds), Prof. dr. B. Holmes (University of London), Mr. P. Lyngby (Deense Ministerie van Onderwijs, Afdeling buitenlandse betrekkingen), J. Florander (Directeur Nationaal Instituut voor Onderwijsonderzoek), H. Rasmussen (Directeur Onderwijs Aarhus County), Prof. dr. S.S. Winter (Tufts University Boston) en Ch. L. Glenn (Department of Education, Massachusetts). In deze studie is dankbaar gebruik gemaakt van hun adviezen en inzichten. Daarnaast is aan Dr. E.O.I. Jozefzoon (SLO-Enschede) dank verschuldigd voor het ter inzage geven van zijn uitgebreide documentatie over het Amerikaanse onderwijs.

In een eerdere fase is de concept-versie van dit rapport uitgebreid becommentarieerd en van kritische opmerkingen voorzien door enkele collega's en door Prof. dr. B.P.M. Creemers en Prof. dr. J.D. Imelman. Ook daarvan is bij het schrijven van de eindversie dankbaar gebruik gemaakt.

A.L. Heinink
15 oktober 1985

1. PROBLEEMVERKENNING EN VERANTWOORDING

1.1. INLEIDING

Deze studie komt mede voort uit een opdracht van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR), waarin een tweetal vraagstellingen centraal stond:

- a. wat leren de ervaringen met integrale basisvorming in de Verenigde Staten, Engeland, de Bondsrepubliek Duitsland (BRD), de Duitse Democratische Republiek (DDR) en Denemarken?
- b. zijn er verschillen te constateren in resultaten van basisvorming voor verschillende groepen leerlingen (verschillend naar sekse, sociaal-culturele en sociaal-economische achtergrond)?

De aanleiding tot deze opdracht ligt in een verzoek van de regering aan de WRR om advies uit te brengen over de problematiek van de basisvorming, 'kort aan te duiden als de omvang, duur en structuur van het onderwijs dat voor ieder noodzakelijk is om te kunnen functioneren in de samenleving' (Adviesaanvraag, 1983).

In dit hoofdstuk zal, uitgaande van de Adviesaanvraag van de Regering en uitgaande van de projectbeschrijving van de WRR zelf, het vraagstuk van de basisvorming aan een nadere beschouwing worden onderworpen, op grond waarvan vervolgens zal worden ingegaan op de aan deze studie ten grondslag liggende benadering van het probleem en op de in dat kader gevolgde werkwijze.

1.2. DE PROBLEMATIEK VAN DE BASISVORMING

De WRR heeft het verzoek van de Regering geïnterpreteerd als het uitbrengen van een advies over 'de noodzakelijke toerusting, waarover ieder lid van de samenleving door basisvorming zal moeten gaan beschikken om in de ('toekomstige') samenleving zinvol te functioneren en om zich daarin voldoende staande en gaande te houden' (Werkprogramma deel II, 1984, p. 7).

In dat verband dient er in het kader van deze studie een tweetal kwesties onder de aandacht te worden gebracht. Enerzijds betreft het hier een nadere doordenking van de plaats van de basisvormingsproblematiek in de hedendaagse onderwijsdiscussies. Anderzijds is daarbij ook het vraagstuk van de onderwijsstructuur, in het kader waarvan basisvorming dient plaats te vinden, in het geding. Achtereenvolgens zal op beide kwesties nader worden ingegaan.

In de Adviesaanvraag wordt de basisvormingsdiscussie over de aard en de omvang van de voor iedereen noodzakelijke kennis, inzichten, vaardigheden en houdingen in samenhang gebracht met maatschappelijke ontwikkelingen en veranderingen van allerlei aard: toenemende verwetenschappelijking, informatisering, vernieuwing van de technologie, herwaardering van het begrip arbeid, groeiende werkloosheid, democratisering en emancipatie, etc. Het uitgangspunt van de Adviesaanvraag wordt gezocht bij de veranderingen op cultureel, economisch, wetenschappelijk en technologisch gebied, die zouden nopen tot een kritische doordenking van het huidige vormingsaanbod (Adviesaanvraag, 1983, p. 2). In dat verband wordt de basisvormingsproblematiek geplaatst in het spanningsveld van een tweetal posities, die hedentendage worden ingenomen in de dienaangaande gevoerde discussies. Enerzijds wordt aansluiting gezocht bij de ontwikkelingen rondom de nota 'Verder na de basisschool' (1982), waarin een verbreding van de vormingsdoelen en van het onderwijsaanbod voor alle

leerlingen wordt voorgestaan in een nieuw in te richten vorm van geïntegreerd voortgezet basisonderwijs. Anderzijds wordt gerefereerd aan de 'Back To Basics'-discussie, zoals die in vrijwel alle geïndustrialiseerde landen wordt gevoerd en waarin een beperking wordt bepleit van de kerntaken van het funderend onderwijs tot de cognitief-instrumentele vorming van de leerlingen. In Nederland ontleent deze beweging haar bekendheid met name aan haar kritiek op de onderwijsinhoudelijke uitgangspunten van de nota 'Verder na de basisschool', waarin sprake is van elf leergebieden die ten grondslag dienen te worden gelegd aan de voortgezette basisvorming (Leune, 1983).

Zonder op deze plaats nader in te gaan op de discussie zelf, kan wel worden geconstateerd dat de beide daarin vertegenwoordigde standpunten licht werpen op twee uiteenlopende theoretische perspectieven die verbonden zijn met het begrip vorming. Daarbij is de vraag in het geding of het vormingsvraagstuk wordt benaderd vanuit het perspectief van de onderwijsdoelstellingen of vanuit het perspectief van de onderwijsinhouden. Klafki (1975) hanteert in dat verband het onderscheid tussen formele en materiële vorming, alhoewel hij zelf van oordeel is dat beide vormingsperspectieven onlosmakelijk met elkaar verbonden dienen te zijn. Een nadere bestudering van de Adviesaanvraag van de Regering leert, dat daarin de problematiek van de basisvorming primair wordt beschouwd als een vraagstuk van de inhoudelijke grondslag van het funderend onderwijs in relatie tot de huidige maatschappelijke ontwikkelingen. Dit standpunt lijkt te zijn overgenomen door de WRR, daar waar als centrale vraagstelling van het project wordt geformuleerd hoe, gelet op een aantal eisen, mogelijkheden en begrenzingen, de inhoud van de basisvorming eruit zou kunnen zien (Werkprogramma, deel II, 1984, p. 7/8).

In deze studie is aansluiting gezocht bij dit uitgangspunt van de Adviesaanvraag en wordt, althans voorzover deze kan worden losgekoppeld van de doelstellingen-aspecten van het onderwijs, vooral ingegaan op de inhoudelijke grondslag van de nagestreefde (basis-)vorming in het funderend onderwijs van de betrokken landen.

In de nota 'Verder na de basisschool' wordt de problematiek van de inhoud van het onderwijs opgevat als een cultuurpolitiek vraagstuk, waarbij de selectie uit de in de cultuur aanwezige interpretatiekaders van de werkelijkheid (oriëntaties, denkwijzen, kennis, vaardigheden en daarachterliggende waarden) in het geding is (zie ook Van Kemenade/Wallage, 1984). Met dit standpunt wordt aansluiting gevonden bij reeds oudere opvattingen binnen de Duitse geesteswetenschappelijke pedagogiek, waarbinnen het begrip vorming centraal staat in relatie tot de vraag welke kennisgebieden onderdeel dienen uit te maken van het leerplan (zie bijvoorbeeld Blankertz, 1971). In dat verband heeft met name Weniger er op gewezen, dat in het leerplan het 'Bildungsideal' van een bepaalde maatschappelijke periode wordt weerspiegeld, een vormingsideaal dat moet worden opgevat als de neerslag van een voortdurende strijd tussen maatschappelijke groepen en organisaties ('Bildungsmächte'), die hun belangen in het leerplan tot gelding willen brengen (Riddersma, 1981). Deze gedachtengang kan min of meer ook worden onderkend in enkele meer recente onderwijssociologische studies over de ontwikkeling van (de inhoudelijke functie van) het onderwijs (zie Archer, 1979; Matthijssen, 1982).

In het licht van dit cultuurpolitieke uitgangspunt zal er daarom in deze studie tevens aandacht worden besteed aan de overeenkomsten en verschillen met betrekking tot de inhoudelijke grondslag van de via het funderend onderwijs nagestreefde vorming. Daarmee kan zicht worden verkregen op de dominante vormingsopvattingen (vormingsidealen) in de verschillende landen, hetgeen tevens indicaties kan opleveren over de cultuurhistorische context waarbinnen de ontwikkeling van het onderwijs en de in dat kader gevoerde vormingsdiscussies geplaatst en begrepen kunnen worden.

De tweede voor deze studie relevante kwestie betreft het onderwijsstructurele kader, waarbinnen basisvorming plaatsvindt. Alhoewel in de Adviesaanvraag van de regering en in de inleiding van het projectplan van de WRR uitdrukkelijk wordt gerefereerd aan de discussie rond het beleid met betrekking tot de structurele en inhoudelijke vormgeving van de eerste fase van het voortgezet onderwijs, is er gekozen voor een adviesaanvraag over de problematiek van de basisvorming, te bestuderen los van de structuur van het onderwijsstelsel. Het doel van het studieproject wordt in dat kader omschreven als het komen 'tot een beredeneerde en op deskundige kennis en ervaring ondersteunde beschrijving van de inhoud, de omvang en de structuur van de basisvorming', zoals deze gestalte zal moeten krijgen in het funderend, dat wil zeggen leerplichtig, onderwijs (Projectplan, 1984).

Los van de vraag of het wel mogelijk is het basisvormingsvraagstuk onafhankelijk van de onderwijsstructuur te bestuderen, is deze benadering op grond van andere overwegingen niet overgenomen in deze studie. Deze keuze houdt verband met de aard van de opdracht van de WRR zelf en met het kader waarbinnen deze studie binnen de projectbeschrijving van de WRR geplaatst kan worden. In het werkprogramma van de WRR wordt op meerdere plaatsen erkend, dat onderwijsstructurele factoren in het geding zijn bij het vraagstuk van de basisvorming. In dat verband wordt onder meer opgemerkt, dat de basisvorming tevens wordt bepaald door de institutionele vormgeving van het onderwijs (Werkprogramma, p. 10), en dat tegenover het streven naar eenheid in basisvorming rekening zal moeten worden gehouden met de bestaande institutionele vormgeving van het Nederlands onderwijs (Werkprogramma, p. 19 en verder).

Los van de vraag of het wel mogelijk is het basisvormingsvraagstuk onafhankelijk van de onderwijsstructuur te bestuderen, is deze benadering op grond van andere overwegingen niet overgenomen in deze studie. Deze keuze houdt verband met de aard van de opdracht van de WRR zelf en met het kader waarbinnen deze studie binnen de projectbeschrijving van de WRR geplaatst kan worden. In het werkprogramma van de WRR wordt op meerdere plaatsen erkend, dat onderwijsstructurele factoren in het geding zijn bij het vraagstuk van de basisvorming. In dat verband wordt onder meer opgemerkt, dat de basisvorming tevens wordt bepaald door de institutionele vormgeving van het onderwijs (Werkprogramma, p. 10), en dat tegenover het streven naar eenheid in basisvorming rekening zal moeten worden gehouden met de bestaande institutionele vormgeving van het Nederlands onderwijs (Werkprogramma, p. 19 en verder).

In de opdracht tot deze studie wordt gesproken over de ervaringen met integrale basisvorming, over vorming in geïntegreerde vormen van voortgezet onderwijs in een aantal landen, en over de resultaten van basisvorming voor verschillende categorieën leerlingen. Dat impliceert dat in deze studie niet alleen de inhoudelijke grondslag van het funderend onderwijs van de in deze studie betrokken landen centraal staat, maar evenzeer de vraag hoe institutionele factoren een rol spelen in de totstandkoming van het uiteindelijke vormingsresultaat, dat wordt verworven via het leerplichtig onderwijs. Het is in dit verband vanzelfsprekend dat het begrip 'resultaat' niet slechts verwijst naar datgene, wat voor alle leerlingen aan minimale gemeenschappelijke vorming wordt nagestreefd, maar evenzeer naar de effectvraag: de mogelijkheden die daarmee verbonden zijn met het oog op de doorstroming naar het vervolgonderwijs.

Samenvattend kan dan worden geconcludeerd dat cultuurpolitieke aspecten enerzijds zijn verbonden aan de inhoudelijke grondslag van het funderend onderwijs in termen van het vormingsaanbod, en anderzijds tot uitdrukking worden gebracht in de vormingsresultaten die mogelijk zijn op grond van de institutionele factoren die het funderend onderwijs op schoolniveau conditioneren.

1.3. BASISVORMING ALS INSTITUTIONEEL VRAAGSTUK

Op grond van de opdracht van de WRR en tegen de achtergrond van de voorgaande analyse staat in deze studie de betekenis van institutionele factoren voor de inhoudelijke grondslag van het door de leerlingen gedurende het funderend onderwijs verworven vormingsresultaat centraal in relatie tot de doorstroommogelijkheden naar het vervolgonderwijs en de positie van bepaalde categorieën leerlingen daarbinnen.

Institutionele factoren hebben betrekking op de via regelgeving aan het onderwijssysteem opgelegde randvoorwaarden, die de vormgeving van het onderwijs op schoolniveau reguleren: financiële, materiële, administratieve, personele, structureel/organisatorische, en inhoudelijke. Fend (1981) spreekt in dit verband over de institutionele normeringen in de vorm van wetsteksten, verordeningen, voorschriften e.d., die de maatschappelijke taken van de school veilig beogen te stellen. Deze institutionele normeringen kunnen overigens niet slechts worden opgevat in termen van de regels waaraan de onderwijspraktijk op schoolniveau gebonden is. Ze constitueren eveneens de ruimte voor de handelingsvrijheid (autonomie) van de individuele scholen. Deze factoren of normeringen vormen tezamen het institutionele 'frame-work' van het onderwijsbestel. In deze studie zal met name worden ingegaan op de institutionele randvoorwaarden, die rechtstreeks in verband kunnen worden gebracht met de in het funderend onderwijs nagestreefde vormingsresultaten. Het betreft hier institutionele kenmerken die betrekking hebben op het onderwijs als doel- en inhoudssysteem en op kenmerken die het onderwijs als organisatiesysteem conditioneren. Het onderwijs als doel- en inhoudssysteem wordt gerepresenteerd in het institutionele curriculum, ook wel aan te duiden als het onderwijsleerplan voor het leerplichtig onderwijs. Het onderwijsleerplan wordt in deze studie opgevat als het onderwijs- of vormingsaanbod in termen van de indeling (vakken, ervaringsgebieden), de structurering over de leerjaren, de aard (samenstel van inhoudelijke componenten: literair, maatschappelijk, natuurwetenschappelijk, etc.), de breedte (omvang: academisch, algemeen, praktisch), en het niveau.

Wat leerlingen leren via het funderend onderwijs, is echter niet alleen afhankelijk van het onderwijsleerplan, maar evenzeer van andere factoren. In dat verband zou men kunnen spreken van de curriculaire randvoorwaarden van het vormingsresultaat. Deze kunnen betrekking hebben op leerlingkenmerken (sexe, herkomst, intelligentie) en op onderwijsfactoren op klasseniveau (leerkracht/leerlinginteractie), schoolniveau (organisatie, management) of het niveau van het systeem (de Koning e.a., 1984). Als zodanig fungeren de factoren op het niveau van het onderwijssysteem, de institutionele normeringen, als randvoorwaarden voor de overige onderwijsfactoren. De institutionele kenmerken als curriculaire randvoorwaarden van het vormingsresultaat betreffen de onderwijskundige organisatiemechanismen: structurele vormgeving, externe differentiatie en het afsluitingssysteem. Structurele vormgeving heeft betrekking op de structuur van het schoolsysteem: voor alle leerlingen van een bepaalde leeftijdscategorie toegankelijk (geïntegreerd), (structurele) differentiatie naar schooltypen (categoriaal), of een combinatie van beide. Externe differentiatie verwijst in dit verband naar via regelgeving vastgelegde, differentiatiemechanismen zoals vakkenkeuze ('tracking'), niveaudifferentiatie per vak ('setting') en homogene parallelklassen ('streaming'). Het afsluitingssysteem kan strikt genomen ook worden beschouwd als een onderdeel van het onderwijs als doel- en inhoudssysteem. Via het kwalificatiesysteem worden immers de eindtermen van het onderwijs vastgelegd. In samenhang met de structurele vormgeving van het leerplichtig onderwijs oefent het afsluitingssysteem echter een voorafschaduwend effect uit op de organisatie en de daarmee verbonden inrichting van het onderwijs, reden waarom in deze studie uitgegaan wordt van het kwalificatiesysteem als een institutioneel organisatiemechanisme. De vorm waarin de afsluiting van het funderend onderwijs kan plaatsvinden is schoolintern,

schoolextern (bijv. centrale examens) of een combinatie daarvan. De functie van het afsluitingssysteem kan betrekking hebben op selectie, op controle van het door alle leerlingen bereikte vormingsresultaat, of op een combinatie van beide.

Op grond van deze analyse wordt aan de institutionele curriculaire randvoorwaarden een belangrijke functie toegeschreven in de totstandkoming van de (inhoudelijke) schoolloopbanen van de leerlingen binnen het funderend onderwijs, zowel voor wat betreft de richting, de aard (individualiseren, remediëren) als de momenten van de sturing.

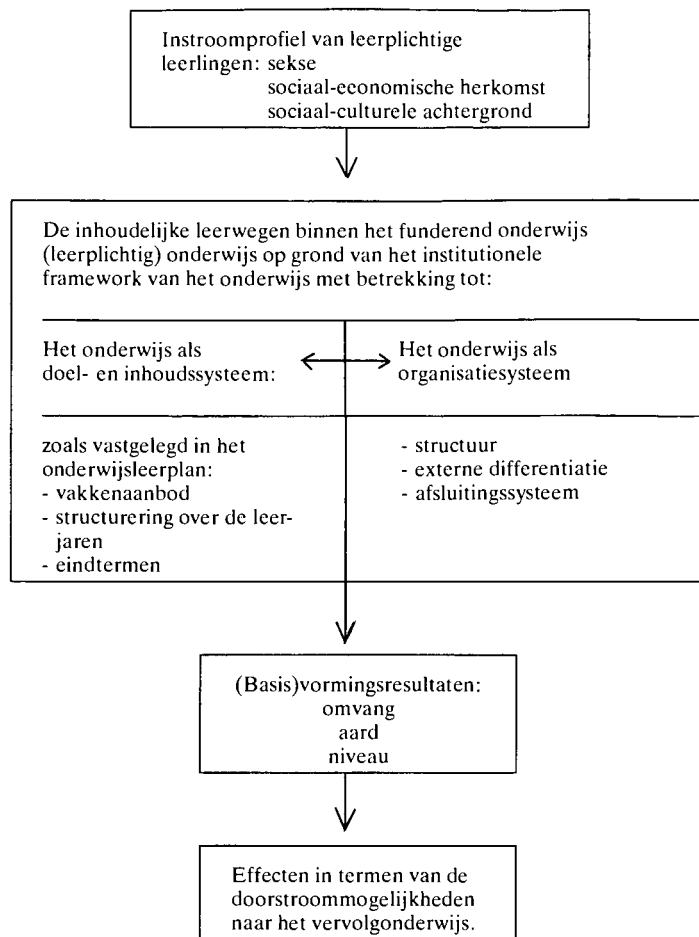
In combinatie met het onderwijsleerplan conditioneren de institutionele sturingsmechanismen het vormingsresultaat dat verworven kan worden via het funderend onderwijs, en daarmee de doorstroommogelijkheden naar het vervolgonderwijs.

Op grond van deze overwegingen is in de onderhavige studie gekozen voor een invalshoek, waarin de relatie tussen institutionele factoren en vormingsresultaat centraal staat. In aansluiting op de voorgaande analyses is daarbij uitgegaan van een systeemtheoretische benadering van het funderend (leerplichtig) onderwijs als een subsysteem van het onderwijsstelsel in termen van het input-throughput-outputmodel.

De input wordt gevormd door de leerlingen die het funderend onderwijs instromen. De in dat verband interessante instroomprofielen hebben betrekking op de kenmerken sekse, en sociaal-culturele en sociaal-economische achtergronden. De output betreft het vormingsresultaat: de curriculaire kwalificatie-karakteristieken (vormingspakket, niveau) van de leerlingen aan het einde van de, aan de leeftijd danwel aan het bereikte niveau gebonden (zie Vos, 1981), leerplichtperiode. De throughput verwijst naar de institutionele kenmerken van het (sub-)systeem funderend onderwijs zelf: het vormings-, c.q. onderwijsaanbod en de organisatorische sturingsmechanismen, eerder aangeduid als de institutionele curriculaire randvoorwaarden.

In deze benadering wordt er van uitgegaan, dat de aard van de (inhoudelijke) schoolloopbanen binnen het funderend onderwijs hoofdzakelijk tot stand wordt gebracht via de institutionele normeringen van het onderwijsstelsel in de vorm van zowel structurele als externe differentiatie. Deze organisatiekenmerken conditioneren, in het perspectief van het kwalificatiesysteem, de individuele leerwegen van de leerlingen binnen het funderend onderwijs. Vanuit deze optiek op het funderend onderwijs varieert het rendement (het vormingsresultaat) van de verschillende onderwijssystemen al naar gelang het daarbinnen bemiddelde onderwijsaanbod in relatie tot de genoemde institutionele organisatiekenmerken. Op grond hiervan kan eveneens worden nagegaan, in hoeverre er in de verschillende landen sprake is van gemeenschappelijke basisvorming, en welke relaties er bestaan tussen het in het funderend onderwijs verworven vormingsresultaat en de doorstroommogelijkheden in het vervolgonderwijs. Het in het voorgaande geschetste conceptuele model kan als volgt in beeld worden gebracht:

Schema 1.1. Het gehanteerde onderzoeksmodel



Ter afsluiting van deze analyse dient nog een kanttekening te worden geplaatst bij de veronderstelde betekenis van institutionele factoren voor het via funderend onderwijs te verwerven vormingsresultaat. Reeds eerder werd er op gewezen, dat institutionele normeringen weliswaar de grenzen vastleggen van de onderwijspraktijk op schoolniveau, maar tegelijkertijd ook de ruimte bepalen voor de handelingsvrijheid van de individuele scholen en leerkrachten. Afhankelijk van de aard en de reikwijdte van de institutionele normeringen is er sprake van een meer of minder geïnstitutionaliseerd onderwijsbestel. Naarmate individuele scholen over meer autonome bevoegdheden beschikken met betrekking tot de inhoudelijke en organisatorische vormgeving van het onderwijs, kan de relatie tussen institutionele kenmerken en vormingsresultaten minder stringent worden bepaald en moeten de via het funderend onderwijs gerealiseerde vormingsresultaten meer worden afgeleid uit informatie over de in de scholen gangbare onderwijspraktijken. De aard en reikwijdte van de institutionele normeringen hangen samen met de zeggenschapsverhoudingen in het onderwijs, dat wil zeggen de geïnstitutionaliseerde relaties tussen de diverse overheidsniveaus (centraal; lokaal), de verschillende maatschappelijke sectoren (kerk, economie, etc.), de school (leerkrachten), ouders en leerlingen met het oog op de verdeling van bevoegdheden en verantwoordelijkheden ten aanzien van het onderwijs. De zeggenschapsverhoudingen liggen ten grondslag aan de betekenis van institutionele factoren voor de vormingsresultaten van het funderend onderwijs. Met de zeggenschapsverhoudingen treedt naast de reeds eerder genoemde inhoudelijke en institutionele aspecten een derde cultuur-politiek aspect van de basisvor-

mingsproblematiek naar voren, waarmee rekening dient te worden gehouden.

1.4. DE GEVOLGDE WERKWIJZE

Alhoewel de vraagstellingen van de WRR daartoe strikt genomen geen aanleiding gaven, is op grond van de voorgaande analyse besloten tot een vergelijkende studie naar de cultuurpolitieke aspecten van het basisvormingsvraagstuk. Daarbij is te werk gegaan volgens de methode van de vergelijkende gevalsanalyse (van Hoesel/Van de Vall, 1984). In afzonderlijke landenstudies is het funderend onderwijs van de Verenigde Staten, Engeland, Denemarken, de BRD en de DDR beschreven aan de hand van het in het voorgaande ontwikkelde conceptuele model. Op grond van de verschillende componenten van dit model heeft vervolgens een vergelijkende analyse plaatsgevonden, waarin met name de samenhang tussen institutionele factoren en de via het funderend onderwijs in deze landen nagestreefde en verworven (basis-)vorming centraal staat.

In alle in deze studie betrokken landen is er sprake van structureel-geïntegreerde vormen van voortgezet onderwijs, hetzij als enige onderwijsweg (de Verenigde Staten, Denemarken, DDR) hetzij als schoolvorm naast andere categorale schooltypen (Engeland, BRD). Alle landen zijn beschreven aan de hand van de volgende systematiek: zeggenschapsverhoudingen, institutionele organisatiekenmerken (curriculaire randvoorwaarden), het onderwijsleerplan, en de doorstroompatronen, waarbij speciaal aandacht is geschonken aan de positie van bepaalde categorieën leerlingen (sekse, milieu, culturele achtergrond). Alle landenstudies worden besloten met een beschrijving van de aldaar gevoerde basisvormingsdiscussie, tegen de achtergrond van cultuurpolitieke bijzonderheden zoals die ten aanzien van het funderend onderwijs in de betreffende landenstudies aan het licht zijn getreden.

De landenstudies zijn tot stand gekomen op basis van een bestudering en analyse van de centrale regelgeving (onderwijswetgeving, voorschriften, verordeningen, richtlijnen etc), de relevante literatuur over het onderwijs in de betreffende landen, ambtelijke statistieken, gegevens uit onderzoek, en dergelijke. Daarnaast werd een viertal landen (Engeland, Denemarken, BRD, DDR) bezocht, in het kader waarvan er met uitzondering van de DDR een groot aantal gesprekken werd gevoerd met onderwijsdeskundigen uit het beleid, de praktijk, de onderwijsverzorging en het onderwijsonderzoek. In conceptvorm werden de resultaten van de afzonderlijke landenstudies ter beoordeling voorgelegd aan een aantal buitenlandse referenten. De resultaten van deze landenstudies worden in de hoofdstukken 2 tot en met 6 gepresenteerd.

In aansluiting daarop worden in hoofdstuk 7 de bevindingen beschreven van de vergelijkende analyse, die werd uitgevoerd op basis van de resultaten van de landenstudies. In dat kader wordt ingegaan op doel en functies van funderend onderwijs, de relatie tussen kwalificatiesystemen en basisvorming, en de organisatorische en inhoudelijke vormgeving en functies van funderend onderwijs.

In het afsluitende hoofdstuk 8 worden tenslotte de aan deze studie te ontnemen consequenties voor de Nederlandse discussie over de problematiek van de basisvorming besproken. Gegeven de aard van de opdracht en de in deze studie gekozen invalshoek zal het nauwelijks verwondering wekken dat de daartoe geformuleerde aanbevelingen geen betrekking hebben op de inhoudelijke, maar wel op de procedurele aspecten en op het referentiekader van de in Nederland te voeren discussie.

2. BASISVORMING IN DE DDR

2.1. ZEGGENSCHAPSVERHOUDINGEN

De DDR is sinds 1949 een zelfstandige staat, die in directe relatie tot de Sowjet Unie streeft naar een socialistische maatschappelijke formatie.

Dat doel en functie van het onderwijssysteem hierdoor volkomen worden bepaald, kan onder meer worden ontleend aan uitspraken van de negende partijdag van de SED (Sozialistische Einheitspartei Deutschland) in 1976: 'Weitere Erhöhung des materialen und Kulturellen Lebensniveaus des Volkes auf der Grundlage eines hohen Entwicklungstempos der Sozialistische Produktion, der Erhöhung der Effektivität, des wissenschaftlich-technischen Fortschritts und des Wachstums der Arbeitsproduktivität' (Kohl e.a., 1981, p 82).

De rol van het onderwijsbeleid vormt de neerslag van deze maatschappelijke doelstellingen en is gebaseerd op een tweetal principes. Ten eerste het principe van de *Weltlichkeit*, waarmee de strikte scheiding tussen kerk en staat tot uitdrukking wordt gebracht. Het onderwijssysteem laat geen andere ideologie en levensbeschouwing toe dan het marxisme-leninisme. Ten tweede het principe van de *Staatlichkeit*, waarmee onderwijs volledig wordt gedefinieerd als een staatsaangelegenheid, er geen mogelijkheden voor particulier onderwijs worden toegestaan, en onderwijsbeleid wordt geformuleerd in directe relatie tot plan-economische overwegingen. Formeel is er dus geen sprake van pedagogische autonomie.

De wettelijke grondslag voor het onderwijs is te vinden in de grondwet van 1968 en de onderwijs- en jeugdwetten van 1965 en 1974. Met name in deze laatstgenoemde wetten wordt het 'einheitliche sozialistische Bildungssystem' vastgelegd.

Het bestuur en het beheer van het onderwijs is centralistisch van karakter. De leiding en planning van het onderwijs zijn in handen van de Ministerraad van de DDR, maar vallen in het bijzonder onder de verantwoordelijkheid van een drietal departementen:

1. het Ministerium für Volksbildung, waaronder de Kindergärten, de allgemeinbildende Schulen, de Sonderschulen, de Lehrerbildung- en Volkshochschulen ressorteren;
2. het Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen;
3. het Staatssekretariat für Berufsbildung.

Het funderend onderwijs behoort vrijwel geheel tot de verantwoordelijkheid van het Ministerium für Volksbildung.

De politieke leiding van het onderwijsbeleid berust bij het centrale comité van de SED en de daarbij behorende onderafdelingen. Een en ander betekent dat er een tweedeling in het onderwijsbeleid te onderkennen is, namelijk administratief en politiek. De administratieve verantwoordelijkheid berust bij de Ministers, de politieke bij de SED.

Op lokaal niveau hebben de Bezirke en Kreise eigen afdelingen voor onderwijs, die directieven van hogerhand moeten uitvoeren.

Controle op de gang van zaken wordt uitgevoerd door de inspectie die een afdeling vormt van het Ministerie. (Anweiler, 1980).

Binnen dit strakke stamien van enerzijds de partijlijn en anderzijds de staatslijn, die in het democratisch-centralisme meestal samenvallen, dient de socialistische eenheidsschool gestalte te krijgen.

Tot op het niveau van de scholen wordt de inhoudelijke vormgeving van het onderwijs bepaald via een centraal-hiërarchische besluitvormingsstructuur. Middels een grote nadruk op de politiek-ideologische vorming in de scholen wordt het onderwijs tegelijkertijd een instrument voor maatschappelijke controle.

Deze politiek-maatschappelijke bepaaldheid van het onderwijs drukt zich uit in de volgende algemene uitgangspunten van het onderwijsbeleid:

1. de leiding van de SED;
2. de ideologie van het marxisme-leninisme;
3. de gerichtheid op economische behoeften;
4. oriëntatie naar het voorbeeld van de Sowjet-Unie;
5. een maximale prestatiegerichtheid in het hele systeem.

(Baske, 1979, p. 15).

Dit gegeven is van belang omdat het onderwijs in de DDR, door de wijze waarop de besluitvorming ten aanzien van het onderwijsbeleid gestalte heeft gekregen, sterk politiek-ideologisch is gekleurd. Het feit dat het onderwijs planmatig in dienst wordt gesteld van vooral sociaal-economische en technologische ontwikkelingen betekent, dat het een groot deel van haar relatief-autonome positie heeft verloren.

2.2. CURRICULAIRE RANDVOORWAARDEN

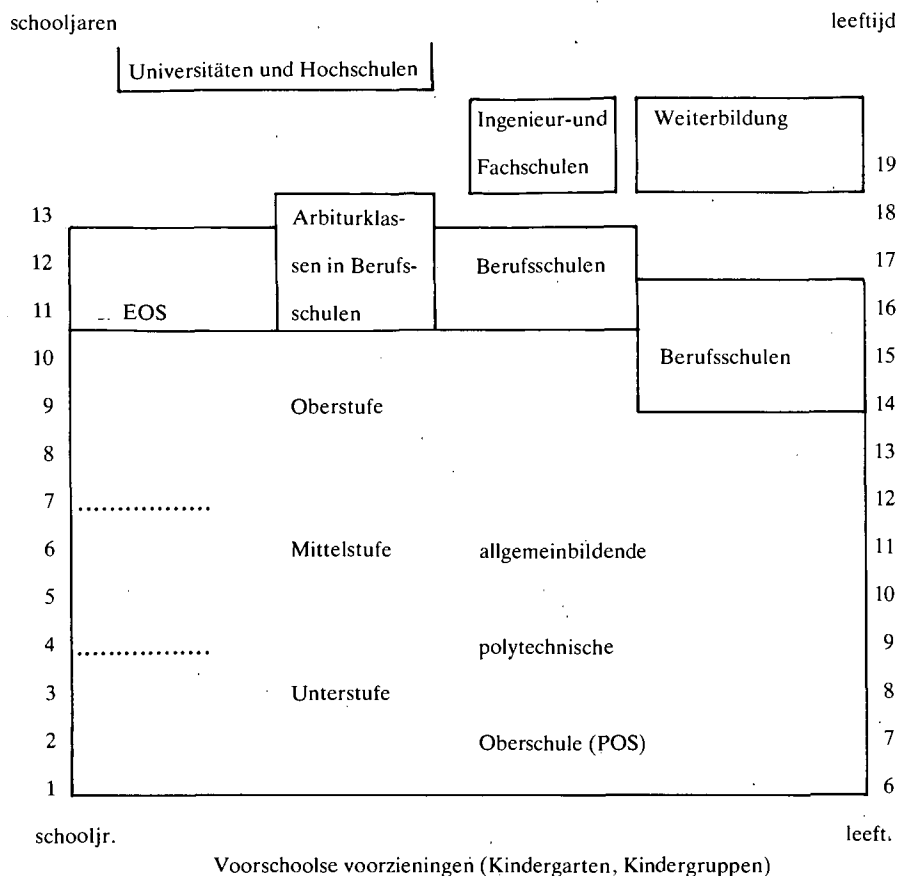
Bij de bespreking van het onderwijssysteem in de DDR is het van belang vast te stellen dat de huidige onderwijsstructuur uitdrukking en resultaat is van de poging het onderwijs dienstbaar te maken aan de opbouw van een socialistische samenleving op de grondslag van het marxisme-leninisme. Deze definitieve breuk met de vooroorlogse situatie heeft het onderwijsbeleid tot in het midden van de jaren zestig strikt ideologisch gekleurd. In eerste instantie werd, met de aanvaarding van de wet op de democratisering van de Duitse school (12 juni 1946 - 'Tag des Lehrers'), het accent in het onderwijsbeleid gelegd op maatregelen die erop gericht waren het onderwijs onder politiek-ideologische controle van de nieuwe machthebbers te brengen. Duizenden leraren en leraressen werden op grond hiervan uit het onderwijs weggezuiverd.

In kritiek op de burgerlijke (reformpedagogische; geesteswetenschappelijke) grondslag van het onderwijs in het Westduitse buurland werd een wending in het onderwijs voltrokken in de richting van de school als belangrijk instrument voor maatschappelijke controle. Tot ongeveer 1960 stonden vrijwel alle beleidsmaatregelen in dienst van het streven om het onderwijs (tot op het niveau van de schoolklas) onder politiek-ideologische controle te brengen. Pas vanaf de congresbesluiten van de SED in 1959 en 1965 (invoering van het polytechnisch onderwijs als een eenheidsschool) kan gesproken worden van een gericht inhoudelijk onderwijsbeleid. Bij de besluitvorming in 1965 werden de volgende principes vastgesteld die het huidige onderwijssysteem structureren:

- tienjarige leerplicht van zes tot zestien jaar;
- iedereen moet de tienjarige Polytechnische Oberschule (POS) doorlopen;
- na de POS moet tenminste twee jaar beroepsonderwijs worden gevolgd;
- polytechnisch onderwijs betekent dat het onderwijs zowel inhoudelijk als organisatorisch, in directe relatie wordt gebracht met produktieve arbeid.

Een en ander kan worden weergegeven in het volgende schema:

Schema 2.1.: De structuur van het onderwijsbestel in de D.D.R.



Hoewel het funderend onderwijs de vorm heeft gekregen van een eenheidsschool voor de voltijdsleerplichtige leerlingen van zes- tot achttienjarige leeftijd, zijn er toch een aantal structurele differentiaties te onderscheiden die van belang zijn voor het vaststellen van de verschillende leerwegen die in het systeem mogelijk worden gemaakt.

Vanaf de Mittelstufe van de POS is het mogelijk onderwijs te volgen in 'Spezial-klassen', en in sommige gevallen Spezialschulen. Deze scholingsweg is bedoeld voor die leerlingen die uitzonderlijk begaafd zijn over de gehele linie of in enkele vakgebieden. Ongeveer 5% van de leerlingen krijgt op deze manier in deze gebieden extra aandacht, waarmee tevens uitdrukking wordt gegeven aan het sterk prestatieve karakter van het onderwijs in de DDR.

Een tweede afwijkende scholingsweg wordt gevormd door het systeem van Sonderschulen (buitengewoon onderwijs) voor kinderen met een lichamelijke of geestelijke handicap. Ongeveer 10% van de leerlingen volgt dit onderwijs.

Een derde mogelijkheid tot structurele differentiatie wordt geboden na afsluiting van het 8e leerjaar van de POS. Een deel van de leerlingen (ongeveer 10 à 15%) kiest dan voor een vervolgopleiding in het driejarige beroepsonderwijs, die leidt tot een dubbele kwalificatie: aan de ene kant leidt deze leerweg tot een gekwalificeerde beroepsopleiding, aan de andere kant tot een gekwalificeerde afsluiting van de POS.

De overige leerlingen stromen door naar de laatste twee leerjaren van de POS. Het systeem van de speciale voorbereidingsklassen (leerjaren negen en tien) voor de Erweiterte Oberschule (EOS) is enkele jaren gelden opgeheven ten gunste van vormen van interne differentiatie.

De laatste jaren is er in toenemende mate sprake van een ontwikkeling in

de richting van vormen van extern- en intern gedifferentieerd onderwijs in het kader van de POS. (Drefenstedt, 1981). De achtergronden daarvan moeten primair worden gezocht in de mogelijkheden van vervolgonderwijs, die juist in de DDR op grond van planeconomische overwegingen direct zijn gerelateerd aan de situatie op de arbeidsmarkt. De toegankelijkheid tot de verschillende opleidingen van de tweede fase van het voortgezet onderwijs wordt uitsluitend bepaald door de geplande absorptie-capaciteit van de arbeidsmarkt.

Dit heeft vooral gevolgen voor het civiele effect van de verschillende onderwijskwalificaties. Dekker (1984) geeft aan dat op dit moment voor ongeveer 30% van de bestaande arbeidsplaatsen in de DDR geen expliciete beroepsopleiding nodig is. Daardoor werkt ongeveer 30% van de beroepsmatig geschoolden niet in een baan die overeenkomt met het verworven kwalificatieniveau. Juist het bestaan van dit scholingsoverschot zou ertoe leiden, dat 10 à 15% van de jongeren de school vroegtijdig na acht jaar polytechnisch onderwijs verlaat. Uitgaande van deze cijfers kon worden geconstateerd dat de 10-klassige polytechnische Oberschule nog niet overal en voor iedereen is gerealiseerd.

Reeds eerder trad aan het licht dat differentiatie-mechanismen in het funderend onderwijs in het perspectief van de vervolgmogelijkheden in de tweede fase van het voortgezet onderwijs moeten worden geplaatst.

Het systeem van facultatieve vakken speelt hierbij een bijzondere rol, vooral de keuze van een tweede vreemde taal naast het Russisch. Het kiezen van een tweede vreemde taal kan een voorbereiding voor de EOS betekenen en is in ieder geval een vorm om de betere leerlingen extra onderwijskansen te geven. Naast de facultatieve vakken kunnen de 'Arbeitsgemeinschaften', waarin bepaalde aandachtsvelden (fotografie, milieu, computerkunde etc) centraal staan, als verdiepingsonderwijs en derhalve als differentiatie-mechanisme worden beschouwd. Uit de verschillende 'Arbeitsgemeinschaften' kiest een leerling één of twee van alle mogelijkheden, hetgeen inhoudt dat niet alle leerlingen dezelfde 'Arbeitsgemeinschaften' volgen.

Alhoewel in de bestaande leerplannen de doelen en inhouden en de daarbij voorgestelde methoden vooral zijn gericht op homogene groepen, blijkt niveaudifferentiatie in de praktijk onontbeerlijk (Blom, e.a., 1984). Juist aan homogene groepen ontbreekt het in de POS omdat, zoals Waterkamp (1984) stelt, alle leerlingen tenminste tot en met het 8e leerjaar in één klas moeten blijven, waardoor in één klas zeer uiteenlopende prestatieniveaus voorkomen. Deze verschillen ontstaan met name doordat onderwijs dat voor een kleine groep bedoeld is (namelijk de toekomstige hogeschoolden) door een grote groep gevolgd moet worden in de POS. De daardoor noodzakelijke differentiatie wordt vooral gezien als ordeningsmechanisme (Babing/Berge, 1982; Berge, 1983).

Eén en ander is wellicht goed samen te vatten in wat Drefenstedt de 'Dialektik von Einheitlichkeit und Differenziertheit' noemt (Drefenstedt, 1981). Hij stelt dat vooral rekening moet worden gehouden met ontwikkelingsfasen en ontwikkelingspotenties. Daartoe moet men, aldus Drefenstedt, 'Einheitliche und hohe Forderungen an alle Schüler stellen und sie mit individuell abgestuften Förderungen verbinden ...' (p. 56) en '...individuelle Unterschiede und Besonderheiten pädagogisch nutzen' (p. 57). Deze problematiek krijgt overigens in toenemende mate aandacht in de onderwijswetenschappelijke en onderwijspolitieke discussies in de DDR (Kuebart e.a. 1985).

In recente publikaties wordt steeds vaker ingegaan op het lot van de hoogbegaafden, zonder dat overigens de problematiek van de minder begaafden daarbij wordt genegeerd. Zo hebben Hoffmann en Schulz (1983) onderzoek gedaan naar prestatie-zwakke leerlingen. Zij komen tot de conclusie dat matige prestaties vooral een gevolg zijn van leer- en ontwikkelingsstoornissen. De oplossing die zij aan de hand doen is gericht

op een aanpak via persoonlijkheids- en 'Kollektiv-erziehung'.

Ook Walter (1983) geeft een visie op de zwakke presteerders.

Hij verklaart matige prestaties vooral als een gevolg van het onderbenutten van de ruimte voor differentiatie die het leerplan openlaat in relatie tot het gemiddelde streefniveau dat als overheersende maat wordt gehanteerd in het onderwijs. Ook wijst hij op het tekort aan of de vooringenomen aandacht van de leerkracht voor zwakke leerlingen. Walter zoekt de oplossing van dit probleem vooral in een betere didactische aanpak ten aanzien van de stofopbouw, stofpresentatie, leermiddelen, aard van de opgaven, etc.

Anweiler (1984) vermeldt dat de laatste jaren steeds duidelijker en gericht differentieële maatregelen worden genomen ten gunste van de meer begaafde leerlingen. Daar waar deze extra aandacht in het verleden vaak in de vorm van extra-curriculaire activiteiten werd gegoten, maken deze activiteiten nu steeds vaker onderdeel uit van differentiatie-maatregelen in de negende en tiende klas van de POS. Hierbij is ook de modernisering van het polytechnische onderwijs via de invoering van de vakken automatisering en electronica in het geding. Feitelijk leiden deze vernieuwingen tot onontkoombare individualiseringsprocessen die in de context van het systeem worden verantwoord met behulp van een parallelle verscherping van het politiek-ideologische selectieproces.

Helaas zijn er nauwelijks of geen empirische gegevens voorhanden over de mate van differentiatie en over de omvang van de groepen leerlingen die het betreft. De schaars beschikbare gegevens hebben betrekking op de ongeveer 10% van de kinderen die op Sonder- en Hilfsschulen terecht komt en op de ten hoogste 5% van de leerlingen die voor Spezialklassen in aanmerking komt. Waterkamp (1984) meldt dat na de 8e klas meer dan 10% van de leerlingen afvalt, omdat zij te zwakke presteerders zouden zijn om in de POS te blijven. De leerlingen stromen waarschijnlijk door naar de driejarige beroepsscholen.

Naast de externe differentiatie-maatregelen wordt de directe relatie van de onderwijskwalificaties met de arbeidsmarkt expliciet tot uitdrukking gebracht via het gehanteerde examensysteem.

De overgangsrapporten van de POS zijn in dat verband de belangrijkste differentiatie-instrumenten, die gebaseerd zijn op de volgende gegevens:

- vlijt, orde, medewerking;
- prestaties ten aanzien van de verschillende verplichte vakken;
- prestaties ten aanzien van de keuzevakken;
- beoordeling van de prestaties in de Arbeitsgemeinschaften;
- een uitspraak over de overgang naar de volgende klas.

De examens zijn in principe een staatsaangelegenheid, alhoewel ze door de Kreisschulrat worden opgesteld. De centrale controle op de examens is niet zo heel sterk, hetgeen ook niet zo noodzakelijk is omdat die onder andere wordt uitgeoefend via het onderwijsleerplan.

De diploma's die aan het eind van de POS worden uitgereikt bestaan uit een tiental elementen, die hieronder voor de volledigheid worden weergegeven. Opmerkelijk is dat het diploma grotendeels op overgangsrapporten gebaseerd is.

Abschluss- und Reifezeugnis

- Gesamteinschätzung des Schülers;
- Jahreszensuren für Betragen, Fleiss, Ordnung und Mitarbeit des Schülers (nur auf dem Abschlusszeugnis);
- Endzensuren für die Leistungen des Schülers in den obligatorischen und Wahlweise-obligatorischen Unterrichtsfächern, die laut amtlicher Stundentafel in der Abschlussklasse unterrichtet wurden.
Im Fach Deutsche Sprache und Literatur ist nur die Gesamtzensur auszuweisen;
- Jahreszensur für die Leistungen des Schülers im fakultativen Unterricht;
- Jahreszensur für Kunsterziehung aus der Klasse neun;
- Jahreszensuren für Geographie und Geschichte aus der Klasse zehn

- sowie das Thema der Wissenschaftlich-praktischen Arbeit (nur auf dem Reifezeugnis);
- Bezeichnung der Arbeitsgemeinschaften nach Rahmenprogramm (Klasse neun und zehn) bzw. der fakultativen Lehrgänge (Klasse elf und zwölf), an denen der Schüler teilgenommen hat;
 - Vermerk über der erfolgreich abgelegte Reifeprüfung im Fach Russisch für Schüler der Klasse zehn mit erweitertem Russischunterricht;
 - Qualifikation als Sprachkundiger unter Angabe des Faches und der erreichten Stufe;
 - Gesamtprädikat
- (Bildung und Erziehung, 1980).

Naast dit officiële document wordt er ook een rapport door de leerkracht en eventueel de FDJ-leider opgemaakt. Hiermee wordt het belang van politiek-ideologische overwegingen in relatie tot de schoolcarrière duidelijk onderstreept.

2.3. DE INHOUDELIJKE GRONDSLAG

De grondslagen van de onderwijsconceptie in de DDR berusten op het marxisme-leninisme als maatschappij- en wetenschapstheorie.

In deze theorie staat de relatie tussen mens en arbeid centraal. De mens wordt gezien als actieve schepper en vormgever van de wereld en zichzelf. In dit scheppen en vormgeven zijn produktiewijzen van wezenlijk belang. De produktiewijze van het materiële leven wordt bepalend geacht voor het sociale, politieke en geestelijke levensproces van de mens. Arbeid wordt niet zozeer opgevat als een individuele activiteit, maar draagt een maatschappelijk karakter.

De directe relatie tussen onderwijsconceptie en maatschappijopvatting wordt in de literatuur tot uitdrukking gebracht middels het principe van de *Parteilichkeit* (Neuner, 1973). Hiermee wordt bedoeld dat de ontwikkeling van het onderwijs (en de didactische vormgeving) plaatsvindt in een planmatige, geïnstitutionaliseerde verbinding met de in meerjarenplanning vastgelegde maatschappelijke (sociaal-economische) ontwikkelingen.

Basisvorming vervult in die zin een dubbele kwalificatie-functie: de gelijktijdige voorbereiding op verdere studie en op het arbeidsleven. In dat verband wordt de scheiding tussen opvoeding en onderwijs via het begrip 'Parteilichkeit' opgeheven. Parteilichkeit wordt daarbij uitdrukkelijk gesteld tegenover het 'burgelijke' principe van de pedagogische autonomie. Via het begrip 'Parteilichkeit' wordt de tegenstelling tussen individuele ontplooiing en collectieve maatschappelijke ontwikkeling opgeheven. Hoofddoel van het onderwijs is het vormen van een 'alzijdige socialistische persoonlijkheid': een zo hoog mogelijke vorming voor allen.

De doelen van het onderwijs, met name in de POS, zijn in dat licht als volgt geformuleerd:

- het ontwikkelen van een actieve houding ten opzichte van cultuur, kunst, lichamelijke opvoeding en sport;
- het ontwikkelen van eigenschappen die passen bij de socialistische persoonlijkheid;
- de integratie van studie en werk (het polytechnisch principe);
- het realiseren van gelijke (onderwijs)kansen ongeacht sociaal-economische afkomst of sekse;
- een hoog niveau van algemene polytechnische vorming voor iedereen;
- opvoeden tot patriotisme en proletarisch internationalisme;
- aansluiten bij technologische en wetenschappelijke ontwikkelingen.

Om bovenstaande doelen te bereiken wordt de inhoud van het onderwijs centraal geregeld door het Ministerie. Daartoe wordt regelmatig uitgegeven het 'Lehrplanwerk der sozialistischen Schule der DDR'. Hierin wordt per vak per leerjaar aandacht geschonken aan doelen, stofinhouden, onderwijsmethoden en organisatorische aspecten als leermiddelen, volgorde van stofaanbieding etc. In principe worden de vakleerplannen ongeveer elke

vijf jaar bijgesteld.

De nadere structurering van het onderwijsleerplan voor de POS wordt gekenmerkt door een drietal principes:

- het *polytechnisch* principe, waarin de eenheid van economie en onderwijs tot gelding wordt gebracht door een directe relatie in de verschillende fasen van funderend onderwijs met de produktieve arbeid;
- het principe van de *Wissenschaftlichkeit*, volgens welke de wetenschappelijke gebieden structurerend zijn voor de inhoudelijke opbouw van het leerplan in vormingsgebieden. Deze verwetenschappelijking van het leerplan benadrukt de gedachte van eenheid tussen theorie en praktijk, als kernstuk van de historisch-materialistische wetenschapstheorie;
- Het principe van de *Fachlichkeit*, hetgeen wil zeggen dat de inhoud van het onderwijs wordt gegeven in van elkaar te onderscheiden vakgebieden volgens de indeling van de vakdisciplines met hun eigen methodische principes. In deze optiek vallen didactiek en methodiek samen.

Deze sterke vakwetenschappelijke gerichtheid van het onderwijs wordt gecompenseerd via sociaal-pedagogische vorming in extra-curriculaire activiteiten. In dat verband speelt het 'Kollektiv' een belangrijke rol. Het Kollektiv wordt gevormd uit kinderen van een bepaalde leeftijd die zowel in de school als in de jeugdorganisatie als groep functioneren. Hieraan ligt de gedachte ten grondslag dat in de school kennis wordt opgedaan en in relatie tot de jeugdorganisaties sociale vaardigheden worden ontwikkeld. Tot veertienjarige leeftijd kan men lid zijn van de Ernst-Thälmann Pioniersorganisatie waarvan ongeveer 99% van alle in aanmerking komende kinderen deel uitmaakt, en in de leeftijd van veertien tot vijftientig jaar kan men lid zijn van de Freie Deutsche Jugend (FDJ), waarvan ongeveer 70% van de in aanmerking komende jongeren deel uitmaakt. Dit percentage is zo laag omdat velen na hun intrede op de arbeidsmarkt niet meer (actief) lid zijn van de FDJ. Het percentage FDJ-leden in de schoolleerplichtige leeftijd ligt veel hoger dan 70%.

Het hoofddoel van het Kollektiv is het ontwikkelen van sociale vaardigheden. Het verdiepingsonderwijs in de vorm van Arbeitsgemeinschaften vindt zowel binnen als buiten de school plaats, maar altijd in Kollektivverband. Tot de sociale vaardigheden die in het Kollektiv geleerd worden behoren orde, discipline, zelfverantwoordelijkheid en de ontwikkeling van de socialistische persoonlijkheid¹. Via de groep moet het collectief denken en handelen worden ontwikkeld. Dit wordt geacht een goede voorbereiding te zijn op de toekomstige beroepssituatie. Het ontwikkelen van het collectief denken en handelen gebeurt onder andere via het geven van kritiek en het verwerken daarvan.

In het Kollektiv neemt de Gruppenrat een belangrijke plaats in. Deze raad bestaat uit ongeveer vijf leerlingen en de leerkracht. Deze raad is verantwoordelijk voor de gang van zaken in het Kollektiv, met name in de school. Leidraad bij de activiteiten is wat dit betreft, dat de prestatie van de groep als geheel belangrijker is dan de prestatie van de afzonderlijke individuen. Over het algemeen zitten de beste leerlingen in de Gruppenrat en gaan deze leerlingen na de POS naar de EOS. De Gruppenrat fungeert dan ook in zekere zin als een soort voorselectie voor de EOS.

De belangrijkste inhoudsgebieden van het leerplichtig onderwijs en het relatieve aandeel van de afzonderlijke vakgebieden daarbinnen kunnen worden ontleend aan het onderwijsleerplan van de Polytechnische Oberschule (zie schema 2.2.) .

1. Kenmerken van de socialistische persoonlijkheid zijn: eerlijkheid, discipline, zelfstandig werken en handelen, vermogen om mee te beslissen, positieve houding ten opzichte van het vaderland en andere socialistische staten.

Schema 2.2.: Het relatieve aandeel van de afzonderlijke vakgebieden in het onderwijsleerplan van de POS.

wiskunde en natuurwetenschappen	29,8%
inleiding socialistische produktie	10,6%
maatschappijwetenschappelijke vakken, moedertaal	41,1%
vreemde talen	10,6%
sport	7,9%

Bronnen: Neuner, 1973; Günther u.a., 1983.

De nadere uitwerking van de tijdsverdeling over de belangrijkste vakgebieden van de POS kan worden afgelezen aan de hand van de algemeen geldende lessentabellen (zie schema 2.3.).

Schema 2.3. Lessentabel voor de 10-jarige algemeenvormende Polytechnische Oberschule

Fach/Klasse	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10*
Deutsch	10	12	14	14	7	6	5	5	3	4
Russisch	-	-	-	-	6	5	3	3	3	3
Mathematik	5	6	6	6	6	6	6	4	5	4
Physik	-	-	-	-	-	3	2	2	3	3
Astronomie	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Chemie	-	-	-	-	-	-	2	4	2	2
Biologie	-	-	-	-	2	2	1	2	2	2
Geographie	-	-	-	-	2	2	2	2	1	2
Werkunterricht	1	1	1	2	2	2	-	-	-	-
Schulgarten Unterricht	1	1	1	1	-	-	-	-	-	-
Polytechnischer Unterricht Klasse 7-10, davon Einführung in die sozialistische Produktion	-	-	-	-	-	-	4	4	5	5
Technisches Zeichnen	-	-	-	-	-	-	(1)	(1)	(2)	(2)
Productive Arbeit	-	-	-	-	-	-	(1)	(1)	(-)	(-)
Geschiede	-	-	-	-	-	(2)	(2)	(3)	(3)	(3)
Geschiede	-	-	-	-	1	2	2	2	2	2
Staatbürgerkunde	-	-	-	-	-	-	1	1	1	2
Zeichnen	1	1	1	2	1	1	1	1	1	-
Musik	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
Sport	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2
Wochenstunden	21	24	27	29	31	33	32	33	32	33
fakultativ										
Nadelarbeit	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-
2. Fremdsprache	-	-	-	-	-	-	3	3	3	2
Wochenstunden	21	24	27	30	32	33	35	36	34	35

Bron: Günther u.a., 1983

Analyse van het onderwijsleerplan van de POS met het oog op het vraagstuk van integrale basisvorming levert het volgende beeld op.

- a. In de onderbouw wordt het onderwijs in sterke mate geconcentreerd op het moedertaal- en rekenonderricht. Dit wordt voornamelijk gemotiveerd vanuit de gedachte van de gelijke startmogelijkheden in het onderwijs voor kinderen uit verschillende sociale milieus. Anderzijds legt het moedertaalonderricht ook de basis voor sociaal-maatschappelijke vorming, die overigens al haar startpunt vindt in het voorschoolse onderwijs (vooral de Kindergarten), waarin volgens een nationaal onderwijsleerplan wordt gewerkt en de relatie tussen taal en denken een centrale plaats inneemt.

Het kleuteronderwijs heeft de laatste jaren een expansieve groei doorgemaakt. Opmerkelijk gegeven is dat het kleuteronderwijs meestal de vorm heeft van een Ganztagschule of Wocheneinrichtung, waardoor vrouwen in staat worden gesteld deel te nemen aan het arbeidsproces en/of verdere scholing en opleiding.

- b. De centrale aandacht voor de moedertaal en sociaal-maatschappelijke vorming vormt ook een belangrijk onderdeel van het leerplan in de midden- en bovenbouw van de POS.
- Daarnaast leidt het polytechnisch principe tot een grote nadruk op het natuurwetenschappelijk en het technisch-technologisch vormingsgebied, dat voor ongeveer 40% deel uitmaakt van het leerplan.
- Het polytechnisch onderwijs is zowel een onderwijsprincipe dat de relaties tussen de verschillende vakgebieden structureert, als ook een zelfstandig vormingsgebied in de tienklassige algemeenvormende school. Met ingang van het cursusjaar 1983-1984 is het vak op de volgende manier opgebouwd:
- Schulgartenunterricht (in de klassen één tot vier)
 - Werkunterricht (in de klassen één tot zes)
 - Einführung in die sozialistischen Produktion (in klas zeven t/m tien)
 - Technisches Zeichnen (klas zeven en acht)
 - Produktive Arbeit (klas zeven tot tien)
 - Arbeitsgemeinschaften 'Polytechnik' (klas negen en tien).

2.4. DOORSTROOMPATRONEN

Bij het beschrijven van de doorstroompatronen in het Oostduitse onderwijs doen zich twee problemen voor. Ten eerste wordt sinds 1967 niet veel meer gepubliceerd over deelname en effecten van het onderwijs voor verschillende groepen leerlingen, en ten tweede zijn de beschikbare statistische gegevens moeilijk op hun betrouwbaarheid te schatten en zo mogelijk nog moeilijker te vergelijken, omdat een eenduidige systematische grondslag van de data-presentatie veelal ontbreekt. Bovendien wordt in Oostduitse statistieken veel met absolute aantallen en nauwelijks met percentages gewerkt. Eén en ander heeft zijn neerslag gevonden in de wijze waarop in deze paragraaf over deelname aan en doorstroompatronen in het Oostduitse onderwijs wordt gerapporteerd. In deze studie over het onderwijs in de DDR zijn geen gegevens opgenomen over de doorstroming van minderheidsgroepen, omdat dergelijke groepen niet of nauwelijks voorkomen in de DDR en de positie van de Servische minderheid in het zuid-oosten van het land wegens gebrek aan gegevens buiten beschouwing moest blijven.

2.4.1. Algemene doorstroomgegevens

De doorstroming van de leerlingen door het onderwijs wordt door verschillende criteria geconditioneerd. De belangrijkste daarvan zijn leerprestaties, herkomstmilieu, sekse en politiek-maatschappelijke activiteiten van het individu. Met name de factoren sekse en herkomstmilieu blijken een rol te spelen in de toelating tot bepaalde opleidingen. Een bekend voorbeeld hiervan is dat jongens met exact dezelfde leerprestaties als meisjes eerder tot de Erweiterte Oberschule worden toegelaten, dit vanwege het feit dat jongens systematisch ondervertegenwoordigd zijn in de EOS (Smeets, 1984). Het rekening houden met herkomstmilieu garandeert bijvoorbeeld ook dat 50% van de leerlingen in de EOS afkomstig dienen te zijn uit boeren- en arbeidersmilieus (Günther, u-a., 1983).

Juist vanwege het planmatige karakter van het beleid doen zich interessante ontwikkelingen voor met betrekking tot de deelname aan en de doorstroming in het onderwijs. De laatste jaren is er in de DDR sprake van een licht geboorteoverschot. (Statistisches Jahrbuch 1983; Waterkamp, 1985). De deelname aan het voorschoolse onderwijs in Kindergarten en Kindergruppen is toegenomen van 52,6% in 1963 tot 87,4% in 1976. Tegelijkertijd werd een daling van de leerkracht-leerling ratio gerealiseerd van 16,5 naar 12,7 (Baske, 1979). De conclusie moet dan ook zijn dat het voorschoolse onderwijs zowel voor wat betreft het voorzieningsniveau als voor wat betreft de deelname sterk gegroeid is.

Het aantal tienjarige POS-onderwijsinstellingen is tussen 1955 en 1976

bijna gehalveerd onder gelijktijdige toename van de omvang per instituut. De meest recente ontwikkelingen wijzen op een lichte groei van het aantal scholen. De deelname aan het onderwijs in de POS neemt met name in de hoogste klassen nog steeds toe. Bleef in 1965 nog 72% van de leerlingen na de zevende klas op de POS, in 1976 was dat reeds 92% en in 1978 93,6% (Günther, u.a., 1983), hetgeen overigens nog geen duidelijkheid verschaft over het aantal leerlingen, dat na het achtste leerjaar doorstroomt naar de driejarige Berufsschule. De recente toename van het aantal scholen lijkt de veronderstelling te rechtvaardigen, dat de stijgende lijn in deelname aan het onderwijs in de POS zich heeft voortgezet. Degenen die niet doorstromen naar de negende en tiende klas van de POS gaan naar de driejarige beroepsscholen. Deze groep wordt steeds kleiner maar bedraagt nog altijd tussen de 10 en 15%. Deze leerlingen vormen de latere laagst-geschoolden.

Voor wat betreft de EOS kan deels een met de POS vergelijkbare ontwikkeling in de voorzieningen worden gesignaleerd. Waren er in 1955 420 van dergelijke onderwijsinstellingen, in 1976 waren dat er nog 284 en in 1982 nog slechts 220. In de loop der jaren is de doorstroming naar de EOS sterk verminderd van 107.400 leerlingen in 1955 via 47.562 in 1976 tot 45.334 in 1982. De deelname aan afsluitende examens (Abitur) is echter, althans in het tijdvak tussen 1955 en 1976, gestegen van 19.678 leerlingen naar 23.095 (Baske, 1979, Statistisches Jahrbuch 1983).

Eerder werd reeds opgemerkt dat het met het oog op de eventuele doorstroming naar de EOS noodzakelijk is in de zevende klas een tweede vreemde taal te kiezen. Ongeveer 60% van de leerlingen doet dit, maar uiteindelijk stroomt slechts 10% van de leerlingen na de POS door naar de EOS. De alternatieve weg voor het verkrijgen van een vergelijkbaar kwalificatie-niveau via de Berufsschule met Abitur wordt door ongeveer 5% van de leerlingen gevolgd. In 1978 kwalificeerde zich 83,8% van de leerlingen op het niveau van de tiende klas. Niet duidelijk is, welk aandeel van deze leerlingen dat deed via de driejarige Berufsschule.

Voor wat betreft de doorstroming naar het hoger onderwijs kan het volgende, zij het globale, beeld worden geschetst. Zowel aan het onderwijs in de Fachschulen als aan dat in de universiteiten en hogescholen is er sprake van een toegenomen deelname (zie tabel 3.1.). Opmerkelijk is wel de terugval in uitstroom van de universiteiten en hogescholen in 1982. Over de achtergronden daarvan zijn geen gegevens voorhanden.

Tabel.2.1.: In- en (gekwalificeerde) uitstroom in Fachschulen, universiteiten en hogescholen

In- en uit- stroom	1965	jaar 1976	1982
<i>Fachschulen</i>			
instroom	43257	50148	52444
uitstroom	33633	38982	45426
<i>Universiteiten en HS</i>			
instroom	24735	32131	32100
uitstroom	20878	32629	24983

Bron: Statistisches Jahrbuch 1983.

Op grond van het voorgaande bestaat de indruk dat de doorstroming in het onderwijs zich in het algemeen gunstig ontwikkelt, gegeven de toegenomen deelname en het gemiddelde bereikte onderwijsniveau. In hoeverre hierin sekse-specifieke verschillen naar voren komen wordt in de volgende paragraaf aan de orde gesteld.

2.4.2. *Sekse-specifieke doorstroming*

Hoewel in de DDR jongens en meisjes in principe gelijke onderwijskansen hebben en een gemeenschappelijk leerplan volgen, doen zich zowel in

kwantitatief als kwalitatief opzicht nog steeds sekse-gebonden verschillen voor ten aanzien van de doorstroming in het onderwijs. Om de ontwikkeling in de tijd in een wat breder kader te plaatsen wordt eerst ingegaan op het opleidingsniveau van de ouders.

Tabel 2.2. laat zien dat vrouwen rond de middelbare leeftijd gemiddeld minder jaren formeel onderwijs hebben genoten dan mannen, hetgeen ook tot uitdrukking komt in het bereikte kwalificatie-niveau.

Tabel 2.2.: Opleidingsniveau van de 35-45 jarigen

opleidings- niveau	seks 35-45 jarigen	
	mannen	vrouwen
minder dan 8 jr. POS	5-10%	5-10%
8 jaar POS	60-65%	70-75%
10 jaar POS	20%	15%
Abitur	10%	5%

Bron: Meier, 1981.

Uit tabel 2.3. kan worden afgeleid dat de beroepsperspectieven van mannen en vrouwen in deze leeftijd navenante verschillen vertonen.

Tabel 2.3.: Beroepsniveau van de 35-45 jarigen

beroeps- niveau	seks 35-45 jarigen	
	mannen	vrouwen
ongeschoold	10-15%	30-35%
vakarbeiders	75%	60-65%
hooggeschoold	10-15%	5%

Bron: Meier, 1981.

Het scholingsniveau van jongens en meisjes is de laatste jaren aanmerkelijk toegenomen, maar voor meisjes geldt dit in sterkere mate dan voor jongens. In een aantal opzichten streven zij zelfs de jongens voorbij. Ter illustratie werd reeds eerder op de oververtegenwoordiging van meisjes in de EOS gewezen. Meisjes doen het niet alleen kwantitatief maar ook kwalitatief beter op de EOS; hun prestatieniveau is hoger dan dat van de jongens (Schmidt-Jörg, 1980, Smeets, 1984). Daarentegen zijn de jongens oververtegenwoordigd in de beroepsopleidingen met Abitur. Sekse-gebonden voorkeuren ten aanzien van de verschillende wegen om het Abitur te verwerven lijken samen te hangen met toekomstige beroepsvoorkeuren. Jongens vermijden de 'EOS-route' om niet gedwongen te worden de opleiding tot leerkracht of officier te moeten volgen (KUN reisverslag, 1984).

Daarnaast zijn er ook in de doorstroming na de leerplichtige leeftijd opmerkelijke verschillen tussen jongens en meisjes te onderkennen. Stroomden in 1965 nog meer jongens dan meisjes door naar de Fachschulen, in 1982 was het omgekeerde het geval. Evenals in de EOS presteren de meisjes in dit schooltype beter dan de jongens, uitgaande van het aantal gekwalificeerden van de Fachschulen.

Tabel 2.4.: In- en (gekwalficeerde) uitstroom in Fachschulen naar geslacht

jaar	instroom		uitstroom	
	jongens	meisjes	jongens	meisjes
1965	27183	16074	22418	11215
1976	14783	35365	15967	23015
1982	12810	39634	11251	34175

Bron: Statistisches Jahrbuch 1983

De doorstroming van meisjes naar universiteiten en hogescholen is eveneens sterk verbeterd, zij het op minder spectaculaire wijze dan bij de Fachschulen het geval is (zie tabel 2.5.). Het is opmerkelijk dat de uitstroombaling van meisjes voor wat betreft de reeds eerder gesignaleerde teruggang in 1982 ongeveer gelijke tred lijkt te houden met die van de jongens.

Tabel 2.5.: In- en (gekwalficeerde) uitstroom in universiteiten en hogescholen naar geslacht

jaar	instroom		uitstroom	
	jongens	meisjes	jongens	meisjes
1965	17703	7032	14970	5908
1976	17746	14385	17248	15381
1982	15519	16581	12421	12562

Bron: Statistisches Jahrbuch 1983

De snelle algehele stijging van het vormings- en kwalificatieniveau blijkt ook uit cijfers over het kwalificatieniveau van de beroepsbevolking. Was in 1971 nog 51,6% van de vrouwelijke beroepsbevolking niet in het bezit van enige kwalificatie, in 1982 was dat nog slechts 25,4%. Voor het mannelijk deel zijn de cijfers nog altijd gunstiger: respectievelijk 29,8% en 15,5%. Deze ontwikkeling wordt in tabel 2.6 nader geïllustreerd.

Tabel 2.6.: Kwalificatieniveau van de beroepsbevolking naar geslacht

jaar	1971		1982	
	mannen	vrouwen	mannen	vrouwen
geen kwalificatieniveau	29,8	51,6	15,5	25,4
Fachschule	8,8	5,6	9,9	14,6
Hochschule	5,8	2,4	8,6	4,9

Bron: Waterkamp, 1985

Niet alleen in het niveau, maar ook in de aard van de gevolgde beroepsopleidingen doen zich sekse-gebonden verschillen voor.

Meisjes zijn nog steeds sterk oververtegenwoordigd in de op dienstverlening en verzorging georiënteerde beroepsopleidingen. Overigens zij erop gewezen dat voor meisjes in de DDR de vraag niet zozeer is of zij een beroep kiezen, maar welk beroep zij kiezen. Zij moeten dat om twee redenen doen. Ten eerste omdat iedere Oostduitse staatsburger het recht en de plicht heeft een beroep uit te oefenen, en ten tweede vanwege de economische noodzaak dat zowel de man als de vrouw de kost moet

verdienen om het gezin financieel-economisch draaiende te houden. Dat dit bij vrouwen reeds vroeg diepgeworteld is, blijkt uit de volgende gegevens: in de zevende klas van de POS heeft ongeveer 80% van de meisjes een idee van het beroep dat zij wil leren; in de tiende klas weet 97% van de meisjes welk beroep zij graag wil leren. Het is opvallend dat in het begin van de zeventiger jaren reeds, zowel in de zevende klas als in de tiende klas, ongeveer 20% van de meisjes voor een technisch beroep opteerde (Helwig, 1974).

2.4.3. *Sociaal-economische herkomst*

Sociale herkomst fungeert als criterium bij de selectie van leerlingen ten behoeve van het vervolgonderwijs. Volgens Nickel en Steiner (1981) zijn de volgende herkomst-factoren voor de toegang tot de verschillende schooltypen mede bepalend: beroep van de ouders, materiële positie van de familie, vakantiebestemmingen (in de zin van welke soort vakantie men zich kan veroorloven) en aantal kinderen per gezin.

Naast met afkomst samenhangende toegankelijkheidsverschillen constateren Nickel en Steiner (1981) op grond van gegevens uit 1974 ook prestatieverschillen. Leerlingen uit de hogere milieus presteren beter dan zij die uit lagere milieus afkomstig zijn. In dit verband is uit onderzoek van Meier (1974) gebleken dat in 1971 76,8% van de zittenblijvers in de POS een lagere sociaal-economische herkomst had, terwijl 64% van de totale POS-bevolking uit dergelijke milieus afkomstig is. Dit wijst op doorstroomproblemen voor kinderen uit de lagere milieus in het leerplichtig onderwijs.

De indruk dat ook in de DDR de doorstroming volgens milieu-specifieke patronen verloopt vindt bevestiging in Meier's constatering dat cijfers uit 1973 wijzen in de richting van uiteenlopende onderwijs- en beroepskansen voor de verschillende milieus. Ongeveer 80% van de kinderen uit gezinnen waarvan de vader vakarbeider is, wordt zelf ook weer vakarbeider met een daarmee overeenkomstig opleidingsniveau. Een soortgelijke samenhang werd aangetroffen voor de ongeschoolden en de laaggeschoolden. Van de kinderen van hooggeschoolden behaalde 60% een met dat van de ouders vergelijkbaar scholingsniveau (Meier, 1981). Niettegenstaande de slechts schaars beschikbare gegevens lijkt de conclusie gerechtvaardigd, dat er ook in het Oostduitse onderwijs sprake is van een, naar herkomst (opleiding; beroep van de ouders) en financiële draagkracht onderscheiden, milieu-specifieke selectie.

2.5. BASISVORMING: BEVINDINGEN EN DISCUSSIE

Een bespreking van de resultaten van deze landenstudie in de zin van ervaringen met en effecten van basisvorming kan het beste haar uitgangspunt nemen in een analyse van de spanning tussen '*Einheitlichkeit und Differenzierung*' (zie ook: Kienitz, 1969).

Daarbij kan worden geconstateerd dat er ondanks de gerealiseerde eenheidsschool en het daarbinnen gehanteerde uniforme, voor alle scholen verplichte, onderwijsleerplan in het funderend onderwijs verschillende leerwegen mogelijk zijn. Enerzijds zijn deze leerwegen er op gericht om een zo hoog mogelijke gekwalificeerde vorming voor allen te bereiken. Anderzijds is het onderwijs tegelijkertijd zodanig ingericht dat selectie-maatregelen kunnen worden genomen ten behoeve van de 'elitevorming', die noodzakelijk wordt geacht voor de uitbouw van de verdere maatschappelijke ontwikkeling (zie bijvoorbeeld Kuebart, c.s., 1985). Differentiatie-maatregelen zijn in deze conceptie nodig om zowel gekwalificeerde vorming voor allen tot stand te brengen, als in dat kader bijzondere talenten en begaafdheden te stimuleren.

Het proces van differentiatie en selectie wordt tegelijkertijd stringent onder maatschappelijke controle gehouden. Dit gebeurt op tweeërlei wijze: – in de eerste plaats via de structuur van de gezagsverhoudingen, volgens welke via politieke deductie (decisionisme) de resultaten van de

- besluitvormingsprocessen op het niveau van het centraal gezag tot op scholenniveau uniform worden afgeleid;
- in de tweede plaats via de directe relatie tussen het onderwijsbeleid en de sociaal-economische planning (meerjarenplanning).
- De capaciteit van en de toegankelijkheid tot de diverse onderwijsstromen in de secundaire en tertiaire sector van het schoolsysteem worden primair afgeleid uit de geplande ontwikkelingen op de arbeidsmarkt. In deze zin werken de differentiatie-mechanismen reeds door in de POS en vervullen ze een functie in de overgang naar het vervolgonderwijs, als een vorm van numerus fixus.
- Het bestaande examensysteem - waarbij ook politiek-ideologische overwegingen een integraal onderdeel van de beoordeling uitmaken - is daarbij het belangrijkste instrument tot maatschappelijke verdeling en selectie van onderwijskansen.

Het polytechnisch principe vormt de gemeenschappelijk formele grondslag van de structurele en externe differentiatie. Praktisch gesproken worden de onderscheiden leerwegen als volgt gericht:

- zoveel mogelijk leerlingen dienen een uniform gekwalificeerd einddiploma van de POS te verwerven. De belangrijkste leerweg loopt voor de zwakkere leerlingen na de achtste klas van de POS via de Berufsschule;
- de betere leerlingen dienen in de gelegenheid te worden gesteld tot een zo groot mogelijke verdieping te komen, hetgeen via externe differentiatie (en tot voor enige jaren via speciale voorbereidingsklassen) in de beide laatste leerjaren van de POS wordt mogelijk gemaakt;
- kinderen met uitzonderlijke begaafdheid worden reeds vroegtijdig geselecteerd - vanaf het vierde leerjaar - voor Spezialklassen en -schulen.

Via deze structurele differentiatie-vormen verkrijgt het onderwijsstelsel de kenmerken van een meritocratisch systeem met een competitieve doeloriëntatie. Het systeem biedt echter geen mogelijkheden tot onbeperkte individuele keuzeprocessen (individuele ontplooiing), omdat de mogelijkheden tot prestatie-differentiatie politiek-maatschappelijk primair in relatie worden gebracht met collectieve (sociaal-economische) belangen.

Het is interessant te constateren dat deze combinatie van prestatieve en ideologische elementen heeft geleid tot uiteenlopende leerwegen in het vervolgonderwijs voor jongens en meisjes. Van de leerlingenpopulatie die doorstroomt naar de EOS bestaat meer dan de helft uit meisjes. Deze ideologisch ongewenste situatie wordt stilzwijgend geaccepteerd en gecompenseerd via de groei van de beroepsopleiding met Abitur: een voor jongens effectiever en ideologisch minder riskant toegangskanaal tot het hoger onderwijs.

Het centraal vastgestelde onderwijsleerplan vormt het belangrijkste inhoudelijke reguleringsinstrument voor de curriculaire vormgeving van het onderwijs op de individuele scholen. Het polytechnisch vormingsprincipe legitimeert daarbij de nagestreefde balans tussen maatschappij- en natuurwetenschappelijke vorming. Didactisch kan tegelijkertijd worden gesproken van 'afbeeldingsdidactiek': de methoden van de vakdisciplines dienen het onderwijsleerproces in de afzonderlijke leergebieden te structureren. Men spreekt in dat verband ook wel over het principe van de 'Wissenschaftspropedeutik' (zie: Blankertz, 1971).

Dit leidt ertoe dat het onderwijsleerproces in de scholen van de DDR een traditioneel karakter heeft. Enerzijds kan dit worden ontleend aan het leerstof-gerichte karakter van het onderwijsleerplan, dat overigens in principe eens in de vijf jaar herzien wordt. Anderzijds wordt dit zichtbaar in de uniformiteit van de voorgeschreven onderwijsmethoden: klassikaal-frontaal onderwijs in het kader van een tot in detailsvoorgeschreven schoolwerkplan. In het onderwijsleerproces kan daardoor nauwelijks via interne differentiatie worden tegemoet gekomen aan de individuele verschillen tussen de leerlingen waardoor het zittenblijven een veel voorkomende praktijk is geworden. Het 'ambachtelijk' karakter van de didactische vormgeving van het onderwijs in de DDR maakt zichtbaar, dat een discussie

over de kwaliteit van basisvorming en de effecten ervan niet los staat van de autonome handelingsvrijheid van de individuele scholen en de daarbinnen aanwezige professionele kwaliteiten. De in de laatste jaren gevoerde discussies over de noodzaak van 'Begabungsförderung' en individualisering geven grond voor het vermoeden dat het ontbreken van de noodzakelijke pedagogische autonomie in belangrijke mate een rol speelt in het problematische onderwijsrendement voor bepaalde leerlingengroepen.

Uit het onderwijsleerplan voor de POS in de DDR spreekt een strikte gerichtheid op cognitieve onderwijsdoeleinden. Deze onderwijsfunctie krijgt echter via het polytechnische vormingsprincipe een bredere pedagogische inbedding in de politiek-ideologische en maatschappelijk-economische vormingsfuncties van het onderwijs. In die zin is er ook in de DDR sprake van een allesomvattende vormingsfunctie van het onderwijs, zij het dat deze wordt uitgeoefend in directe functioneel-organisatorische verbinding met de vormingsdoeleinden van de onderscheiden jongerenorganisaties: de Ernst Thälmann Pioniers-organisatie en de Freie Deutsche Jugend (FDJ). Het programma van deze beide organisaties fungeert in zekere zin als extra-curriculaire compensatie ten aanzien van het onderwijsleerplan van de POS. Met name in de eerste leerjaren wordt er op deze wijze extra ruimte vrijgemaakt voor de sociaal-culturele vorming en in die zin is er sprake van een verbreding van het vormingsaanbod. In de latere leerjaren gaan ook de extra-curriculaire activiteiten in toenemende mate een functie vervullen in de vakgerichte vorming van leerlingen. Dit gebeurt zowel in de vorm van compensatorisch onderwijs voor de achterblijvers als in de vorm van extra verdiepingsmogelijkheden voor de betere leerlingen (Fördern). Deze functionele verbinding tussen de school en buitenschoolse jeugdorganisaties stelt een aanmerkelijk deel van de leerlingen in staat om het onderwijs in de POS op reguliere wijze te blijven volgen, maar heeft tegelijkertijd differentiële gevolgen voor de deelname aan de prestatiecompetitie. De interessante vraag of en in hoeverre dit leidt tot disciplineproblemen in de scholen kon op grond van het beschikbare materiaal niet eenduidig worden beantwoord.

Uit deze analyse wordt echter wel duidelijk, dat het onderwijsleerplan van de POS eveneens ten grondslag ligt aan de activiteiten van de jeugdorganisaties, hetgeen erop duidt dat aan het begrip 'funderend onderwijs' een aanmerkelijk bredere betekenis moet worden toegekend dan veelal gebruikelijk is.

3. BASISVORMING IN DE BRD

3.1. ZEGGENSCHAPSVERHOUDINGEN

De Bondsrepubliek Duitsland is een federatie van elf deelstaten met een streng-centralistische staatstraditie, die via overheidsregelgeving haar invloed doet gelden op vele terreinen van het maatschappelijk leven. Deze traditie strekt zich ook uit over het onderwijs, dat voor wat betreft haar organisatorische en inhoudelijke vormgeving grotendeels wordt geconditioneerd via centrale regelgeving. In de BRD zijn echter de wetgevende, uitvoerende en controlerende bevoegdheden op cultuurpolitiek terrein, waartoe ook het formeel onderwijs wordt gerekend, voorbehouden aan de afzonderlijke deelstaatoverheden.

In principe is er daarom in de BRD sprake van elf onderwijssystemen, zij het dat er op deelstaat-overstijgend niveau en op het niveau van de federale overheid instrumenten ontwikkeld zijn om de onderwijsontwikkelingen en het dienaangaande gevoerde beleid in de verschillende deelstaten te coördineren, danwel op elkaar af te stemmen. In dat verband kan met name worden gewezen op het bestaan van de 'Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland' (KMK) en de 'Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung' oftewel de BLK (Arbeitsgruppe Max Planck, 1979).

De KMK is het belangrijkste orgaan voor de coördinatie van onderwijs-aangelegenheden tussen de afzonderlijke deelstaten. De federale overheid is niet vertegenwoordigd in dit vrijwillige samenwerkingsverband, dat zich met name richt op de afstemming van bovenregionale onderwijsvraagstukken, zoals bijvoorbeeld: de grondstructuur van het onderwijssysteem, leerplanhoofdlijnen, afsluitingskwalificaties en de wederzijdse erkenning daarvan tussen de deelstaten, etc.

De federale overheid is wel vertegenwoordigd in de BLK, die de opdracht heeft raamplannen voor te leggen ten behoeve van de ontwikkeling van het gehele onderwijsbestel op de middellange termijn.

De besluitvorming in deze organen heeft echter slechts het karakter van aanbevelingen, omdat de cultuurpolitieke autonomie van de deelstaten op het terrein van het formele onderwijs onaangetast is gebleven bij de totstandkoming van deze deelstaat-overstijgende beleidsorganen (Raschert, 1980).

Het is niet verwonderlijk dat zich binnen de centralistische onderwijstraditie in de BRD hoofdzakelijk openbaar onderwijs heeft ontwikkeld. De stichting van bijzondere scholen is overigens grondwettelijk gewaarborgd, doch slechts mogelijk onder speciale voorwaarden. De erkenning van scholen voor bijzonder onderwijs kan onder meer slechts plaatsvinden onder de restrictie, dat zij zich moeten voegen naar de in de betreffende deelstaten van kracht zijnde centrale regelgeving op het terrein van het onderwijs. Hooguit 5% van de daarvoor in aanmerking komende leeftijdsgroepen bezoekt één of andere vorm van bijzonder formeel onderwijs (Führ, 1979; Arbeitsgruppe Max Planck, 1979).

De centrale regelgeving van de deelstaten heeft in principe betrekking op alle aangelegenheden het onderwijs betreffende, zoals schoolorganisatie (structurele vormgeving van het onderwijs; externe differentiatie in het onderwijs), onderwijsinhoud (leerplannen en richtlijnen betreffende de afsluitingsniveaus van de diverse onderwijstypes), overgangsregelingen binnen de scholen alswel tussen de scholen, de vaststelling van leerkracht - leerlingverhoudingen, etc. De materiële voorzieningen en de daarvoor benodigde financiële middelen (huisvesting, onderhoud) behoren over het algemeen tot de verantwoordelijkheid van de lagere overheden, meestal de

gemeenten. De personele voorzieningen worden bekostigd door de deelstaat (Baumert, 1980).

Met betrekking tot de verdeling van de competenties in het onderwijs ligt de primaire verantwoordelijkheid voor de uitvoering van het onderwijs bij de individuele scholen en de leerkrachten.

3.2. CURRICULAIRE RANDVOORWAARDEN

Het funderend onderwijs omvat in de BRD het basis-onderwijs (Grundschule) en de eerste fase van het secundair onderwijs (Sekundarstufe I), die eindigt met het tiende leerjaar. Voor de gehele BRD is overigens nog slechts een negenjarige volledige schoolplicht van toepassing. In een aantal deelstaten (onder meer Berlijn, Nordrhein-Westfalen) is de voltijdse leerplicht in het algemeenvormend schoolwezen inmiddels op tien jaar gebracht. De structuur van het funderend onderwijs is in zijn institutionele grondvorm als volgt opgebouwd:

1. een vierjarige Grundschule voor leerlingen van zes-tien jaar;
2. drie typen vervolgonderwijs, te weten
 - a. de Hauptschule, die eindigt met het negende leerjaar;
 - b. de Realschule, die eindigt met het tiende leerjaar;
 - c. het Gymnasium, waarvan de eerste fase eindigt met het tiende leerjaar.

In de BRD hebben zich op dit structurele grondpatroon vele varianten ontwikkeld in de verschillende deelstaten. Deze varianten hebben betrekking op:

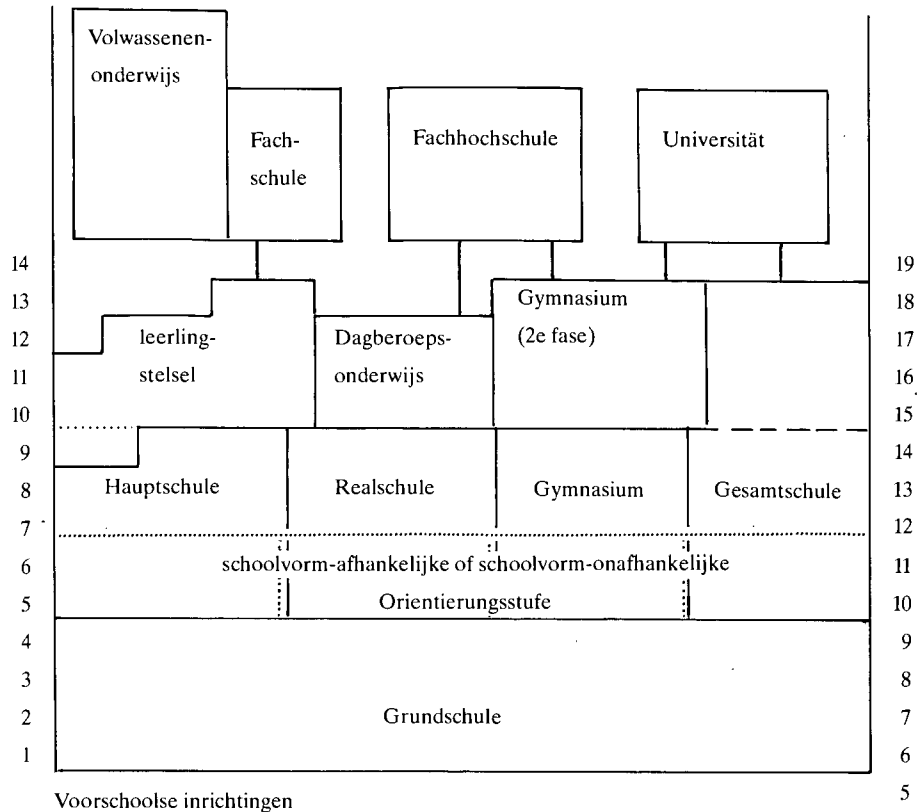
1. de ontwikkeling van een zesjarige Grundschule in Berlijn;
2. de ontwikkeling van tweejarige 'Förder-, Oriëntierungs- en Beobachtungsstufen' na de Grundschule in zowel schooltype-afhankelijke (Baden-Württemberg) als schooltype-onafhankelijke (Niedersachsen) vormen;
3. de ontwikkeling van scholengemeenschappen, die de drie oorspronkelijke schooltypen in de eerste fase van het voortgezet onderwijs omvatten. De meest ontwikkelde variant hierbinnen is de geïntegreerde Gesamtschule, waarbinnen de drie traditionele typen voortgezet onderwijs volledig zijn opgegaan;
4. de ontwikkeling van Hauptschulen met een tiende leerjaar (Berlijn, Nordrhein-Westfalen), als consequentie van de uitbreiding van de volledige schoolplicht tot tien jaar.

In enkele deelstaten (Berlijn, Nordrhein-Westfalen, Hessen) is de geïntegreerde Gesamtschule inmiddels erkend als vierde vorm van regulier secundair onderwijs.

Voor het aan het funderend onderwijs voorafgaande kleuteronderwijs voor drie tot vijfjarigen zijn nog altijd onvoldoende plaatsen beschikbaar. Gemiddeld ca. 70% van de daarvoor in aanmerking komende kinderen gaat naar een kleuterschool, ten aanzien waarvan zich overigens grote verschillen voordoen tussen de deelstaten (Arbeitsgruppe Max Planck, 1979)

Na beëindiging van de schoolleerplicht kunnen de leerlingen, al dan niet via een basisberoepsopleidingsjaar, doorstromen naar de 'Lehre', een soort leerlingstelsel en in de BRD de meest gangbare beroepsopleidingsweg. Na het tiende leerjaar kunnen de leerlingen bovendien, afhankelijk van de in het funderend onderwijs verworven kwalificaties, hun opleiding voortzetten in de verschillende vormen van het dagberoeps onderwijs of in de bovenbouw (tweede fase) van het gymnasium. Het gymnasium wordt afgesloten met het Abiturrexamen, dat recht op toegang geeft tot het universitair onderwijs. Een aantal dagberoepsopleidingen kwalificeert voor het Hoger Beroeps onderwijs, de zogenoemde Fachhochschule. Een overzicht van de opbouw van het onderwijsbestel in de BRD kan in zijn hoofdkenmerken als volgt worden weergegeven:

Schema 3.1. De structuur van het onderwijsbestel in de BRD



Naast centrale wetgeving (op deelstaatniveau) op het terrein van de structuur van het onderwijs zijn er ook centrale richtlijnen ten aanzien van de externe differentiatie binnen de schooltypen van de eerste fase van het secundair onderwijs. Deze hebben betrekking op schoolorganisatorische maatregelen betreffende:

1. De indeling van het funderend onderwijs volgens het leerstofjaarklassen-principe;
2. de opsplitsing in niveaugroepen (prestatie - differentiatie) vanaf het zevende leerjaar voor de vakken Wiskunde en Engels in de Hauptschule en in de geïntegreerde Gesamtschule, in welk schooltype bovendien uiterlijk vanaf het achtste leerjaar niveaudifferentiatie dient plaats te vinden in het moedertaalonderricht;
3. de verplichte keuze van vakken in het zevende en negende leerjaar; Voor het Gymnasium blijft de keuze in het zevende leerjaar beperkt tot een verplichte uitbreiding van het vakkenpakket met een tweede vreemde taal naar eigen keuze, afhankelijk van het aanbod van de individuele scholen. De keuze-verplichting in het negende leerjaar van het Gymnasium laat meer ruimte voor de eigen voorkeur van de leerlingen. Doorgaans kunnen zij kiezen voor een derde vreemde taal, een verdieping binnen het natuurwetenschappelijk leergebied of een verdieping binnen het maatschappijwetenschappelijk domein (aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer, politieke vorming). De keuzemogelijkheden binnen de Realschule zijn in het zevende leerjaar eveneens gebonden aan restricties. Leerlingen kunnen het reguliere vakkenpakket uitbreiden met een vreemde taal danwel met een oriëntatie in de sociale (= mens-)wetenschappen. Het negende leerjaar biedt ruime keuzemogelijkheden, die zelfs betrekking kunnen hebben op praktische activiteiten als het leren typen, technisch tekenen etc. De keuzemogelijkheden in het zevende en negende leerjaar van de Hauptschule zijn nagenoeg niet gebonden aan enige beperkingen en

gaan zover het aanbod van de individuele scholen reikt. Ditzelfde is eveneens van toepassing voor de vakdifferentiatie in de geïntegreerde Gesamtschule.

Externe differentiatie in de vorm van vakdifferentiatie beoogt *formeel* ruimte te scheppen voor onderscheiden aanleg en belangstelling in het onderwijs. *Feitelijk* speelt het, vooral voor wat betreft de keuze van een tweede vreemde taal, een belangrijke rol in de te behalen afsluitingskwalificaties bij beëindiging van de eerste fase van het voortgezet onderwijs, en daarmee in de schoolloopbaanmogelijkheden in het vervolgonderwijs (tweede fase van het secundair onderwijs). Dit laatste doet in nog versterkte mate opgeld voor de wettelijk voorgeschreven en als zodanig in de Hauptschule en geïntegreerde Gesamtschule geïnstitutionaliseerde prestatiedifferentiatie, die zowel formeel als feitelijk beoogt voor de betere leerlingen minimale voorwaarden te scheppen om hogere afsluitingskwalificaties te verwerven. Voor alle schooltypen geldt overigens, dat de afsluiting van Sekundarstufe I schoolintern wordt geregeld en dat voor wat betreft het te behalen kwalificatieniveau met name de resultaten in de vakken moedertaal, engels en wiskunde een doorslaggevende rol spelen.

3.3. DE INHOUDELIJKE GRONDSLAG

In de BRD worden er op deelstaatniveau centrale richtlijnen geformuleerd voor de inhoudelijke vormgeving van het funderend onderwijs. De onderwijsleerplannen zijn formeel gebaseerd op het principe van de wetenschapsoriëntatie: de in de literaire, wiskundige, natuurwetenschappelijke en maatschappijwetenschappelijke disciplines opgeslagen kennisbestanden. Sedert de zestiger jaren is dit principe van toepassing verklaard voor alle schooltypen binnen het funderend onderwijs. Tot in de 60' er jaren gold voor de Hauptschule nog uitsluitend het principe van 'Volkstümliche Bildung', een meer op de eigen leefsituatie betrokken concreet-aanschouwelijke vormingsopvatting. De destijds in gang gebrachte moderniseringsontwikkeling, te weten de aanpassing van de inhoud van het onderwijs aan de gewijzigde economisch-maatschappelijke behoeften, heeft in samenhang met het externe democratiseringsstreven geleid tot de vastlegging van een gemeenschappelijke curriculaire grondslag voor het funderend onderwijs op basis van het principe van de wetenschapsoriëntatie. Wetenschapsoriëntatie voor iedereen kan dan ook als het *formele* uitgangspunt worden beschouwd van de in de BRD nagestreefde basisvorming.

In hoeverre dit formele principe ook leidt tot gemeenschappelijke basisvorming, is onderwerp geweest van nadere analyse. Het naast elkaar bestaan van schooltypen met uiteenlopende doeloriëntaties ten aanzien van de afsluiting van de eerste fase van het secundaire onderwijs gaf aanleiding tot de veronderstelling, dat differentiatie mogelijkerwijze zou kunnen leiden tot een schooltype-afhankelijk effect van wetenschapsgeoriënteerde basisvorming. Er zijn sterke aanwijzingen in het materiaal aangetroffen voor de houdbaarheid van deze veronderstelling. Voor iedereen gemeenschappelijke kenmerken van het onderwijsleerplan van het funderend onderwijs hebben vooral betrekking op het basisonderwijs en deels op de formele samenstelling van het onderwijsaanbod in Sekundarstufe I.

In de Grundschule wordt het aanleren van de instrumenteel-culturele vaardigheden (lezen, schrijven, rekenen) sterk beklemtoond en wordt via het zaakvakkenonderricht op nog ongedifferentieerde wijze een eerste oriëntatie geboden op de kennis van de natuur (vooral biologie) en van de maatschappij (geschiedenis, aardrijkskunde, maatschappelijke oriëntatie). Dit onderwijs dient voor alle leerlingen een gemeenschappelijke basis te leggen voor de schooltypen in het voortgezet onderwijs, reden waarom er in de Grundschule geen externe differentiatiemechanismen zijn ingebouwd om onderscheiden capaciteiten en belangstelling van leerlingen tot gelding te brengen.

In het vormingsaanbod van de eerste fase van het voortgezet onderwijs,

zoals dat wordt voorgeschreven via de onderwijsleerplannen, kan een sterke nadruk worden onderkend op de literaire stam. Het moedertaalonderwijs en het onderricht in de vreemde talen maken in de verschillende schooltypen voor minimaal 23% tot circa 33% een vast bestanddeel uit van het totale onderwijsaanbod in de leerjaren vijf t/m tien. Het aandeel van het vak wiskunde bedraagt minimaal 12% over de gehele eerste fase van het voortgezet onderwijs. Voor de overige vakken leergebieden zijn geen richtlijnen op deelstaat-overstijgend niveau overeengekomen. In de deelstaat Nordrhein-Westfalen is het aandeel van de natuurwetenschappelijke en maatschappijwetenschappelijke vakken in het totale onderwijsaanbod nagenoeg gelijk: ongeveer 12% van de totaal beschikbare onderwijstijd. De resterende onderwijstijd is beschikbaar voor expressievakken (9 - 12%), sport (10%), godsdienstondericht (6½%), keuzevakken (4½-9½%) en schooltype-specifiek onderwijsaanbod.

Aanwijzingen voor differentiële typen basisvorming zijn op onderwijsleerplanniveau met name aanwijsbaar in de centrale regelgeving ten aanzien van verplichte kernvakken voor de verschillende typen van voortgezet onderwijs, en in de in deze schooltypen geïnstitutionaliseerde externe differentiatiemechanismen met betrekking tot niveaudifferentiatie en vakkenkeuze. In de Hauptschule maakt het leergebied 'Arbeitslehre' in tegenstelling tot de overige traditionele schooltypen een kernonderdeel uit van het verplichte onderwijsaanbod. Het aandeel ervan in de lestabellen bedraagt in Nordrhein-Westfalen voor de gehele eerste fase van het voortgezet onderwijs minimaal 6%. Het leergebied 'Arbeitslehre' heeft overigens in de verschillende deelstaten een zeer onderscheiden concretisering gekregen. Desalniettemin maken de vakken algemene technieken, huishoudkunde en economie (maatschappelijk-economische verhoudingen in het bedrijfsleven) een wezenlijk onderdeel uit van dit leergebied, dat zowel in theoretisch als praktisch opzicht een arbeidsoriënterende functie beoogt te vervullen voor loopbaanbeslissingen van de individuele leerlingen na beëindiging van het funderend onderwijs (zie Heinink, 1977).

Voor het Gymnasium is de keuze van een tweede vreemde taal in het zevende leerjaar verplicht gesteld.

Schooltype-gerelateerde (dus differentiële) basisvorming wordt voorts geconditioneerd via het mechanisme van prestatiedifferentiatie in de Haupt- en Gesamtschule, en het mechanisme van vakkendifferentiatie in het zevende en negende leerjaar van de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Beide mechanismen vervullen een sturende functie in de aard en het niveau van de te behalen kwalificaties aan het einde van het funderend onderwijs. Vakkendifferentiatie maakt bovendien een verdere profilering mogelijk van het relatieve aandeel van leergebieden in het onderwijspakket van individuele leerlingen. Zo kan het relatieve aandeel van de literaire stam in het vormingsaanbod van het Gymnasium vanaf het negende leerjaar oplopen tot boven de 45%, en van de Realschule vanaf de zevende klas tot plm. 33%. Het is opmerkelijk dat de sociaal-wetenschappelijke stam, die ontbreekt in het aan de eerste fase van het secundair onderwijs ten grondslag liggende kerncurriculum, juist één van de twee mogelijke keuze-opties vormt in het zevende leerjaar van uitsluitend de Realschule.

Deze bevindingen met betrekking tot het onderwijsleerplan indiceren, dat de inkleuring van basisvorming, gegeven het gemeenschappelijke wetenschapsoriënterende principe, differentieert met de onderscheiden doeloriëntaties van de verschillende schooltypen binnen het funderend onderwijs. Een nadere aanwijzing daarvoor kan worden gevonden in het afsluitingssysteem van het funderend onderwijs. Het afsluitingsniveau van de individuele leerlingen wordt vastgelegd aan de hand van schoolinterne procedures.

De 'Hauptschule-Abschluss' wordt verworven na succesvolle beëindiging van het negende leerjaar, en kwalificeert voor de intrede in de 'Lehre' (een dual beroepsopleidingsstelsel, vergelijkbaar met het leerlingwezen in Nederland) danwel voor vervolgonderwijs in lagere beroepsgerichte dagopleidingen. De 'Mittlere Reife' wordt verkregen via de Realschule en

kwalificeert voor - naast de genoemde vervolgmogelijkheden - middelbare beroepsopleidingen in het dagonderwijs. De 'Mittlere Reife' wordt ook, maar dan automatisch, verworven bij de overgang van het tiende naar het elfde leerjaar van het Gymnasium.

In aansluiting op het externe democratiseringsstreven zijn er op deelstaatniveau in het kader van deze formele kwalificatie-structuur nadere regelingen ontwikkeld om de horizontale doorstromingsmogelijkheden in het onderwijsbestel wettelijk te bevorderen. Zo kan in de deelstaat Nordrhein-Westfalen via het 10e leerjaar van de Hauptschule de 'Mittlere Reife' worden verworven, die zelfs - bij gebleken geschiktheid en voldoende hoge prestaties - kunnen leiden tot toegangrecht in het 11e leerjaar van het Gymnasium. Deze laatste mogelijkheid bestaat ook voor leerlingen, die de Realschule met succes hebben afgesloten.

De analyse van het onderwijsinhoudelijk raamwerk van het funderend onderwijs leidt tot de voorlopige conclusie, dat basisvorming in de BRD slechts op formele wijze is vastgelegd in het principe van de wetenschapsoriëntatie. In de feitelijke uitwerking van dit principe is er echter nauwelijks sprake van gemeenschappelijke, maar wel van schooltype-gerelateerde basisvorming, gegeven de onderscheiden doeloriëntaties met betrekking tot het niveau en de omvang van de noodzakelijke vorming. Een tweetal nadere overwegingen kan deze stellingname nog verder onderbouwen. In de meeste deelstaten is er geen sprake van gemeenschappelijke onderwijsleerplannen voor de gehele eerste fase van het secundaire onderwijs, maar van afzonderlijke centrale leerplannen of richtlijnen per vak en per schooltype. In de deelstaat Nordrhein-Westfalen bijvoorbeeld zijn er meer dan 80 van dergelijke leerplannen en richtlijnen voor alle schooltypen binnen het funderend onderwijs in omloop.

Slechts in West-Berlijn en Hessen zijn er vakleerplannen uitgebracht voor de eerste fase van het secundair onderwijs als geheel. Deze beide deelstaten zijn ook de enige in de BRD, die alle schooltypen binnen de eerste fase van het voortgezet onderwijs formeel aan elkaar gelijkwaardig hebben verklaard. In de richtlijnen van de deelstaat Hessen wordt zelfs gesproken over een voor iedereen noodzakelijke en gemeenschappelijke basisvorming, het zogenoemde 'Fundamentum'. In het onderwijsleerplan voor de eerste fase van het secundair onderwijs wordt dit 'Fundamentum' gerelateerd aan de eindtermen van een gekwalificeerde 'Hauptschule-Abschluss' aan het einde van het negende leerjaar. Ook in de deelstaat Hessen wordt de primair op selectie ingestelde functie van het afsluitingssysteem echter onverlet gelaten.

In het verlengde daarvan heeft de tweede overweging betrekking op de positie van de geïntegreerde Gesamtschule. In feite omvat dit schooltype in essentie de doeloriëntaties van de traditionele schooltypen binnen het funderend onderwijs, zij het dat deze doeloriëntaties op schoolwerkplanniveau via didactisch-organisatorische maatregelen ook onderwijsinhoudelijk in een grotere samenhang zijn gebracht. Het is daarom ook niet verwonderlijk, dat er met betrekking tot de geïntegreerde Gesamtschule eveneens wordt gesproken over het 'Fundamentum', maar in principe richt dit schooltype zich uiteindelijk toch op de bestaande afsluitingsniveaus in de eerste fase van het reguliere voortgezet onderwijs.

De grootste verdiensten van de geïntegreerde Gesamtschule liggen dan ook amper op het terrein van de inhoudelijke vernieuwingen, gegeven de beperkende centrale randvoorwaarden met betrekking tot het onderwijsleerplan waarnaar zij zich hebben te richten, maar wel op didactisch-organisatorisch terrein. Via het principe van gedifferentieerde leerwegen blijkt de geïntegreerde Gesamtschule beter dan de traditionele schooltypen in staat de aanwezige begaafdheidsreserves te benutten, afgaande althans op de effectiviteit van de geïntegreerde Gesamtschule in termen van het aantal en het soort afsluitingskwalificaties (Fend, 1982).

Gegeven de centrale richtlijnen met betrekking tot het onderwijsleerplan

kan de inhoudelijke functie van het onderwijs in de BRD samenvattend als volgt worden gekarakteriseerd.

Het onderwijsaanbod is met name in de eerste fase van het secundair onderwijs gelegitimeerd in het principe van de wetenschapsoriëntatie, hetgeen op het niveau van de leerplanrichtlijnen ook tot uitdrukking komt in de structurering van het vakkenaanbod naar wetenschapsgebieden. In die zin is er sprake van 'afspiegelingsdidactiek' met betrekking tot de aard van het vormingsaanbod.

In relatie met de onderscheiden doeloriëntaties van de verschillende schooltypen binnen het funderend onderwijs krijgt het wetenschapsoriënterende principe echter een geheel verschillende uitwerking, zowel voor wat betreft de accenten in het onderwijsaanbod, als voor wat betreft het nagestreefde inhouds- en prestatieniveau.

Alhoewel de *omvang* van het vormingsaanbod op onderwijsleerplanniveau een nogal encyclopedisch karakter heeft, zijn er onmiskenbaar accentverschillen aanwijsbaar tussen de schooltypen binnen het funderend onderwijs. In het Gymnasium is er sprake van een beklemtoning van de literaire stam in het onderwijsaanbod.

De onderwijsleerplannen voor de Real- en Hauptschule lijken voor wat betreft de evenredige verdeling over de verschillende inhoudscomponenten evenwichtiger samengesteld, zij het dat ook hierin de literaire stam nog overweegt. Anderzijds is met de exclusieve invoering van het verplichte leergebied 'Arbeitslehre' in de Hauptschule een indicatie verkregen van de meer praktijkgerichte wetenschapsoriëntatie van dit schooltype ter voorbereiding van de intrede op de arbeidsmarkt. De Realschule markeert vooral een vormingsweg, die alle vervolgperspectieven voor wat betreft de verdere schoolloopbaan nog zoveel mogelijk openhoudt.

Met betrekking tot het in het funderend onderwijs nagestreefde *vormingsniveau* is er sprake van minimumeindtermen, die overeenkomen met de afsluitingsvoorwaarden voor het verwerven van de Hauptschule-Abschluss. Deze liggen echter nergens als zodanig vast en worden feitelijk schoolintern op het niveau van de individuele scholen vastgesteld.

Alhoewel het Gymnasiale vormingsideaal haar exclusief klassiek-literaire karakter heeft verloren staat, het Gymnasium feitelijk nog immer model voor het nagestreefde vormingspakket en -niveau in het funderend onderwijs. Alle overige afsluitingskwalificaties in het funderend onderwijs zijn eigenlijk verwaterde afspiegelingen van de eisen die worden gesteld aan de overgang van het tiende naar het elfde leerjaar in het Gymnasium.

In die zin is er in de BRD eerder sprake van een elitistische onderwijspraktijk dan van een onderwijspraktijk gericht op gemeenschappelijke basisvorming voor iedereen. De in het onderwijssysteem geïnstitutionaliseerde selectie-mechanismen, die reeds na het vierde leerjaar in werking treden, wijzen daar eveneens op.

De hier gepresenteerde bevindingen met betrekking tot de inhoudelijke functie van het funderend onderwijs leiden tot de conclusie, dat er in de BRD in het gunstigste geval sprake is van schooltype-afhankelijke basisvorming. Wetenschapsoriëntatie en gemeenschappelijk curriculaire fundament als principiële grondslagen voor het gehele funderend onderwijs waarborgen in het gunstigste geval de individuele stijgingsaspiraties van de schaarse enkeling, doch garanderen geenszins een voor alle leerlingen gemeenschappelijke basisvorming. Daarvoor zijn de doeloriëntaties van de verschillende schooltypen te uiteenlopend.

3.4. DOORSTROOMPATRONEN

3.4.1. Algemene doorstroomgegevens

In de afgelopen dertig jaar hebben zich drastische wijzigingen voltrokken in de doorstroompatronen binnen het funderend onderwijs. Ging in 1952 nog 80% van alle leerlingen naar de Hauptschule, destijds aangeduid als de 'Volksschuloberstufe', in 1981/1982 bedroeg het relatieve aandeel van de

Hauptschule-populatie nog slechts 38,2% van de daarvoor in aanmerking komende leerlingen. (Hansen/Rolff, 1984). Voor de afzonderlijke deelstaten doet zich dienaangaande echter een gedifferentieerd beeld voor. In de deelstaten Nordrhein-Westfalen, Saarland, Beieren en Rheinland-Pfalz bevindt 42,3-47,5% van alle leerlingen in de zevende jaargang zich in de Hauptschule, tegen slechts 22,5% in Bremen Hessen, 20,1% in Hamburg en 17,1% in Berlijn. Het is overigens opmerkelijk dat juist in de laatstgenoemde deelstaten (met uitzondering van Bremen) de ontwikkeling van de geïntegreerde Gesamtschule een hoge vlucht heeft genomen. Over het totale bondsgebied bedroeg in het schooljaar 1982/1983 het relatieve aandeel van de geïntegreerde Gesamtschule over alle leerlingen in het zevende leerjaar slechts 4%. Voor de deelstaten Hessen, Hamburg en Berlijn waren deze percentages in dat schooljaar respectievelijk 14,7%, 18,6% en 24,5%.

In 1981 verliet 9,4% van de vijftienjarigen het onderwijs ongekwalificeerd, dat wil zeggen zonder minimaal een Hauptschule-Abschluss. Ook hier kunnen aanmerkelijke verschillen worden geconstateerd tussen de deelstaten.

In Baden-Württemberg bedroeg het aandeel ongediplomeerden 7,8%, in Saarland en Berlijn daarentegen respectievelijk 14,8 en 15,4% (zie Eigler e.a., 1982).

Allerlei statistische gegevens indiceren in dit verband een grotere effectiviteit van de geïntegreerde Gesamtschule in vergelijking tot de traditionele schooltypen (zie bijv. Arbeitsgruppe Max Planck, 1979; Fend, 1982).

De resultaten van een systeemvergelijking in de deelstaat Nordrhein-Westfalen gaven het volgende beeld te zien:

- in het traditionele schoolsysteem verlaat 9% het algemeen vormend onderwijs zonder enige afsluitingskwalificatie, tegenover 6% in de geïntegreerde Gesamtschule;
- in het traditionele schoolsysteem verwerft 39% van de leerlingen een 'Hauptschulabschluss' en plm. 50% een 'Fachoberschulreife' (vergelijkbaar met de 'Mittlere Reife'), tegen respectievelijk 26% en 68% in de geïntegreerde Gesamtschule.

Het in het funderend onderwijs van de BRD geïstitutionaliseerde leerstofjaarklassensysteem leidt voor een groot aantal leerlingen tot studievertraging, met name in de eerste leerjaren van de Grundschule. Het zittenblijverspercentage bedraagt gemiddeld $\pm 4\%$ in het eerste leerjaar en gemiddeld $\pm 2\frac{1}{2}\%$ in het zesde leerjaar. Daarbij zijn steeds tweemaal zoveel jongens als meisjes in het geding (Arbeitsgruppe Max Planck, 1979). Uit gegevens over een langere periode blijkt overigens een geleidelijke daling van het gemiddelde aantal zittenblijvers per jaar in het funderend onderwijs gedurende de zeventiger jaren (Eigler, c.s., 1982).

De verschuivingen in de doorstroompatronen binnen het funderend onderwijs zijn vooral ten goede gekomen van de Realschule en het Gymnasium. Daarbij is de groei van de Realschule nog het meest opmerkelijk. In 1960/1961 bezocht nog slechts 12,1% van alle zevende klassers de Realschule, in 1982/1983 bedroeg dit aandeel 26,6%, uiteenlopend van 20,8% in de deelstaat Rheinland-Pfalz tot 35,5% in de deelstaat Niedersachsen.

De Realschule heeft daarmee het Gymnasium in betekenis nagenoeg achterhaald. In 1960/1961 ging 17,1% van alle leerlingen in het zevende leerjaar naar het Gymnasium, tegenover 27,4% in 1982/1983; uiteenlopend van 24,3% in de deelstaat Schleswig-Holstein tot 33,1% in de deelstaat Hamburg.

In de afgelopen jaren heeft er een zekere stabilisering plaatsgevonden van deze doorstroomverhoudingen.

3.4.2. *Sekse-specifieke doorstroming*

Voor de meisjes hebben geprofitteerd van de verschuivingen in de

doorstroompatronen binnen het funderend onderwijs over de afgelopen decennia. Tot in de zestiger jaren werden de 'Rooms-katholieke arbeidersmeisjes van het platteland' gerekend tot de kansarmste bevolkingsgroep in het onderwijs. De onderwijsachterstand van meisjes heeft zowel kwantitatief als kwalitatief (keuzepatroon naar opleidingsniveau) voortgeduurd tot in de zeventiger jaren. Van oudsher waren meisjes echter reeds bovenproportioneel vertegenwoordigd in de Realschule. Sinds 1974 is het aandeel van de twaalf-en dertienjarige meisjes nu ook in het Gymnasium dat van de jongens voorbij gestreefd. Dat ging gelijktijdig gepaard met een zowel absolute als relatieve terugval in het aandeel van de meisjes in de Hauptschule, waarin zij nu zijn ondervertegenwoordigd. In 1978 zag het beeld er als volgt uit (ontleend aan Eigler, e.a. 1980):

Tabel 3.1.: Relatieve deelname van dertien tot veertienjarige leerlingen naar geslacht en schoolsoort.

schoolsoort	jongens	meisjes
Geïntegreerde Gesamtschule	3,7	3,0
Hauptschule	50,5	45,6
Realschule	20,4	24,8
Gymnasium	22,6	23,7
Overige scholen (w.o. buitengewoon onderwijs)	2,9	2,9

In de huidige situatie worden door meisjes gemiddeld meer en hogere afsluitingskwalificaties verworven in het funderend onderwijs dan door jongens. Uit onderzoek is bovendien naar voren gekomen, dat met name meisjes uit arbeidersmilieus in meerdere mate profiteren van de via de geïntegreerde Gesamtschule geboden onderwijskansen (Fend 1982).

Een reden voor de oververtegenwoordiging van meisjes in de Realschule en het Gymnasium zou gelegen kunnen zijn in het vormingsaanbod van het funderend onderwijs. Reeds eerder is erop gewezen, dat de literaire stam een overheersende positie inneemt in het onderwijsleerplan. Dat geldt met name voor het Gymnasium, maar ook de Realschule scheidt daarvoor de voorwaarden via het mechanisme van de vakken-differentiatie in het zevende en negende leerjaar. Uit onderzoek is gebleken, dat door meisjes meer dan door jongens de keuzemogelijkheden worden benut voor de uitbreiding van de literaire of sociaalwetenschappelijke stam in het vakkenpakket. (zie Shafer, 1976). De literaire optie maakt institutioneel onderdeel uit van het onderwijsaanbod in het Gymnasium, terwijl beide opties kunnen worden verwezenlijkt in de Realschule. De keuze voor een uitbreiding van de natuurwetenschappelijke stam van het vakkenpakket blijkt meer voor de hand te liggen bij jongens dan bij meisjes. Tegen deze achtergrond zou de Hauptschule wel eens minder attractief kunnen zijn voor meisjes, niet of niet uitsluitend vanwege het beroepsoriënterende karakter maar vooral vanwege het meer technisch-praktische karakter van dit schooltype, zoals dat bijvoorbeeld vooral tot uitdrukking komt in het leergebied 'Arbeitslehre'. (zie bijv. Schmidt-Jörg e.a., 1981).

Het voordeel dat meisjes verwerven in het funderend onderwijs, blijkt echter niet te leiden tot een grotere gelijkheid in kansen met betrekking tot de vervolgoopbanen (Klemm/Koch, 1984).

Alhoewel de deelname van meisjes in de bovenbouw (elfde t/m dertiende leerjaar) van het Gymnasium zelfs nog iets boven dat van de jongens uitgaat met 22,8 tegen 21% van alle zestienjarigen, zijn zij sterk ondergerepresenteerd in het duale beroepsopleidingsstelsel (Faulstich-Wieland e.a., 1984). Slechts 29% van de 16-jarige meisjes tegen 37,3% van de jongens van dezelfde leeftijdsgroep ging in 1980 naar het leerlingwezen, dat in de BRD nog altijd, alhoewel haar betekenis getalsmatig dalende is, de belangrijkste hoofdweg tot kwalificatie ten behoeve van de arbeidsmarkt vormt (zie bijvoorbeeld Heinink, 1983). Ruim 66% van de zestienjarige meisjes blijft

in het volledige dagonderwijs, hetzij in de algemeenvormende danwel in de beroepsgerichte takken. Binnen het volledig dagberoeps onderwijs kiezen zij overwegend voor de typisch 'vrouwelijke' vakken: huishoudkunde, verzorgende sector, etc.

Het hierboven geschetste beeld wijkt niet sterk af voor de verdeling van de deelname aan onderwijs- en beroepsopleidingen bij de achttienjarigen. Op deze leeftijd volgde in 1980 nog 74,7% van de jongens en 65,4% van de meisjes één van de formele opleidingswegen.

19,2% van de achttienjarige meisjes tegen 18,9% van de achttienjarige jongens bevond zich in het Gymnasium, tegen respectievelijk 46,2% en 55,8% in het beroepsgerichte onderwijs. Ook hier is het relatief geringe aandeel van de meisjes in het leerlingwezen opmerkelijk:

33,5% van de achttienjarige meisjes tegenover 48,2% van de jongens uit dezelfde leeftijdsgroep (Faulstich-Wieland, e. a. 1984).

3.4.3. *Sociaal-economische herkomst*

Alhoewel ambtelijke statistische gegevens dienaangaande slechts mondjesmaat ter beschikking worden gesteld - voor het laatst in 1975 op federaal niveau - is er in het afgelopen decennium een reeks aan studies verschenen over de relatie tussen sociale herkomst en onderwijskansen (zie o.m.: Dietz, 1978; Trommel, 1980; Bayer e.a., 1983; Rolff, c.s., 1980; 1982; 1984; Rolff, 1984).

De data-bases zijn over het algemeen afkomstig van uiteenlopende bronnen (federale gegevens; deelstaatstatistieken; eigen onderzoek), doch de resultaten bevestigen en versterken elkaar in hoge mate.

Gedurende de afgelopen veertig jaar zijn de onderwijskansen van kinderen uit de lagere sociaal-economische echalons van de samenleving aanmerkelijk gestegen, vermoedelijk ook als resultaat van de verlenging van de volledige leerplicht in die periode van zeven tot negen jaar. Desalniettemin is er in de BRD nog immer sprake van een aanzienlijke ongelijkheid van kansen in het onderwijs, en deze treft met name de arbeiderskinderen.

De categorie arbeiderskinderen is sterk oververtegenwoordigd in de Hauptschule en ondervertegenwoordigd in de Realschule en het Gymnasium. In 1972, toen het relatieve aandeel van de arbeiderskinderen binnen de totale in aanmerking komende schoolpopulatie nog circa 50% bedroeg, lag het aandeel van de arbeiderskinderen van de Hauptschule-populatie rond de 65% (zie Dietz, 1978). Meer recente gegevens dienaangaande wettigen de veronderstelling, dat er zich in deze situatie geen belangrijke wijzigingen hebben voorgedaan (Eigler c.s. 1980; 1982).

De schoolbevolking van de Hauptschule bestaat gemiddeld nog steeds voor ruim 65% uit arbeiderskinderen, alhoewel de kans van deze groep om na de Grundschule door te stromen naar de Hauptschule is gedaald tot ongeveer 60% (was 80%). Hierbij is ook in het geding de teruggang in relatieve betekenis van de Hauptschule binnen het voortgezet onderwijs tot gemiddeld onder de 40%, en de lichte daling van het aandeel van de arbeiderskinderen binnen de totale relevante schoolpopulatie tot plm. 42%, als gevolg van wijzigingen in de sociale samenstelling van de bevolking in combinatie met demografische factoren (zie Bayer c.s. 1983). Tegelijkertijd is er wel sprake van een aanmerkelijke stijging van kansen voor arbeiderskinderen op een plaatsing in de Realschule: van plm. 16% in 1972 tot ruim 25% in 1980. Deze ontwikkeling komt overeen met de stijging van de relatieve betekenis van de Realschule binnen het voortgezet onderwijs in de overeenkomstige periode. De kansen van arbeiderskinderen om na de Grundschule in te treden in het Gymnasium is onveranderd gebleven: rond 10%. De verwachting, dat er een correctie van de ondervertegenwoordiging van arbeiderskinderen in het Gymnasium zou kunnen plaatsvinden na de eerste fase van het voortgezet onderwijs, via de overgang van Realschule en 10-jarige Hauptschule naar de bovenbouw van het Gymnasium, bleek niet te kunnen worden bevestigd. De kans op deelname

aan het Gymnasium van alle zeventien- en achttienjarige arbeiderskinderen bedroeg in 1980 slechts 9,2%. Een verdere bevestiging van dit beeld kan worden gevonden in de ondervertegenwoordiging van arbeiderskinderen in het tertiair onderwijs. Slechts 7,2% van de arbeiderskinderen heeft een kans om in het hoger onderwijs (Fachhochschule en universiteit) de studie voort te zetten. Voor de universiteit alleen is deze kans slechts 4,5%.

Het spiegelbeeld van de geschetste situatie met betrekking tot de kansen op deelname in de verschillende typen onderwijs voor arbeiderskinderen kan worden gevonden bij de categorieën hogere beambten en academici. Kinderen van academici hebben nog altijd een kans van bijna 80% om hun schoolloopbaan na de Grundschule in het Gymnasium voort te zetten. Kinderen van hogere beambten en employés gaan voor 65 à 75% naar de hogere vormen van voortgezet onderwijs (Realschule en Gymnasium).

Naast de sociale status lijkt ook het opleidingsniveau van de ouders een belangrijke factor in de schoolkeuze na de Grundschule. Dat geldt in sterkere mate voor het opleidingsniveau van de vader dan voor dat van de moeder. De kansen van deelname aan hogere vormen van voortgezet onderwijs stijgen, naarmate de vader een hoger opleidingsniveau heeft. Vooral kinderen van ongeschoolde arbeiders zijn bijzonder benadeeld. Hun oververtegenwoordiging in de Hauptschule en ondervertegenwoordiging in het Gymnasium is nog pregnanter uitgekristalliseerd dan bij kinderen van geschoolde arbeiders. (zie Trommel-Krug, 1980).

Uit steekproefgegevens van 1972 blijkt er voorts een samenhang te bestaan tussen de hoogte van het inkomensniveau en de waarschijnlijkheid op hoger vervolgonderwijs. Recentere analyses hebben echter aan het licht gebracht, dat de hoogte van het inkomen binnen de milieu-categorie arbeiders geen samenhang vertoont met de schoolkeuze van de kinderen, dit in tegenstelling tot alle andere milieu-categorieën (employés, zelfstandigen, hogere beambten en academici), bij wie er met de stijging van het inkomen een samenhang in de richting van meer kansen op hogere vormen van voortgezet onderwijs is vastgesteld (Eigler, c.s. 1982).

De resultaten samenvattend kan worden geconstateerd dat in volgorde van belangrijkheid de factoren sociaal milieu, opleidingsniveau van de ouders en inkomen van doorslaggevende betekenis zijn voor de onderwijskansen van schoolkinderen. De daaruit ontstane ongelijkheid in onderwijskansen heeft zich getransformeerd in een milieu-specifieke samenstelling van de schoolbevolking over de verschillende schooltypen in het secundaire onderwijs, een situatie waarin - met uitzondering wellicht voor de Realschule - in de afgelopen jaren geen wezenlijke veranderingen zijn opgetreden. (Bayer c.s. 1983).

In dit verband verdient met name de positie van de geïntegreerde Gesamtschule binnen het voortgezet onderwijs nadere aandacht. In dit schooltype vindt de sociale samenstelling van de bevolking een redelijk evenwichtige weerspiegeling in de samenstelling van de schoolbevolking, zij het dat arbeiderskinderen in geringe mate oververtegenwoordigd zijn (zie Eigler, 1980). Alhoewel de relatieve betekenis van de geïntegreerde Gesamtschule in het voortgezet onderwijs op federaal niveau amper noemenswaardig is - er zijn slechts tweehonderd van dergelijke scholen in de gehele BRD met nauwelijks 4% van de daarvoor in aanmerking komende leerlingen in klas zeven t/m tien - zijn er rondom dit schooltype toch enige belangwekkende bevindingen te noteren.

Geïntegreerde Gesamtschulen bevinden zich vooral in de deelstaten die dit schooltype inmiddels hebben erkend als vierde vorm van regulier secundair onderwijs, zoals Berlijn, Bremen, Hessen, Hamburg en Nordrhein-Westfalen. (Hansen/Rolff, 1984). Met name in Berlijn en Hessen kan er een opmerkelijke samenhang worden geconstateerd tussen de terugval van de Hauptschule en de groei van de geïntegreerde Gesamtschule. In Berlijn bedroeg het relatieve aandeel van de Hauptschule ongeveer 35% in 1970/1971 tegen 17,1% in 1982/1983. Het relatieve aandeel van de geïntegreerde Gesamtschule bedroeg in 1982/1983 24,5%. Een soortgelijk verschuivingspatroon kan over het overeenkomstige tijdvak

worden onderkend voor de deelstaat Hessen. De veronderstelling ligt dan ook voor de hand, dat de schoolbevolking van de geïntegreerde Gesamtschule grotendeels bestaat uit potentiële Hauptschule-leerlingen. Deze veronderstelling vindt bevestiging in statistische gegevens uit Berlijn. (Horstkemper e. a. 1982). Daaruit blijkt dat in het schooljaar 1981/1982 57% van de leerlingen in het zevende leerjaar van de Gesamtschule een schoolkeuze-advies vanuit de Grundschule heeft meegekregen voor de Hauptschule, tegen 35% voor de Realschule en slechts 7% voor het Gymnasium. Uit een vergelijking met dergelijke gegevens uit 1977/1978 bleek voorts, dat het relatieve aandeel van de leerlingen met een Hauptschule-advies inmiddels was gestegen van 42% naar 57%. Daar stond een daling tegenover van het relatieve aandeel van leerlingen met een Realschule-advies van 43% naar 35%. Het is aannemelijk dat hier sprake is van een dubbel afromingsproces ('creaming'): goede leerlingen in het basisonderwijs gaan direct naar het Gymnasium of de Realschule. Ouders met hogere onderwijsaspiraties voor kinderen, van wie de werkelijke mogelijkheden nog niet zo'n duidelijk beeld tonen, verkiezen de geïntegreerde Gesamtschule. De gevolgen daarvan voor de Hauptschule zijn duidelijk: een reeds meermaals uitgeselecteerde schoolpopulatie. De Hauptschule ontwikkelt zich dan ook geleidelijk aan tot een restschool, zoals later nog nader zal worden uiteengezet.

De geïntegreerde Gesamtschule beoogt een uitstel van definitieve beslissingen in de individuele schoolloopbanen via een flexibele en gedifferentieerde organisatie van leerwegen. Op die wijze zou de geïntegreerde Gesamtschule minder globaal dan in de traditionele schooltypen kunnen reageren op inter- en intra-individuele prestatie-verschillen, en in staat zijn beter aan te sluiten bij de ontwikkelingsvoorwaarden van individuele leerlingen.

Uit de resultaten van een grootschalig onderzoeksprogramma, dat in de zeventiger jaren werd doorgevoerd, blijkt de geïntegreerde Gesamtschule in vergelijking met de traditionele schooltypen binnen het voortgezet onderwijs er beter in te slagen de aanwezige begaafdheidsreserves te benutten en meer leerlingen tot hogere afsluitingskwalificaties te brengen (zie Fend, 1976; 1982). Bovendien is gebleken dat de geïntegreerde Gesamtschule een minder sociaal-selectieve functie vervult. Met name arbeidersmeisjes profiteren van de in de geïntegreerde Gesamtschule geboden onderwijskansen. De relatieve betekenis van de sociale herkomst op het bereikte onderwijsniveau is in de geïntegreerde Gesamtschule minder groot, alhoewel ook in dit schooltype de samenhang tussen sociale herkomst en feitelijke schoolprestaties nog immer substantieel is. (Fend, 1982). In de onderwijswetenschappelijke en onderwijspolitieke discussies over deze onderzoeksresultaten is gesuggereerd, dat de grotere effectiviteit van de geïntegreerde Gesamtschule in termen van meer en hogere afsluitingsniveaus gelijktijdig gepaard zou zijn gegaan met niveaudaling en nivellering van de schoolprestaties. Heranalyses van het onderzoeksmateriaal zouden deze veronderstelling wettigen (Wottowa, 1982). Inderdaad blijkt 5% van de leerlingen met een Gymnasiumadvies aan het begin van de geïntegreerde Gesamtschule bij de afsluiting van het funderend onderwijs niet te hebben voldaan aan de daarmee overeenstemmende kwalificatie-eisen. Tegelijkertijd ligt het percentage leerlingen dat de geïntegreerde Gesamtschule met een hogere kwalificatie beëindigt dan was voorzien in het Grundschule-advies, tussen de 24 en 34%.

In de zogenoemde Fend-onderzoekingen is daarentegen naar voren gekomen dat er geen aanwijzingen zijn dat het prestatie-niveau van de geïntegreerde Gesamtschule als zodanig minder of beter is dan dat van de traditionele schooltypen in het voortgezet onderwijs (zie bijvoorbeeld Haenisch/Lukesch, 1980; Fend, 1982). Uit de onderzoeksresultaten kwam naar voren, dat er dienaangaande juist sprake was van een grotere variantie tussen alle scholen binnen het voortgezet onderwijs dan tussen het traditionele onderwijssysteem en de geïntegreerde Gesamtschule. Wel bracht de analyse van de onderzoeksresultaten aan het licht, dat de meer

gedifferentieerde typen van geïntegreerde Gesamtschulen betere resultaten bewerkstelligen dan de minder gedifferentieerde typen.

Alhoewel de negatieve bevindingen uit de heranalyses van het onderzoeksmateriaal over het algemeen wel serieus worden genomen, overheerst toch de indruk dat er daarbij in de vergelijking van de geïntegreerde Gesamtschule met het traditioneel onderwijssysteem in onvoldoende mate is rekening gehouden met de selectie- en 'creamings-effecten', die een vergelijking tussen schoolsystemen zo moeilijk maken (Dahmen, c.s. 1984).

De onderwijswetenschappelijke discussies zijn inmiddels in onderwijspolitiek vaarwater terecht gekomen. In het algemeen kan worden geconstateerd dat er een stagnatie is opgetreden in de verdere kwantitatieve ontwikkeling van de geïntegreerde Gesamtschule in de BRD.

3.4.4. *Culturele minderheden*

Tot de meest benadeelde leerlinggroep binnen het Westduitse onderwijs behoren de kinderen van culturele minderheden. Zij vormen tegelijkertijd één van de grootste probleemcategorieën binnen het onderwijssysteem. Enkele getalsmatige gegevens kunnen dienen ter illustratie (zie Nitzschke, 1982; Klemm, 1984). Op dit moment zijn er rond 4,6 miljoen buitenlandse ingezetenen in de Duitse Bondsrepubliek, hetgeen neerkomt op ongeveer 7½% van de totale bevolkingspopulatie. 3,5 miljoen daarvan is afkomstig uit de zogenoemde gastarbeiderslanden. Het betreft hier een qua samenstelling en culturele achtergrond allesbehalve homogene bevolkingscategorie. Ruim 40% van de buitenlanders in de BRD is in het bezit van de Turkse nationaliteit, 14% van respectievelijk de Joegoslavische en Italiaanse nationaliteit, 6% van de Griekse en 4% van de Spaanse nationaliteit, terwijl 5% van Aziatische herkomst is.

Een aantal ontwikkelingen heeft het buitenlandersprobleem in de afgelopen jaren nog verder geactualiseerd.

Eind 1973 kwam er een einde aan de werving van buitenlandse arbeiders, waarvan het aantal op dat moment nog 2,6 miljoen bedroeg, hetgeen overeenkwam met 12% van de afhankelijke beroepsbevolking in de BRD. Sedertdien heeft er een aanmerkelijke stijging plaatsgevonden van het aantal buitenlanders, als gevolg van:

- na-ijleffecten via hereniging met in het eigen vaderland achtergebleven gezinsleden. Hierin ligt overigens nog altijd een belangrijk groei-potentieel besloten van het aandeel van de culturele minderheden in de BRD: plm. 120.000 echtgenoten en plm. 900.000 kinderen van in de BRD werkende buitenlandse arbeiders wonen nog steeds in één van de herkomstlanden (Nitzschke, 1982);
- onderscheiden demografische ontwikkelingen tussen de categorieën 'Duitse ingezetenen' en 'culturele minderheden'. In de periode tussen 1965 en 1975 liep het aantal Duitse levendgeborenen terug van 1 miljoen tot 500.000 per jaar. In hetzelfde tijdvak groeide het aantal buitenlandse levendgeborenen van 37,9 duizend tot 99,1 duizend per jaar. Inmiddels heeft de geboorte-ontwikkeling zich enigszins gestabiliseerd op ongeveer 80.000 buitenlandse levendgeborenen per jaar (zie o.m. Arbeitsgruppe Max Planck, 1979; Eigler, c.s. 1982; Statistisches Jahrbuch 1984).

Het buitenlandersprobleem is bovendien ook verscherpt, omdat economische spreidingsfactoren over het gehele bondsgebied geleid hebben tot concentratiegebieden van buitenlanders.

Een derde van alle buitenlandse werknemers bevindt zich in Nordrhein-Westfalen, een vierde in Baden-Württemberg en een zevende in respectievelijk Beieren en Hessen. De hoogste buitenlandse bevolkingsaandelen worden aangetroffen in industriële stedelijke centra zoals Frankfurt (23%), Offenbach (21%), Stuttgart (18%), München (17%), en in de stad Berlijn (12,5%). (Siewert, 1980; Nitzschke, 1982).

Inmiddels heeft dit geleid tot een aantal aanzienlijke problemen met betrekking tot de positie van de buitenlandse bevolkingsgroepen, zoals gettovorming, bovenproportionele werkloosheid onder 15-25 jarigen, en

het functioneren in het formeel onderwijs. (zie bv. Klemm/Koch, 1984; Bayer, c.s. 1983). Reeds nu is over het gehele bondsgebied gerekend plm. 14% van alle leerlingen in het funderend onderwijs van buitenlandse herkomst. In 1982/1983 bedroeg het aandeel buitenlandse leerlingen van de gehele lagere schoolbevolking in de deelstaat Nordrhein-Westfalen reeds 17%, een percentage dat naar verwachting nog zal oplopen tot boven de 20% in de komende jaren (Bayer, c.s., 1983).

Het in de BRD ten aanzien van buitenlanders gevoerde beleid heeft een enigszins tweeslachtig karakter. In 1981 heeft het bondskabinet besloten dat de BRD weliswaar niet als immigratieland zal fungeren, maar dat alle in de BRD verblijvende buitenlanders juridisch, economisch en maatschappelijk moeten worden geïntegreerd zonder dwang tot culturele assimilatie. (Schnell, 1982). Van diverse zijde wordt inmiddels echter bericht dat als gevolg van de economische recessie en de hoge werkloosheid in de BRD steeds meer pogingen - zowel in de administratieve als wetgevende sfeer - in het werk worden gesteld om buitenlanders te bewegen weer terug te keren naar het herkomstland. (Bayer c.s., 1983; Klemm, 1984).

Daartegenover is het onderwijsbeleid in het teken gesteld van het integratie-streven, waarbinnen een tweetal kernvragen centraal staat, te weten:

- hoe integratie mogelijk te maken zonder assimilatie af te dwingen;
- hoe het onderwijs zodanig in te richten, dat inburgering in de Duitse samenleving en terugkeer in het eigen vaderland gelijktijdig mogelijk worden gemaakt (Bayer, é.a., 1983).

Het onderwijsbeleid spitst zich in de BRD met name toe op het moedertaalonderricht, waarvoor in de diverse deelstaten zeer onderscheiden regelingen zijn getroffen. In Beieren zijn er tot en met het negende leerjaar tweetalige en naar nationale herkomst homogene klassen ingericht, waarin het aandeel van het moedertaalonderricht geleidelijk wordt verminderd ten gunste van het onderwijs in het Duits. Soortgelijke regelingen trof men in het recente verleden ook aan in Nordrhein-Westfalen tot en met het zesde leerjaar. Kritiek op het segregatieve karakter van dit beleid heeft daar geleid tot afbouw van deze onderwijspraktijk. Elders worden buitenlandse en Duitse schoolkinderen tesamen onderwezen in combinatie met aanvullend onderricht in de eigen moedertaal ('Ergänzungunterricht'). Vanuit de herkomstlanden is de wens geuit om de moedertaal van buitenlandse leerlingen te erkennen als gelijkwaardig regulier vak in de basisschool en als eerste vreemde taal in het voortgezet onderwijs vanaf het vijfde leerjaar. Besluitvorming in de KMK heeft dit in 1979 ook mogelijk gemaakt. In Berlijn, Hessen en Nordrhein-Westfalen wordt sedertdien geëxperimenteerd met het Turks als eerste vreemde taal in het vijfde en zesde leerjaar (Schnell, 1982).

Het onderwijsbeleid in de BRD richt zich daarnaast in sterke mate op het verwerven door buitenlandse kinderen van de (Duitse) afsluitingskwalificaties in de eerste fase van het voortgezet onderwijs.

De 'buitenlandersproblematiek' doet zich in het lager onderwijs met name voor als een taalprobleem met consequenties voor de aanspreekbaarheid en onderwijsbaarheid van buitenlandse leerlingen.

Van de kinderen van culturele minderheidsgroepen gaat ruim 70% naar de Hauptschule. Differentieert men deze doorstroomgegevens naar het land van herkomst (bestandopname 1982), dan blijken de Joegoslavische en Spaanse bevolkingsgroepen er positief uit te springen met respectievelijk 61% en 54,7%, terwijl de Turkse en Italiaanse bevolkingsgroepen zich dienaangaande in negatieve zin onderscheiden met respectievelijk 81,8% en 79,9%.

Turkse kinderen lijken in dit verband in het bijzonder benadeeld. Slechts 8% bezocht in 1982 een Realschule of Gymnasium, hetgeen betekent dat Turkse kinderen minder dan 25% van de kansen van de toch al sterk benadeelde Duitse arbeiderskinderen hebben op een hogere vorm van vervolgonderwijs. Het is opvallend, dat daarentegen de kansen van

Joegoslavische kinderen op een hogere vorm van onderwijs in de eerste fase van het voortgezet onderwijs met 31% bijna gelijk zijn aan die van arbeiderskinderen, en de onderwijskansen van Spaanse kinderen daarop met plm. 40% die van Duitse arbeiderskinderen zelfs overtreffen (zie o.m. Klemm, 1984).

In de BRD geboren Turkse kinderen gaan nauwelijks in mindere mate naar de Hauptschule dan hun leeftijdsgenoten die in Turkije zijn geboren. Als gevolg van de groei van het buitenlandersaandeel, met name in de leeftijdsgroep tot 15 jaar, in de bevolkingsontwikkeling dreigt de Hauptschule geleidelijk aan een buitenlandersschool te worden. In een aantal concentratiegebieden is hiervan feitelijk reeds sprake. In sommige steden wordt de Hauptschule voor 30 tot 40% bevolkt door kinderen van culturele minderheidsgroepen. In de stad Berlijn bedraagt dat aandeel meer dan 50%, in sommige Hauptschulen zelfs oplopend tot 80% (zie Horstkemper c.s., 1982).

Bij gelijkblijvende ontwikkeling zal deze situatie over enige jaren ook worden bereikt in andere concentratiegebieden. Daar bovendien het Turkse aandeel van de buitenlandse kinderen in het algemeenvormend onderwijs is gestegen tot boven de 55%, in de deelstaat Nordrhein-Westfalen zelfs tot 62,2%, dreigt het 'buitenlandersprobleem in het onderwijs' geleidelijk aan te worden verengd tot een 'Turkenprobleem' (zie Bayer, 1983). De reeds eerder geconstateerde ontwikkeling van de Hauptschule in de richting van een restschool krijgt met dat alles een nog duidelijker profilering, waarvan de negatieve consequenties scherp tot uitdrukking komen in de effectiviteitscijfers van dit schooltype. Bijna 50% van de buitenlandse leerlingen in het funderend onderwijs slaagt er niet in om zich te kwalificeren op één van de afsluitingsniveaus. Dat geldt met name voor de Turkse kinderen, waarvan in 1980 in de deelstaat Rheinland-Westfalen 70% zonder afsluitingskwalificatie de school verliet. Gunstige uitzonderingen vormden Joegoslavische en Spaanse leerlingen met respectievelijk 35,6% en 31% ongekwalificeerde schoolverlaters. (zie Eigler, c.s. 1982). Dit probleem betreft overigens in het bijzonder de meisjes. In 1980 behaalde slechts 20,4% van de meisjes uit culturele minderheidsgroepen een Hauptschuleabschluss. Van alle meisjes had 42,7% de school verlaten vanuit de klassen vijf tot en met zeven en 21,4% vanuit klas acht. (zie Nitzschke, 1982).

Gezien de geringe effectiviteit van het funderend onderwijs voor de buitenlandse leerlingen is het nauwelijks verwonderlijk dat hun maatschappelijke en schoolse vervolgperspectieven na de schoolplichtige leeftijd weinig bemoedigend zijn. Nog geen 20% van de vijftien tot negentien jarigen komt in het bezit van een opleidingscontract in het kader van het duale beroepsopleidingsstelsel.

Rond 30% behaalt een beroepskwalificatie via het voltijdse beroepsonderwijs. Meer dan de helft weet zich geen plaats op de arbeidsmarkt te verwerven, hetgeen met name opgeld doet voor de vrouwen. Slechts een derde van de categorie zonder arbeid staat als werkzoekende geregistreerd, de overigen (overwegend vrouwen) gaan op in de gezinshuishouding (zie Eigler c.s., 1982; Klemm/Koch, 1984).

De balans van deze data-verzameling biedt weliswaar een gedifferentieerd, maar daarom nog niet rooskleuriger beeld omtrent de onderwijskansen en de daarmee verbonden maatschappelijke toekomstperspectieven van etnische minderheden in de BRD. Met name het Turkse bevolkingsdeel blijkt in het bijzonder te worden getroffen. Naar de oorzaken daarvan kan men slechts gissen, alhoewel het aannemelijk lijkt dat culturele en sociale factoren hieraan debet zijn. Als reden voor het relatief beter functioneren in het onderwijs van bijvoorbeeld Joegoslavische kinderen wordt gewezen op de grotere taalverwantschap, en op de sociale herkomst van het in de BRD verblijvende Joegoslavische bevolkingsdeel. De meeste Joegoslavische mannen zijn geschoolde handwerklieden, in tegenstelling tot de Turkse arbeiders die veelal ongeschoold zijn en overwegend van het platteland afkomstig.

Als gevolg van de snelle groei van het proportionele aandeel van de Turkse bevolkingsgroep binnen de categorie buitenlandse ingezetenen, is het buitenlandersprobleem in de publieke beeldvorming vooral verengd tot een Turkenprobleem. Het gevaar dat dit met zich meebrengt voor de maatschappelijke stabiliteit, heeft ook in de BRD geleid tot discussies over het vraagstuk van de multiculturele samenleving en de betekenis daarvan voor het onderwijs. De indruk bestaat echter dat het tot nog toe is gebleven bij een aantal goed bedoelde aanzetten op het niveau van de individuele scholen in het kader van de bestaande onderwijsleerplannen. Op centraal niveau worden intenties tot multicultureel onderwijs slechts met de mond beleden. Concrete voorwaarden-scheppende maatregelen zijn tot dusverre uitgebleven, hetgeen ook niet verwonderlijk is in een land dat haar buitenlandersbeleid fundeert op het tweeslachtige uitgangspunt 'integratie en terugkeer' (Nitzschke, 1982; Hansen, 1984).

Inmiddels ontwikkelt zich de Hauptschule tot een restschool, waarbinnen met name het aandeel buitenlandse leerlingen aanzienlijk is. Dat wordt vooral zichtbaar in die etnische concentratiegebieden, waar de geïntegreerde Gesamtschule de status van regulier schooltype heeft gekregen en, zoals in Berlijn en Hessen, getalsmatig van enige betekenis is. In deze deelstaten is de groei van de geïntegreerde Gesamtschule ten koste gegaan van de Hauptschule, die zich daar inmiddels heeft ontwikkeld tot een bijna exclusief schooltype voor kinderen van culturele minderheden. De gevolgen daarvan voor de scholing van deze leerlingen in termen van basisvorming komen tot uitdrukking in de geringe effectiviteit van dit schooltype: het grote aantal vroegtijdige schoolverlaters en het geringe aantal behaalde afsluitingskwalificaties.

3.5. BASISVORMING: BEVINDINGEN EN DISCUSSIE

Reeds eerder (3.3.) is er op gewezen, dat het gemeenschappelijk aan het funderend onderwijs ten grondslag liggende principe van de wetenschapso-riëntatie in de BRD geen waarborg betekent voor een gemeenschappelijke basisvorming voor iedereen. Gemeenschappelijke basisvorming is zelfs uiterst onwaarschijnlijk in een onderwijssysteem, dat is opgebouwd uit verschillende parallele schooltypen met uiteenlopende doeloriëntaties in de secundaire fase van het funderend onderwijs. Een nadere analyse van het onderwijsleerplan voor de verschillende schooltypen leverde een verdere onderbouwing van deze veronderstelling. Er is hooguit sprake van schooltypen-afhankelijke basisvorming, waarvan de gemeenschappelijke noemer is gelegen op het niveau van de Hauptschule-abschluss aan het einde van het negende leerjaar als grondslag voor de minimale eindtermen binnen het funderend onderwijs. En zelfs deze minimale eindtermen bieden een onvoldoende garantie voor gemeenschappelijk basisvorming, getuige de analyse van de doorstroompatronen in het West-Duitse onderwijssysteem (3.4.).

Bijna 10% van de daarvoor in aanmerking komende schoolbevolking (exclusief het buitengewoon onderwijs) behaalt geen enkele afsluitingskwalificatie. De ontwikkeling van de Hauptschule in de richting van een restschool heeft ertoe geleid, dat de potentiële groep ongekwalificeerde schoolverlaters wordt samengebond in dit schooltype.

Gemiddeld 25% (bijv. Baden-Württemberg) tot 80% (Berlijn) van de schoolpopulatie verlaat de Hauptschule ongekwalificeerd. In dat verband zijn met name de jongens uit arbeidersmilieus en de kinderen van culturele minderheden in het geding. Enigszins gechargeerd zou men dan ook kunnen opmerken, dat de sociaal-economische en sociaal-culturele selectie wordt gerepresenteerd in de vorm van schooltypen binnen de secundaire sector van het funderend onderwijs (Eigler, c.s. 1982). Dit fenomeen doet in nog sterkere mate opgeld in die deelstaten, waar de geïntegreerde Gesamtschule is erkend als de vierde vorm van regulier secundair onderwijs. De Hauptschule ontwikkelt zich daar tot restschool voor culturele minderheden en voor prestatie-zwakke probleemleerlingen,

veelal afkomstig uit het milieu van de ongeschoolde arbeiders. De geïntegreerde Gesamtschule ontwikkelt zich in die situatie tot een toeleidingsweg naar de hogere afsluitingsniveaus voor leerlingen uit het milieu van de geschoolde arbeiders, en voor die leerlingen uit de overige sociaal-economische strata, voor wie het schoolloopbaanperspectief nog onvoldoende helder is uitgekristalliseerd. Als voorheen is de Realschule nog altijd overwegend het type vervolgonderwijs voor de kinderen uit de middenklasse (employés, zelfstandigen), terwijl de Gymnasia grotendeels worden bezocht door kinderen van hogere sociaal-economische herkomst (academici, hogere beampten).

Scholing in het Westduitse funderend onderwijs is dan ook niet slechts schooltype-gerelateerde, maar ook in sterke mate milieu-specifieke en dus sociaal-selectieve basisvorming. Zowel het gemeenschappelijke curriculaire principe van de wetenschapsoriëntatie als de invoering van de geïntegreerde Gesamtschule hebben niet geleid tot een wezenlijke verandering van deze situatie. De wetenschapsoriënterende grondslag heeft weliswaar de formele samenhang binnen het funderend onderwijs vergroot, doch het reeds van oudsher selectieve karakter van het Westduitse onderwijssysteem is in principe in alle varianten op deelstaatniveau onaangetast gebleven. Eerder is er sprake van een verscherping van het in de afzonderlijke schooltypen weerspiegelde klassekarakter van het Westduitse schoolsysteem.

In de afgelopen twintig jaar hebben zich aanzienlijke verschuivingen voltrokken in de doorstroompatronen binnen het funderend onderwijs. Deze wijzigingen kunnen niet geheel los worden gezien van de invoering van een gemeenschappelijke wetenschaps-georiënteerde curriculaire grondslag. Met de 'verwetenschappelijking' werd een modernisering van het vormingsaanbod nagestreefd in de richting van een grotere accentuering van de natuurwetenschappelijke en wiskundige leerinhouden. Voor het Gymnasium leidde dit tot een afbouw van het eenzijdige (neo-)humanistische, klassiek-literaire vormingsideaal, terwijl het wetenschapsoriënterende principe voor de Hauptschule formeel gezien tot een radicaal afscheid leidde van haar oorspronkelijk 'Volkstümliche', op de directe levens- en beroepswerkelijkheid gerichte, vormingsideaal. Dat betekende een breuk met de geheel eigensoortige functie die de Hauptschule tot aan het einde van de zestiger jaren voor het overgrote deel van de schoolplichtige leerlingen heeft vervuld. De daarmee verbonden erkenning van de Hauptschule als volwaardige en gelijkwaardige vorm van vervolgonderwijs leidde paradoxaal genoeg tot een verhoogde attractiviteit van de Realschule en het Gymnasium in het perspectief van de daar te verwerven hogere afsluitingskwalificaties en vervolgperspectieven. De ontbinding van het oorspronkelijke vormingsideaal van de Hauptschule ten gunste van het wetenschapsgeoriënteerde vormingsideaal heeft kennelijk de afstand tot de overige typen van vervolgonderwijs in de openbare beeldvorming verkleind en de intrede in de toeleidingswegen tot hogere kwalificaties vergemakkelijkt (zie Leschinsky/Roeder, 1980).

Dat luidde de definitieve terugval in van de Hauptschule en de daarmee verbonden getalsmatige ontwikkeling van de Realschule en het Gymnasium tot volksonderwijs. Arbeiderskinderen hebben nog het minst geprofiteerd van deze ontwikkeling. Alhoewel relatief meer arbeiderskinderen dan voorheen de Realschule bezoeken, zijn zij nog steeds sterk ondervertegenwoordigd op dit schooltype. Hun kansen op Gymnasiaal onderwijs zijn bovendien nauwelijks gestegen. Daarentegen is de beschreven ontwikkeling met name ten goede gekomen aan de kinderen uit de middenklasse-milieus. De invoering van het algemene principe van wetenschapsgeoriënteerde basisvorming heeft in het onderwijsbestel geleid tot een verdere verscherping van de sociale selectiviteit, een effect dat nog lijkt te worden versterkt door de invoering van de geïntegreerde Gesamtschule.

Het principe van de wetenschapsgeoriënteerde basisvorming is overigens vanuit uiteenlopende invalshoeken ter discussie gesteld. Enig opzien

baarde in 1978 het zogenoemde Bonner Forum 'Mut zur Erziehung', waarin in een negental thesen vanuit conservatieve zijde onder meer stelling werd genomen tegen het streven in het onderwijs naar gelijke kansen, mondigheid, het aanleren van een kritische houding, en tegen de verwetenschappelijking van het onderricht, zowel inhoudelijk als pedagogisch-didactisch (institutionalisering; professionalisering). Onderwijs zou zich weer dienen te richten op haar primaire functie: de bij de ervaringswereld van de leerlingen aansluitende cultuuroverdracht en het aanleren van arbeidersdeugden als discipline, orde, vlijt. (Lübbe, c.s., 1979). Van diverse zijden is tegengeworpen dat de stellingnamen van het Bonner Forum onderling weinig consistent zijn, terwijl het uitgangspunt 'de eigen ervaringswereld' juist ook ten grondslag heeft gelegen aan het moderniseringsdenken uit de zestiger jaren. (Benner, c.s., 1978). Met name één van de grondleggers van het wetenschapsgeoriënteerde vormingsideaal, de pedagoog Hartmut von Hentig, heeft in dat verband een belangrijke rol gespeeld met zijn pleidooi voor de school als 'Erfahrungs-raum' (Von Hentig, 1974). Desalniettemin bestaat de indruk, dat het Bonner Forum 'Mut zur Erziehung' vooral moet worden beschouwd als een poging tot heimelijke terugkeer naar het aloude, klassiek-gymnasiale en (neo-) humanistische vormingsideaal voor weinigen en de op praktische nuttigheid gerichte vorming voor velen. (Benner, c.s. 1978; Führ, 1979).

Ook van progressieve zijde wordt kritiek uitgeoefend op de verwetenschappelijkings-conceptie, zoals deze zich in de onderwijspraktijk heeft ontwikkeld. Dit vormingsideaal leidt volgens deze critici niet tot een zinvolle aanvulling op de overwegend hermeneutisch-geesteswetenschappelijke academische vormingstraditie binnen het Westduitse onderwijs, maar in tegenstelling daartoe tot een vorm van formalisering, technologisering, functionalisering en objectivering van de maatschappelijke realiteit in de schoolse werkelijkheid. Deze positivistische vormingsopvatting zou primair gericht zijn op het aanleren van conceptuele abstracties, die nauwelijks nog aansluiten bij de alledaagse ervaringen van de leerlingen. Het accent ligt niet langer op betekenisvolle cultuurkennis (via bijvoorbeeld 'wissenschaftpropedeutik'), maar veeleer op een wetenschapsmethodisch principe als 'leren om te leren', en het heeft ertoe geleid dat de leerinhouden in het onderwijs 'beliebig' (willekeurig) geworden zijn (Rolff, 1982; 1984, Fend, 1981).

De invloed van deze discussies moet vooralsnog niet worden overschat. Weliswaar hebben de Bonner Thesen ('Mut zur Erziehung') in enige deelstaten (bijvoorbeeld Baden-Württemberg) aanleiding gegeven tot een oproep tot herbezinning over de wenselijkheid van een wetenschapsgefundeerde inhoudelijke vorming in de Hauptschule (Benner, 1978), tot concrete beleidsmaatregelen in die richting heeft dat nog niet geleid. Ook de openbare meningsvorming lijkt nauwelijks beïnvloed door deze discussie. Uit in de jaren 1979, 1981 en 1983 uitgevoerd opinie-onderzoek onder de bevolking over het functioneren van het schoolwezen komt over het algemeen een grote mate van tevredenheid naar voren. Dat geldt in sterkere mate voor de Grundschule dan voor de eerste fase van het voortgezet onderwijs, waarvan door een kleine minderheid met name de te hoge prestatiedruk wordt bekritiseerd. De meerderheid is overigens van oordeel dat het huidige onderwijssysteem de leerlingen in voldoende mate stimuleert, en er kan dan ook een geleidelijke afbrokkeling worden geconstateerd van het maatschappelijke draagvlak voor een algehele integratie van de eerste fase van het secundair onderwijs. Ten aanzien van de hoofdtaken van het onderwijs kan er in toenemende mate een nadruk worden geconstateerd op discipline-vorming, algemene vorming, beleefdheid, schrijven, vakkennis etc (Rolff, c.s. 1980; 1982; 1984).

Inmiddels is in de BRD nu ook de discussie geopend over de betekenis voor het onderwijs van het zich ontwikkelende informatie-tijdperk. Onder de slagzin 'de invloed van de nieuwe media' worden momenteel in onderwijswetenschappelijke kring de consequenties ervan bediscussieerd voor de basisvorming van leerlingen. De indruk bestaat, ook op grond van

signalen uit de arbeidswereld en de vakbeweging, dat scholing in het informatie-tijdperk zich minder zal moeten richten op praktische en nuttige kennis en vaardigheden en evenmin op de vorming van specialisten. De ervaringen sedert ongeveer vijf jaren zouden er daarentegen op duiden dat basisvorming vooral gericht zal moeten worden op de ontwikkeling van theoretische en integratieve inzichten (Rolff, 1984).

Ook deze discussie heeft tot dusverre nog slechts zeer mondjesmaat een beleidsmatige betekenis gekregen. Weliswaar is er sprake van stimulering van vakken als burgerinformatica en computerkunde in het voortgezet onderwijs, maar vooralsnog blijft de invoering daarvan beperkt tot de vrije-keuze-component in het onderwijsleerplan.

In dat opzicht moet ook in de BRD het fundamentele antwoord van het onderwijs op de informatie-technologische uitdaging nog gevonden worden.

4. BASISVORMING IN ENGELAND

4.1. ZEGGENSCHAPSVERHOUDINGEN

Traditioneel kent Engeland, als deel van het United Kingdom, een decentrale organisatie van beleid en bestuur. In deze traditie heeft ook het onderwijs vorm gekregen. De bevoegdheden ten aanzien van het onderwijs zijn over drie niveaus verdeeld: het Department of Education and Science (DES), de Local Education Authorities (LEA) en de individuele scholen. Het DES bezit formeel een groot aantal bevoegdheden, want zij is, in de persoon van de Secretary of State for Education and Science, uiteindelijk verantwoordelijk voor voldoende onderwijs voor iedereen (artikel 1, Education Act). De LEAs zijn formeel belast met de feitelijke uitoefening van deze verantwoordelijkheid. Zij dragen binnen hun regio zorg voor zowel kwantitatief als kwalitatief voldoende onderwijsvoorzieningen voor primair, secundair en hoger onderwijs (artikel 8, Education Act). De individuele scholen hebben een aanzienlijke mate van autonomie. Hier ligt, met name bij de hoofden en leerkrachten, de verantwoordelijkheid voor de inhoudelijke en pedagogisch-didactische vormgeving van het onderwijs.

De Engelse uitwerking van het begrip vrijheid van onderwijs brengt met zich mee dat er naast de geheel of gedeeltelijk uit openbare middelen bekostigde scholen ook privéscholen bestaan, de zogenaamde public schools. Deze public schools worden door plm. 3% van de totale leerlingenpopulatie bezocht en vallen volledig buiten de verantwoordelijkheid en invloed van de overheid, in het bijzonder de LEAs. Wel zijn zij verplicht de centrale inspectie (HMI) toe te laten voor inspectiebezoeken (DES, 1984).

De overige 97% van de totale leerlingenpopulatie bezoekt geheel of gedeeltelijk uit openbare kas bekostigde scholen, het zogenaamde 'maintained' onderwijs. Hierin zijn 'county' (70%) en 'voluntary' (30%) scholen te onderscheiden. Met betrekking tot de 'voluntary' schools zijn er voor wat betreft het bestuur en de financiering een drietal varianten. Meer dan de helft van deze scholen valt in de categorie gesubsidieerde scholen, hetgeen betekent dat het schoolbestuur voor tenminste tweederde uit vertegenwoordigers van de (meestal kerkelijke) organisatie bestaat die de school gesticht heeft en een deel van de kosten draagt. Deze scholen worden slechts gedeeltelijk door de LEAs gefinancierd. De tweede variant is die waar het bestuur voor tweederde uit LEA vertegenwoordigers en voor eenderde uit vertegenwoordigers van de belanghebbende organisatie bestaat. Deze scholen worden volledig gefinancierd door de LEAs. De derde variant betreft scholen met een speciale overeenkomst. Het bestuur bestaat voor tweederde uit vertegenwoordigers van de belanghebbende organisatie en voor eenderde uit afgevaardigden van de LEA. Deze scholen worden grotendeels (de mate is afhankelijk van de overeenkomst) gefinancierd door LEAs (DES, 1983).

De feitelijke invloed van het DES is niet gemakkelijk te bepalen. In principe is deze groot omdat de LEAs formeel onder haar toezicht staan. Dit houdt in dat het DES erop toeziet dat alle LEAs voldoende voorzieningen bieden op het terrein van primair, secundair en hoger onderwijs. Als er sprake is van onredelijk handelen door de LEA, met andere woorden als een LEA in haar taken tekort schiet, kan het DES de betreffende LEA ter verantwoording roepen (artikel 68, Educational Act). Ook heeft het DES invloed op het scholenbestand via de noodzakelijke goed- of afkeuringsprocedures bij veranderingen dienaangaande. Naast deze twee heeft het DES weinig formele instrumenten in handen om haar verantwoordelijkheid voor het onderwijs kracht bij te zetten. Dientengevolge treedt DES voornamelijk informerend, opiniërend, stimulerend en op indirecte wijze controlerend

op. Zij wordt daarin terzijde gestaan door Her Majesty's Inspectorate (HMI), de National Foundation for Educational Research (NFER) en het voormalige Schools Council dat nu gesplitst is in het School Curriculum Development Committee (SCD) en de Secondary Examinations Council (SEC).

De HMI maakt weliswaar deel uit van het DES, maar is in principe een onafhankelijke instantie. Zij heeft tot taak het DES in de persoon van de minister van onderwijs te informeren over de stand van zaken en wenselijk geachte ontwikkelingen in het onderwijs. In de praktijk doet de HMI dit zowel gevraagd als ongevraagd. Door deze formele en feitelijke taakopvatting vervult de HMI naast haar controlerende functie ten opzichte van de scholen ook een opiniërende rol in het nationale onderwijsbeleid.

De NFER is een in principe onafhankelijk onderwijsonderzoeksinstituut dat echter in de praktijk vaak een legitimerende functie heeft ten aanzien van onderwijspolitieke beslissingen (Kuebart, 1980, p. 90). Het eveneens door het DES gefinancierde maar in principe onafhankelijke SCD is een bovenregionale instantie ten behoeve van de leerplanontwikkeling. Het door de minister van onderwijs benoemde SEC is ingesteld om het niveau en de inhoud van de examenvakken in het leerplichtig onderwijs te bewaken.

Naast de invloed die het DES via de genoemde organisaties kan aanwenden staan haar de volgende beleidsinstrumenten tot de beschikking: beleidsnota's, financieringsmechanismen, circulaire en richtlijnen. Beleidsnota's worden meestal in opdracht voorbereid door gezaghebbende deskundigen. De aldus tot stand gekomen rapporten spelen een belangrijke, vooral opiniërende en beleidsinitieerende rol.

Door het DES wordt vooral via de toewijzing van financiële middelen invloed uitgeoefend op het lokale onderwijsbeleid. Dat is mogelijk dankzij het rate support grant (RSG) systeem, waarin het DES mede de hoogte van de aan de local authorities uit te keren rate support grant bepaalt¹ (Braaksmā, 1983). Onder andere op grond van de RSG-uitkering wordt door de local authorities de hoogte van het door de betreffende LEA te besteden budget vastgesteld. De hoogte van de rate support grant is dan ook één van de punten waarop lokale en centrale overheden, onder andere DES en LEAs, steeds met elkaar in onderhandeling zijn.

Naast financiële instrumenten wendt het DES haar invloed ook aan via richtlijnen en circulaire. Richtlijnen kunnen voor kennisgeving aangenomen worden; zij vervullen vooral een opiniërende functie. Circulaire bevatten verzoeken aan LEAs, scholen of andere bij het onderwijs betrokkenen om bepaalde beleidsmaatregelen te nemen. Deze verzoeken lijken dwingend, maar behoeven formeel niet opgevolgd te worden. Feitelijk gebeurt dat veelal wel omdat er financiële consequenties verbonden kunnen zijn of worden aan het al dan niet volgen van het via de circulaire gevraagde beleid.

Op LEA-niveau wordt in belangrijke mate de vormgeving van het onderwijs bepaald. De Local Education Authorities vormen beleidsmatig

1. Via het rate support grant system wordt door de centrale overheid geld toegewezen aan de lokale overheden. De rate support grant wordt gebaseerd op een schatting van de kosten die een bepaald niveau van benodigde voorzieningen in een regio met zich meebrengt. Het betreft voorzieningen op het terrein van onderwijs, openbare werken, civiele diensten, etc. Bij het maken van deze schatting wordt rekening gehouden met de aard van de omstandigheden in de regio en de verantwoordelijkheden die de betreffende authority heeft. Over de hierbij van toepassing geachte normen wordt jaarlijks onderhandeld in de Grant's Working Group die bestaat uit vertegenwoordigers van zowel de centrale als de lokale overheden. De inkomsten van local authorities bestaan enerzijds uit deze als aanvullend bedoelde jaarlijkse bijdrage van de centrale overheid en anderzijds uit de opbrengsten van lokale belastingen. Van het totale budget van een local authority wordt in het algemeen tenminste 60% aan de betreffende local education authority (die deel uitmaakt van de local authority) toegewezen. De LEA is verantwoordelijk voor de verdeling en besteding van dit budget.

de eigenlijke spil van het Engelse onderwijssysteem, hetgeen tot uitdrukking komt in de:

- verantwoordelijkheden voor voorzieningen;
- verdeling van financiële middelen ten behoeve van onderwijs;
- faciliteiten, (randvoorwaarden zoals bijvoorbeeld leerkracht-leerling verhouding);
- actieve rol ten aanzien van veranderingen en ondersteuning;
- controlerende functie ten aanzien van de taakvervulling van de scholen;
- benoeming van leerkrachten;
- dienstverlenende functie met betrekking tot te vervullen taken van de scholen.

De verantwoordelijkheid van de LEAs voor het onderwijsgebeuren kan zich feitelijk uitstrekken tot het niveau van de individuele school, bijvoorbeeld in de vorm van toelatingscriteria of deugdelijkheidseisen ten aanzien van de organisatie, het minimum-vakkenaanbod, etc. De richtlijnen ten aanzien van het leerplan hoeven door de leerkrachten in principe niet in detail te worden gevolgd. In de praktijk gebeurt dat meestal wel in verband met de financiële en materiële sancties die van LEA-zijde mogelijk zijn ten aanzien van individuele scholen.

De aard en reikwijdte van de aan de scholen opgelegde regels en richtlijnen is per LEA verschillend en afhankelijk van tradities, politieke verhoudingen en financiële draagkracht van de authority. Zo heeft de Inner London Education Authority (ILEA) van oudsher een meer sturende, centralistische functie dan bijvoorbeeld de LEA van Brent (een stadsdeel van London), die zich kenmerkt door een meer liberaal beleid. Deze verschillen tussen LEAs bewerkstelligen mede de grote variëteit in vormgeving van het onderwijs die op schoolniveau waarneembaar is.

Individuele scholen bezitten een vergaande autonomie. De verantwoordelijkheid voor de inhoudelijke en pedagogisch-didactische vormgeving van het onderwijs ligt bij het hoofd, in samenwerking met de leerkrachten. Het schoolteam stelt het leerplan vast, beslist over het vakkenaanbod, de te stellen minimumeisen, de keuzemomenten en - mogelijkheden, de deelname aan kwalificerende examens die door uiteenlopende externe instanties worden aangeboden, etc. Dit heeft ertoe geleid dat er niet alleen tussen LEAs, maar ook tussen scholen binnen LEAs een aanzienlijke variëteit kan optreden ten aanzien van de vormgeving van het onderwijs. Mede hierdoor staan de scholen ook enigszins in een concurrentieverhouding ten opzichte van elkaar.

In de zeggenschapsverhoudingen, met name die op het schoolniveau en die tussen scholen en LEAs, kan de rol van de zogenaamde 'governing bodies' (een soort medezeggenschapsraden) niet genegeerd worden. Alle scholen die op één of andere wijze geheel of gedeeltelijk door de overheid bekostigd worden hebben zo'n bestuursraad. Sinds 1980 moeten daarin de LEA, de leerkrachten, de ouders en maatschappelijke sectoren vertegenwoordigd zijn (Taylor, Sanders, 1980). De bestuursraden kunnen in principe een aanzienlijke invloed uitoefenen op de gang van zaken in de school. Met de instelling van deze bestuursraden is het draagvlak van het onderwijs op schoolniveau en daarmee de toegankelijkheid tot het onderwijs van maatschappelijke groeperingen in principe verstevigd. Anderzijds wordt de autonomie van scholen begrenst door hun verantwoordingsplicht over hun doen en laten aan de LEAs. De LEAs moeten op hun beurt het DES informeren². Opmerkelijk hierbij is dat informeren moet worden be-

2. Over de volgende aspecten moet informatie gegeven worden: het leerplan, keuzemogelijkheden daarin, organisatie van de school, beleid ten aanzien van orde en discipline, beleid ten aanzien van schooluniformen, extra-curriculaire activiteiten, beleid ten aanzien van deelname aan examens, overzicht van de door leerlingen behaalde resultaten op de GCE en CSE examens en de leerlingenaantallen per klas of leeftijdsgroep (Dahmen, e.s., 1984).

schouwd als een minder dwingende eis dan het afleggen van verantwoording; waarmee het spanningsveld tussen DES, LEAs en individuele scholen nogmaals geïllustreerd is.

De analyse van de zeggenschapsverhoudingen in het Engelse onderwijs leert, dat er in feite sprake is van een stelsel van gedelegeerde bevoegdheden. De delegatie van bevoegdheden heeft geleid tot de ideologie van het partnership waarvan het DES, de LEAs en de leerkrachten deel uitmaken. Het feitelijk functioneren van dit partnership is weliswaar geworteld in de genoemde gedelegeerde bevoegdheden, maar verloopt toch anders dan op grond van de ideologische fundering te verwachten zou zijn. Het functioneren van het partnership wordt in feite niet zozeer gedragen door het stelsel van formeel gedelegeerde bevoegdheden als zodanig alswel door de vaak informele verhoudingen en onderlinge afspraken (*gentlemen's agreements*) tussen de partners (Kogan, 1971, 1975; Jennings, 1979, Fenwick/Bride, 1981). Daardoor maakt het systeem een 'anarchistische' indruk, zij het dat het gaat om een 'anarchisme' dat uiteindelijk op alle niveaus in zekere zin wordt gereguleerd via de financiering van het onderwijs.

Het lijkt moeilijk het Engelse onderwijs te vatten in algemeen geldende uitspraken, gezien de aard van de zeggenschapsverhoudingen en de ruimte die deze toelaten voor lokale en schoolgebonden onderwijsontwikkelingen. Dat neemt niet weg, dat de vormgeving van het onderwijs is ingebed in een netwerk van institutionele randvoorwaarden die als kenmerkend kunnen worden beschouwd voor het Engelse onderwijsbestel.

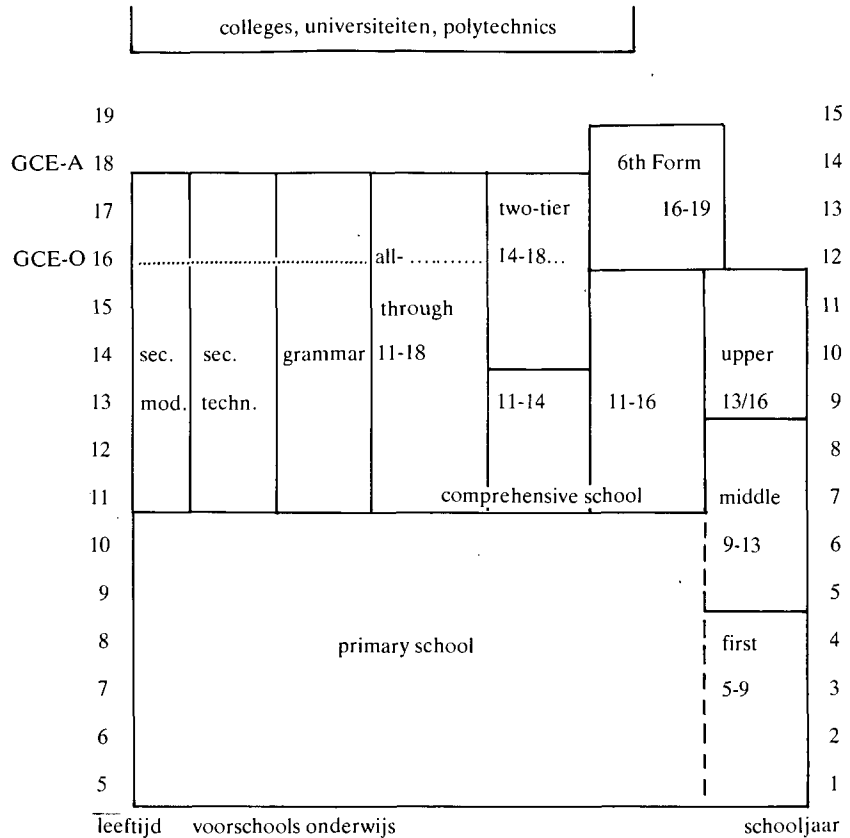
4.2. CURRICULAIRE RANDVOORWAARDEN

De onderwijswet van 1944 vormt het wettelijk kader waarbinnen het Engelse onderwijs in de leerplichtige leeftijd vorm heeft gekregen. Tot 1944 had vooral het secundair onderwijs een sterk selectief karakter en was dit onderwijs zeer beperkt toegankelijk, te weten voor slechts 25% van de leerlingen (Benn & Simon, 1972). Met de invoering van de nieuwe onderwijswet werd de toegankelijkheid van het secundair onderwijs vergroot onder handhaving van het selectieve karakter. Het selectie criterium werd echter enigszins verlegd van afkomst naar prestaties. Wel bleef de selectie in principe plaatsvinden op elfjarige leeftijd. De onderwijswet van 1944 is een raamwet, waarin vastgelegd is dat het onderwijs formeel is opgebouwd uit het primair onderwijs van vijf tot elf, het secundair onderwijs van elf tot zestien en het tertiair onderwijs vanaf zestienjarige leeftijd. Voor het secundair onderwijs werd uitgegaan van een gevorkt systeem bestaande uit *grammar*, *modern* en *technical schools* (Evans, 1978). Daarnaast biedt de wet van 1944 echter ruimte voor andere structurele vormgevingen van het onderwijs, zoals bijvoorbeeld uitstel van selectie.

Gegeven het decentrale karakter van de zeggenschapsverhoudingen kon zich daardoor een groot aantal structurele onderwijsvarianten ontwikkelen. Deze varianten laten zich in twee categorieën onderscheiden. Ten eerste het traditionele selectieve systeem bestaande uit *grammar*, *secondary modern* en *technical schools* en ten tweede het geïntegreerde systeem van de *comprehensive school*. Binnen deze tweede categorie is een drietal hoofdvarianten te onderscheiden: 'all-through' van elf tot achttien, 'two-tier' van elf tot veertien en veertien tot achttien of elf tot zestien gevolgd door een 'sixth form' voor zestien tot negentienjarigen. Naast de twee genoemde is in feite in het kielzog van de *comprehensivering* een derde variant ontstaan. Het onderwijs in deze categorie bestaat uit de 'first school' van vijf tot negen, de 'middle school' van negen tot dertien en de 'upper school' van dertien tot zestienjarige leeftijd.

Schematisch is het voorgaande als volgt weer te geven:

Schema 4.1. De opbouw van het Engelse onderwijssysteem



Binnen het leerplichtige onderwijs vindt de overgang van primair naar secundair onderwijs dus plaats op negen, elf of dertienjarige leeftijd. Dit is afhankelijk van de structuur van het onderwijs in de LEA waar dat onderwijs gevolgd wordt (Wheatley, 1976).

De ontwikkeling van het geïntegreerd onderwijs heeft een grote vlucht genomen. In 1974 volgde nog 39,4% van de daarvoor in aanmerking komende leerlingen onderwijs in de traditionele scholen, en bezocht 60,5% comprehensive school; in 1983 kon nog slechts 9,3% van de leerlingen in traditionele scholen voor secundair onderwijs aangetroffen worden tegen 90,6% in comprehensive schools (DES 6/84, 1984). Met name wat betreft de comprehensive schools moet echter niet vergeten worden dat ondanks hun formele gelijksoortigheid zich onderling aanzienlijke verschillen kunnen voordoen. Dit hangt vaak samen met de ontstaansgeschiedenis van de individuele comprehensive school. Vooral als de school is voortgekomen uit één van de traditionele schooltypen heeft zij veelal het inhoudelijke karakter van het oorspronkelijke schooltype behouden. Wat betreft de toegankelijkheid van het onderwijs moet opgemerkt worden dat formeel geen enkele leerling de toegang tot de comprehensive schools geweigerd kan worden³; dit in tegenstelling tot de selectieve toegankelijkheid, die ten grondslag ligt aan het traditioneel systeem en waarbij met name de positie van de grammar schools in het geding is.

3. Feitelijk kan het voorkomen dat de toegang tot een bepaalde comprehensive school geweigerd wordt uit een oogpunt van evenwichtigheid in de instroom. In dat geval kan de leerling naar een andere comprehensive school. Vaak is dit niet in overeenstemming met de wens van de leerling en/of ouders omdat het karakter van comprehensive schools nogal kan verschillen. Het kan namelijk betekenen dat de betreffende leerling bijvoorbeeld in plaats van naar een grammar-georiënteerde naar een meer secondary modern gerichte comprehensive school moet. Hierbij zijn ook de in paragraaf 1 genoemde concurrentieverhoudingen tussen scholen in het geding.

Om een evenwichtige instroom van leerlingen te bewerkstelligen wordt de toelating tot comprehensive schools gereguleerd via 'banding'. Banding is primair een administratief indelingsmechanisme. Alle leerlingen worden aan het eind van het primair onderwijs (meestal op elfjarige leeftijd) ingedeeld in een 'band'. 'Bands' zijn prestatiegroepen; er worden er drie onderscheiden. In de praktijk zit 25% van de leerlingen in de groep besten, 50% in de middengroep en wordt 25% bij de lage presteerders ingedeeld.

In de loop van het onderzoek is de indruk ontstaan dat banding vaak niet alleen een administratief doel heeft, maar veelal ook feitelijk als een vorm van streaming functioneert. Daar waar banding inderdaad als streamingsprincipe wordt toegepast, betekent dit dat leerlingen al vanaf het eerste jaar van het secundair onderwijs naar onderwijsniveau worden ingedeeld.

Deze praktijken maken duidelijk dat de comprehensivering van het Engelse onderwijs de selectie op elfjarige leeftijd niet geheel heeft doen verdwijnen. De overgang naar het secundair onderwijs vormt nog altijd een belangrijk selectief moment in de schoolloopbaan, zij het dat de selectie in de middle schools in ieder geval wordt uitgesteld tot het dertiende levensjaar.

Naast de hier weergegeven structurele differentiatie, zijn er nauwelijks centrale richtlijnen die betrekking hebben op de externe differentiatie binnen de scholen. Er zijn evenmin formele, centrale, bindende richtlijnen voor het onderwijsleerplan. Een uitzondering betreft het verplichte vak 'religious worship and instruction' (artikel 25 Education Act). Wel zijn er globale richtlijnen ten aanzien van de totale hoeveelheid tijd die scholen open moeten zijn gedurende het schooljaar (Dahmen, c.s. 1984). De structuur van de individuele leerwegen wordt feitelijk sterk beïnvloed door het externe examensysteem, hoewel ook in dit opzicht iedere formele richtlijn ontbreekt.

Het opstellen, afnemen en beoordelen van examens is in handen van een 22-tal externe examencommissies. Acht daarvan zijn verantwoordelijk voor de academisch georiënteerde General Certificate of Education (GCE-)examens. Zij zijn nauw verbonden met universiteiten. De overige veertien zijn regionale examencommissies die zich bezighouden met de meer algemeen georiënteerde Certificate of Secondary Education (CSE-)examens. Deze commissies zijn meer gelieerd met scholen. De beroepsvoorbereidende examens blijven hier buiten beschouwing gezien de geringe kwalificerende waarde ervan tot dusverre. De betekenis ervan is, met name voor de groep leerlingen die zich niet richt op de GCE en CSE-examens, echter groeiende.

Er zijn twee soorten GCE-examens te onderscheiden, te weten A(dvanced) en O(rdinary) level, waarvan A-level de hoogste groep vormt. In verband met de te behalen kwalificaties aan het eind van de schoolleerplichtige leeftijd zijn voornamelijk de O-levels van belang, omdat A-levels over het algemeen pas twee jaar later worden afgenomen. Binnen de GCE-O-examens zijn vijf prestatieniveaus te onderscheiden: A t/m E, waarvan A het hoogste resultaat representeert. GCE-examens worden opgesteld en afgenomen door een examination board op grond van een door diezelfde board opgestelde syllabus. De kwaliteit van deze examens wordt bewaakt door een regelmatige ijking op grond van:

- een tienjarige prestatie-sample
- de proefcorrecties en- beoordelingen door leerkrachten
- een standaard-groep van scholen die ieder jaar geraadpleegd wordt.

Ook de syllabi worden steeds heroverwogen en bijgesteld. De GCE-examens vormen in principe de toelidingsweg tot de universiteiten. Vanuit het tertiair onderwijs kunnen met het oog op de toelating aanvullende eisen ten aanzien van zowel de omvang en samenstelling van het examenpakket als van het bereikte kwalificatieniveau in de afzonderlijke vakken gesteld worden.

CSE-examens geven in principe wel toegang tot het tertiair onderwijs,

maar niet tot de universiteiten. Ook ten aanzien van de samenstelling en het niveau van deze examens kunnen toelatingseisen gesteld worden. In de CSE-examens zijn per vak vijf prestatieniveaus te onderscheiden: grade 1-5, waarbij grade 1 het hoogste is. Deze examens kunnen op uiteenlopende wijzen tot stand komen. Zo kan zowel de syllabus als het examen door de examination board zijn opgesteld en afgenomen, maar er kan ook sprake zijn van een door de betreffende school of groep van scholen geschreven en door de board goedgekeurde syllabus met een daaraan gekoppeld examen van de board. Het is zelfs mogelijk op schoolniveau een syllabus te maken, examens op te stellen, af te nemen, te beoordelen en het resultaat ter goedkeuring aan de examination board voor te leggen (DES, HMI, 1983). Een dergelijk examen heeft een meer schoolintern karakter dan de overige examens. Met name door het regionale karakter en de minder stringente kwaliteitsbewaking van de CSE-examens hebben deze examens in de praktijk vaak minder status en derhalve minder maatschappelijke waarde dan de GCE-examens.

Wat betreft de vergelijkbaarheid van de GCE- en CSE-examens wordt in de praktijk een CSE-grade-1 examen gelijkwaardig geacht aan een GCE A-C O-level examen. Voor beide examens geldt dat zij een grote invloed uitoefenen op de structuur en organisatie van het feitelijke leerplan. Vooral de invloed van het GCE-examen en de daarbij horende syllabi is aanzienlijk en heeft een zekere nadruk op academisch georiënteerde vakken tot gevolg.

De vervolgmogelijkheden van de leerlingen aan het eind van het leerplichtig onderwijs worden in verregaande mate bepaald door de behaalde kwalificaties. Dat kan een reden zijn om bepaalde vakken, examens of syllabi te kiezen. In de praktijk vormen vooral de GCE-O-level examens een belangrijk referentiekader. Zowel voor de verdere loopbaan in het onderwijs als voor die op de arbeidsmarkt is het van groot belang of en hoeveel O-levels of eventueel CSE-1 examens behaald zijn. Zo moeten voor doorstroming naar het hoger beroepsonderwijs tenminste vijf GCE-0-levels gehaald worden en zijn voor doorstroming naar de universiteit daarnaast ook enkele GCE-A-levels nodig.

De keuze van vakken en het niveau waarop in de gekozen vakken examen wordt gedaan, bepalen vooral vanaf het vierde jaar in het secundair onderwijs in sterke mate de groeperingsvormen. Tot dan doet zich in toenemende mate mixed ability grouping voor dankzij het feit dat in de eerste drie jaren van het voortgezet onderwijs over het algemeen nog geen sprake is van vakkenkeuzes met het oog op te behalen kwalificaties. De overgang van het derde naar het vierde jaar vormt in feite het tweede selectiemoment in de schoolloopbanen. Theoretisch kunnen nu grote eenzijdigheden in het onderwijspakket van de individuele leerling ontstaan ten aanzien van bijvoorbeeld de omvang, de aard en het niveau van het vakkenpakket.

4.3. DE INHOUDELIJKE GRONDSLAG

Centrale richtlijnen op het niveau van het onderwijsleerplan ontbreken, met uitzondering van het eerder genoemde voorschrift ten aanzien van godsdienstonderwijs. Daardoor zijn alleen analyses op het niveau van het schoolwerkplan mogelijk. Dat betekent dat een onderzoek naar de inhoud van het onderwijs noodzakelijkerwijs haar uitgangspunt moet zoeken in wat er feitelijk in de scholen gebeurt. De doelstellingen betreffen over het algemeen enerzijds de individuele ontplooiing en anderzijds het aanleren van literaire, rekenkundige en andere vaardigheden ter voorbereiding op het maatschappelijk leven (HMI/DES, 1983). Dergelijke doelstellingen leiden echter niet automatisch tot een afgebakend leerplan.

Er is sprake van een grote variëteit in het vakkenaanbod in de scholen. Deze variëteit betreft zowel de naamgeving van de vakken als de inhoud. Het is onduidelijk welke inhouden onder welke naam gegeven worden. Zo kan het vak Engels bijvoorbeeld bestaan uit moedertaalonderwijs, literatuuronderwijs, een combinatie van beide of nog iets geheel anders.

Naast uiteenlopende inhouden zijn ook verschillende accenten mogelijk. Zo kan een bepaald vak onder dezelfde naam gegeven worden met nadruk op academische, instrumentele, dan wel meer praktisch gerichte vaardigheden. Welke accenten de meeste aandacht krijgen in het vakkenaanbod hangt veelal samen met het karakter van het instroomprofiel voor wat betreft de leerlingen van de school. Andere factoren op schoolniveau die van invloed zijn op het vakkenaanbod zijn de grootte van de school, het lesrooster, regels die de school stelt (bijvoorbeeld over verplichte of geheel vrije keuzes) en de keuze van examensyllabi, waaraan vervolgens leerinhouden worden ontleend. Bovendien kan vanuit de LEAs het vakkenaanbod beïnvloed worden. Zij geven scholen veelal op indirecte wijze richtlijnen voor het leerplan door bepaalde regelingen ten aanzien van onderwijsvoorzieningen te treffen. Soms gaan er meer directe richtlijnen van de LEAs uit. Vooral LEAs die een 'statement on the curriculum' hebben uitgevaardigd waarop zij het beleid baseren. De Inner London Education Authority (ILEA) en Leeds werken met dergelijke richtlijnen. Door de genoemde invloeden blijkt zich ondanks het in principe onbepaalde vakkenaanbod in de schoolleerplichtige leeftijd een zeker kerncurriculum ontwikkeld te hebben, dat naast godsdienstonderwijs uit tenminste engels, rekenen/wiskunde en lichamelijke opvoeding bestaat.

De inhoudelijke vormgeving van het onderwijs in de leerplichtige leeftijd is door de inspectie (HMI) onderzocht na surveys op schoolniveau (DES/HMI: 1978, 1979, 1982, 1983). De volgende uitspraken over de stofinhoudelijke aspecten zijn hoofdzakelijk aan deze onderzoeken ontleend. De surveys ten aanzien van het primair onderwijs (1978, 1982, 1983) wijzen uit dat zelfs op schoolniveau de inhoud van het leerplan niet altijd is vastgelegd. Zo bleken in 88% van de bij de eerste survey betrokken scholen leerplandocumenten voor rekenen/wiskunde te bestaan, had 85% van de scholen iets vastgelegd ten aanzien van taal en was slechts 72% in het bezit van een leerplan voor het verplichte vak godsdienstonderwijs. Voor alle andere vakken was in minder dan 45% van de scholen een leerplan voorhanden (DES/HMI, 1978, p. 14).

Wat betreft het moedertaalonderricht is er sprake van een naar de mening van de HMI voldoende aanbod, zowel qua tijd als qua inhoud als wat betreft de aansluiting van het onderwijs bij het prestatieniveau van de leerlingen. Wat betreft rekenen/wiskunde is sprake van eenzelfde beeld, waarbij wel opgemerkt wordt dat de betere leerlingen vaak te weinig of te eenvoudige leerstof krijgen aangeboden. Aan de toepassing van rekenen/wiskunde wordt naar het oordeel van de HMI vaak te weinig aandacht geschonken. Als het vak science aangeboden wordt in het primair onderwijs, wat in plm. 80% van de scholen het geval is, gebeurt dit meestal niet adequaat. Gebrekkige kennis van de leerkrachten en een tekort aan leermiddelen zijn hieraan debet volgens de HMI-rapportages. In het gymnastiekonderwijs, dat weliswaar op alle scholen gegeven wordt, is zowel wat betreft de inhoud als wat betreft de kwaliteit veel variëteit aan te treffen (DES/HMI, 1978).

De door de HMI in het secundair onderwijs uitgevoerde survey had betrekking op een steekproef die voor twee derde uit comprehensive en voor een derde uit grammar en secondary modern schools bestond. Het is opmerkelijk dat er ondanks de vergaande autonomie van scholen voor wat betreft het leerplan toch betrekkelijk veel overeenkomsten bestaan. De HMI merkt op dat de invoering van de comprehensive school niet geleid heeft tot een radicale herziening van het leerplan. Er zijn wel verschillen, bijvoorbeeld ten aanzien van het voor iedereen verplichte 'kerncurriculum' op schoolniveau, maar deze verschillen zijn kleiner dan men zou verwachten. Zo is er in 55 à 60% van de comprehensive schools sprake van een ongedifferentieerd core curriculum tot en met het 5e jaar, hetgeen in 80% van de grammar en 65% van de secondary modern schools het geval is. De verschillen in tijd besteed aan het core curriculum zijn geringer, namelijk 42% in comprehensive, 53% in grammar en 44% in secondary modern

schools (DES/HMI, 1979).

In de eerste drie à vier jaar van het secundair onderwijs bestaat het curriculum over het algemeen uit Engels, rekenen/wiskunde, science, aardrijkskunde en geschiedenis, lichamelijke opvoeding, godsdienstonderwijs, soms een eerste vreemde taal en creatieve vakken. Van een volledig gemeenschappelijk curriculum voor alle leerlingen is echter slechts sprake in 11% van de bij de survey betrokken scholen. In het 4e en 5e jaar is er sprake van vakkendifferentiatie. De 'kern' van het curriculum bestaat dan over het algemeen nog slechts uit gymnastiek, godsdienst, engels en wiskunde. Deze kern wordt doorgaans aangevuld met vier tot zes vakken die uit een breed scala gekozen kunnen worden.

De verschillen ten aanzien van de inhoud en kwaliteit van het moedertaalonderwijs bleken, evenals in het primair onderwijs, bijzonder groot te zijn. Dat is het geval zowel tussen als binnen schooltypen, waardoor generaliserende uitspraken hierover niet mogelijk zijn. Wel komt de HMI tot de conclusie dat de taalvoorzieningen over het algemeen redelijk goed zijn, met name voor de gemiddelde en betere leerlingen. De leerlingen die hier buiten vallen komen qua taalonderwijs vaak tekort. Ook ten aanzien van het vak wiskunde constateert de HMI zowel inhoudelijk als naar niveau grote verschillen in het onderwijsaanbod. Deze verschillen zijn grotendeels te herleiden tot het soort cursussen dat gekozen wordt, namelijk op de GCE, CSE of niet op examens gerichte cursussen. De hierbij behorende, of in het geval van de niet op examens gerichte cursussen juist ontbrekende, syllabi bepalen inhoud en niveau van de leerstof, die volgens de HMI althans wat betreft de examenvakken vaak als eenzijdig rekentechnisch wordt beoordeeld. Op grond van een soort 'algemene notie' worden vakken op het gebied van 'sciences' veelal wenselijk geacht en dus aangeboden. In ongeveer een derde van de scholen is het tenminste tot het vierde jaar een verplicht onderdeel van het curriculum, daarna is dat in nog slechts 7% van de scholen het geval.

Onder 'science' kan een veelheid van vakken schuil gaan. Naast de traditionele vakken als natuurkunde, scheikunde en biologie of een combinatie daarvan, kan het ook bestaan uit of elementen bevatten van vakken als electronica, werktuigbouwkunde, etc. Het oordeel van de HMI ten aanzien van inhoud van en voorzieningen in het vak science is niet bemoedigend. Slechts in 40% van de bij de survey betrokken scholen werd dit voldoende geacht. De oorzaken worden toegeschreven aan het tekort aan op dit terrein competente leerkrachten, een tekort aan adequate leer- en hulpmiddelen en de vergaande en vooral ook eenzijdige invloed van examensyllabi op de leerstof. De stand van zaken met betrekking tot het vreemde talen onderwijs is niet nader onderzocht; wel wordt het belang van deze vakken in verband gebracht met de sociale vorming en persoonlijkheidsontwikkeling.

Er zijn twee differentiële hoofdmomenten van belang voor met name de inhoudelijke vormingsweg van de leerlingen binnen het leerplichtige onderwijs, te weten op plm. elf en op plm. veertienjarige leeftijd. Op plm. elfjarige leeftijd is behalve voor de leerlingen in de middle school de keuze van de vervolgschool in het geding. Deze keuze kan grote inhoudelijke consequenties hebben, gezien de eerder genoemde verscheidenheid in het karakter van de scholen. Een belangrijker moment valt op plm. veertienjarige leeftijd, namelijk als in het vierde jaar een op de examens georiënteerde vakkendifferentiatie optreedt. Na het doorgaans gemeenschappelijke vakkenaanbod in de eerste drie jaar van het secundair onderwijs vindt in het vierde jaar een definitieve keuze-differentiatie plaats. De consequenties van deze keuzen zijn afhankelijk van de schoolgebonden verhouding tussen verplichte en keuzevakken, en daarbinnen de mate waarin sprake is van vrije of verplichte keuzes. Het resultaat is echter niet zelden een onevenwichtig individueel studiepakket bij het ontbreken van regels en voorschriften ter voorkoming van eenzijdige of gemakzuchtige keuzes. Naast inhoudelijke differentiatie is in dit systeem gelijktijdig sprake van

niveaudifferentiatie. Er is een groot verschil tussen examen- en niet-examenklassen, en in examenklassen is het van doorslaggevend betekenis of de leerlingen op een GCE- of CSE-examen worden voorbereid.

Eén en ander samenvattend moet geconstateerd worden dat basisvorming in de schoolleerplichtige leeftijd niet leerstofinhoudelijk gedefinieerd is, noch op onderwijsleerplanniveau, noch door middel van te behalen kwalificaties. Echter, het kwalificatiesysteem bepaalt wel grotendeels de inhoud van het onderwijsaanbod van met name het secundair onderwijs. Daarvan profiteert echter alleen de categorie leerlingen die het leerplichtig onderwijs enigszins gekwalificeerd, dat wil zeggen met meer dan één succesvol afgelegd examen, verlaat (plm. 60%). De invloed van het kwalificatiesysteem op de vorming van de overige (40%) leerlingen is veel minder tastbaar, daar zij veelal in niet-examenklassen terecht komen en op die wijze buiten de invloedssfeer van het examensysteem vallen. De handhaving van het traditionele kwalificatiesysteem heeft ertoe geleid dat de invoering van de comprehensive school in principe niet heeft geleid tot onderwijsinhoudelijke veranderingen. Er is nog steeds sprake van een sterk selectief onderwijssysteem in Engeland dat bovendien bij het ontbreken van formele regels zowel organisatorisch als inhoudelijk een anarchistische indruk maakt. Het functioneren van dit systeem berust op het grote vertrouwen in de capaciteiten van de individuele scholen en leerkrachten ten aanzien van het overbrengen van de wezenlijke inzichten en vaardigheden uit de fundamentele kennisgebieden (Holmes, 1981).

4.4. DOORSTROOMPATRONEN

4.4.1. Algemene doorstroomgegevens

Het is niet eenvoudig zicht te krijgen op de doorstroompatronen in het Engelse onderwijs. De oorzaak hiervan is tweemaal, namelijk enerzijds de beperkte beschikbaarheid van statistische gegevens over in-, door- en uitstroompatronen van verschillende groepen leerlingen, en anderzijds de complexiteit van het schoolsysteem als gevolg van de comprehensivering-ontwikkeling. Door de structurele veranderingen zijn de beschikbare data moeilijk te ordenen en te vergelijken omdat ze vaak ofwel in termen van het traditionele onderwijs gesteld zijn ofwel te gering in omvang om tot generalisaties ten aanzien van de huidige stand van zaken te komen.

Uit het beschikbare materiaal kan desalniettemin het volgende beeld worden gedestilleerd. Uit onderzoek van Halsey e.a. (1980) kwam naar voren dat 5,8% van de totale schoolpopulatie op een particuliere primary en 6,5% op een particuliere secondary school zit. Aangezien slechts 57% van de leerlingen in het bijzonder secondary onderwijs afkomstig is van primary scholen kan geconcludeerd worden dat er een niet te verwaarlozen instroom is van uit openbare kas bekostigde primary naar public secondary scholen. Sinds de beginjaren '70 sluiten steeds meer leerlingen het leerplichtig onderwijs af met kwalificaties. Verliet in 1971 nog 44% van de leerlingen het onderwijs volledig ongekwalificeerd, in 1982 was dat nog slechts 12,9%. De toename in behaalde GCE-O-examens is met name op de lagere niveaus groot.

Behaalde in 1971 16,8% GCE-O A-C-niveaus, in 1982 was dat 25,6%. Voor de GCE-O D-E-niveaus zijn de cijfers respectievelijk 9,8% en 31,2% (DES, 2/84, 1984). Deze gegevens leiden tot de indruk dat het algehele scholingsniveau is toegenomen.

Van alle leerlingen in de schoolleerplichtige leeftijd bezoekt 90,6% een comprehensive en 9,3% een traditionele (grammar, secondary modern of technical) school (DES, 6/84, 1984). Het hoge aandeel van de comprehensive school wekt de indruk dat het merendeel van de leerlingen een gelijksoortige vorming in de schoolleerplichtige leeftijd krijgt. Zoals reeds in de vorige paragrafen werd geconstateerd is niets minder waar, gezien de uiteenlopende organisatorische en inhoudelijke vormgeving van het

geïntegreerde onderwijs.

Het vervolg van de (school)loopbaan na de leerplichtige leeftijd wordt vergaand bepaald door het aantal en de aard van de behaalde kwalificaties. Na beëindiging van het leerplichtig onderwijs (op plm. zeventienjarige leeftijd) beschikt 10% over vijf of meer GCE-O kwalificaties op A-C niveau of CSE-1 kwalificaties, is 27% in het bezit van één tot vier van dergelijke kwalificaties, heeft 36% een resultaat gehaald op GCE-O niveau D of E en/of CSE-2 tot 5; en heeft 11% geen enkele kwalificatie behaald (DES 10/82, 1982). Met name deze laatste twee groepen leerlingen, dus totaal 47%, vormen een slecht gekwalificeerde groep die zowel in het vervolgonderwijs als op de arbeidsmarkt geringe kansen heeft. De overige 53% heeft in principe goede doorstroomperspectieven.

Tabel 4.1.: Kwalificatieniveau van leerlingen aan het eind van de schoolleerplichtige leeftijd

kwalificaties	alle scholen	onderwijs public	openbaar
1 of meer GCE-A	16	63	13
5 of meer GCE-O A-C of CSE-1	10	16	9
1-4 GCE-O A-C of CSE-1	27	16	27
1 of meer GCE-O D-E of CSE 2-5	36	3	38
geen kwalificaties	11	2	12

Bron: DES 10/82, 1982.

Van deze leerlingen stroomt 26% door in het onderwijs, is 63% beschikbaar voor de arbeidsmarkt en is van 10% onbekend welke vervolgkeuze zij maken. Van degenen die in het onderwijs blijven is een onderscheid te maken tussen degenen die in het secundair onderwijs blijven en zich voorbereiden op een aantal hogere examens (13%) en degenen die naar ander volledig, vaak beroepsgericht, dagonderwijs gaan (13%).

Wat betreft de doorstroming doen zich enkele opmerkelijke verschillen voor tussen het uit openbare kas bekostigde en het particulier onderwijs. Opvallend is vooral het hoge percentage leerlingen van public schools dat GCE-A kwalificaties behaalt (63%) en het relatief hoge doorstroompercentage vanuit deze scholen naar de 'degree courses' en daarmee samenhangend het relatief geringe percentage leerlingen (24%) dat uitstroomt naar de arbeidsmarkt.

Onderstaande tabel illustreert één en ander nader.

Tabel 4.2.: Loopbanen van schoolverlaters na de leerplichtige leeftijd

kwalificaties	alle scholen	onderwijs public	openbaar
GCE-A e.a. hogere cursussen	11	45	9
GCE-O	2	2	2
ander volledig	13	18	13
vervolgonderwijs	63	24	66
arbeidsmarkt	0	11	10
onbekend	0	11	10

Bron: DES 10/82, 1982.

Overigens is niet alleen het al dan niet behalen van kwalificaties van belang, maar ook de wijze waarop dit gebeurt. Factoren als het aantal, de aard en het niveau van de verworven kwalificaties, en soms zelfs door welke examenorganisaties de betreffende kwalificaties zijn toegekend, spelen een belangrijke rol in de vervolgperspectieven. Deze laatste factor is met name van groot belang voor de doorstroming naar de universiteiten. In het toelatingsbeleid van universiteiten is de zogenaamde 'secret practice' gangbaar, hetgeen betekent dat bijvoorbeeld een GCE-O level van de ene examencommissie een zwaarder gewicht in de schaal legt bij toelating dan een soortgelijke kwalificatie van een ander examenorgaan.

4.4.2. *Sekse-specifieke doorstroming*

In het voorafgaande werd reeds opgemerkt dat het algehele scholingsniveau in termen van het aantal behaalde kwalificaties van de vijftien- en zestienjarige leerlingen is toegenomen. Voor meisjes is dat sterker het geval dan voor jongens. Bovendien kwalificeren meisjes zich gemiddeld hoger dan jongens en verlaten minder meisjes dan jongens het onderwijs ongekwalificeerd.

De cijfers in onderstaande tabel illustreren dit .

Tabel 4.3.: Kwalificatieniveau van jongens en meisjes als percentage van de totale populaties vijftien-zestienjarigen 1971-1982

kwalificatieniveau	jongens		meisjes	
	1971	1982	1971	1982
GCE-O A-C	16,2	23,8	17,4	27,5
GCE-O D-E	10,7	32,0	8,9	30,4
geen kwalificatie	43,9	14,3	44,1	11,3

Bron: DES 2/84, 1984.

Nadere beschouwing van het kwalificatieniveau van jongens en meisjes brengt sekse-gebonden verschillen aan het licht.

Tabel 4.4.: Verworven kwalificaties aan het einde van het secundair onderwijs (vijftien-zeventienjarige) onderscheiden naar sekse

kwalificaties	jongens	meisjes
1 of meer GCE-A	17,0	15,9
5 of meer GCE-O A-C of CSE-1	8,5	10,9
1-4 GCE-O A-C of CSE-1	24,4	28,9
1 of GCE-OD-E of CSE 2-5	37,1	34,8
geen kwalificaties	13,0	9,7

Bron: DES 10/82, 1982

Opmerkelijk is dat de jongens de meisjes op de hoogste (GCE-A) en op de laagste kwalificatieniveaus overtreffen, terwijl het omgekeerde het geval is ten aanzien van de kwantiteit en de kwaliteit van door meisjes behaalde kwalificaties op het GCE-O A-C niveau. Ook voor wat betreft de verdere

(school)loopbaan is iets dergelijks waarneembaar. Meer jongens dan meisjes volgen 'degree courses' of komen beschikbaar voor de arbeidsmarkt. In alle andere vervolgloopbanen overtreffen de meisjes de jongens. De oververtegenwoordiging van meisjes in secretariaatsopleidingen is niet verrassend, maar wel een goede illustratie van het sekse-gebonden karakter van de doorstroming.

Tabel 4.5.: Loopbanen van schoolverlaters onderscheiden naar sekse

loopbanen	jongens		meisjes	
'degree courses'	9,3		6,7	
GCE-A	2,9		3,4	
GCE-O	1,8		2,3	
ander volledig				
vervolgonderwijs	30,2		50,9	
- secretariaatsopl.	-		5,2	
- andere beroepsopl.	8,0		13,7	
- overig	22,2		32,0	
arbeidsmarkt	67,8		58,4	
onbekend	10,0		9,7	

Bron: DES 10/82, 1982

Naast de hiervoor beschreven verschillen in kwalificatieniveau en doorstroming zijn er ook sekse-gebonden verschillen in de aard van de genoten vorming waarneembaar. Onderzoek van de Schools Council uit 1968 wees reeds uit dat 85% van alle leerlingen, dus jongens en meisjes, een kerncurriculum volgt dat bestaat uit: engels, rekenen/wiskunde, godsdienstonderwijs, gymnastiek en iets van science, aardrijkskunde en geschiedenis. Toch moet geconstateerd worden dat zich zelfs binnen dit kerncurriculum accentverschillen voordoen. Bij meisjes ligt de nadruk meer op talen, expressie- en sociaal-maatschappelijke vakken; bij jongens vooral op wiskunde, natuurwetenschappelijke en technische vakken. Een gedifferentieerde blik, zoals gegeven in tabel 4.6., op de door jongens en meisjes behaalde GCE-O A-C en CSE-1 kwalificaties illustreert dit. Overigens kan aan deze tabel ook worden ontleend dat meisjes met een soort 'inhaalmanoeuvre' bezig zijn, zowel kwantitatief als kwalitatief. Dat verhindert echter niet dat het traditionele keuzepatroon nog steeds duidelijk herkenbaar is.

Tabel 4.6.: Door jongens en meisjes behaalde kwalificaties onderscheiden naar vakken

sekse	jongens		meisjes		totaal	
	1968	1979	1968	1979	1968	1979
examen- vakken						
engels	29	32	34	42	32	37
frans	15	11	17	17	16	14
geschiedenis	13	14	14	15	14	15
wiskunde	27	29	17	22	22	26
natuurkunde	13	19	3	6	8	13
scheikunde	10	13	3	7	7	10
biologie	7	12	16	18	11	15
totaal, welk vak dan ook	41	50	40	54	40	52

Bron: DES 11/81, 1981

Daarnaast komen er nog steeds de typische meisjes- en jongensvakken voor, zoals handwerken en typen voor meisjes en handarbeid voor jongens. Stanworth (1981) constateert op grond van onderzoek dat dergelijke traditionele keuzepatronen in gemengde scholen meer en

duidelijker voorkomen dan in single-seksscholen. Wilkin (1982) voegt daaraan toe dat meisjes in meisjesscholen meer exacte vakken kiezen dan meisjes op gemengde scholen. Zowel Sutherland (1982) als Stanworth (1981) merken op dat dergelijke traditionele keuzepatronen van jongens en meisjes niet alleen veroorzaakt worden door de keuzes van de leerlingen, maar eveneens in de hand gewerkt worden door materiële en organisatorische factoren zoals bijvoorbeeld het lesrooster en de inrichting van schoolgebouwen. Met name in gemengde scholen wordt nogal eens op organisatorische (en niet op onderwijskundige) gronden naar sekse gedifferentieerd.

In verband met de traditionele keuzepatronen van jongens en meisjes, constateert Sutherland aan de hand van eerder uitgevoerd onderzoek, dat meisjes over het algemeen hun keuzes meer baseren op interesse en jongens op het van de keuze te verwachten nut voor hun latere loopbaan. Jongens kiezen met andere woorden meer loopbaangericht dan meisjes. De aldus ontstane verschillen moeten vooral als vakkendifferentiatie gezien worden en niet als prestatiedifferentiatie. Bij gelijke vakkenkeuzes presteren meisjes over het algemeen zeker niet minder dan jongens. De betrekkelijk goede examenresultaten van meisjes beïnvloeden ook hun verdere loopbaan. Zo constateert Wilkin (1982) een toenemende participatie van meisjes in het hoger onderwijs. Opmerkelijk is wel dat de maatschappelijke loopbaan van veel hooggeschoolde meisjes vervolgens vaak op een relatief laag niveau begint (bijvoorbeeld met secretariaatswerk). De conclusie moet dan ook zijn dat de toenemende doorstroming van meisjes naar het hoger onderwijs nog niet heeft geleid tot een met de jongens vergelijkbaar civiel effect.

4.4.3. *Sociaal-economische herkomst*

De relatie tussen onderwijskansen en sociale herkomst is vooral in de zestiger en zeventiger jaren onderzocht. Uit deze onderzoeken komt naar voren dat met name beroep en opleiding van de ouders bepalend zijn voor de schoolloopbaan. Als de ouders op privéscholen gezeten hebben, is de kans groot dat de kinderen ook op een dergelijke school terecht komen. Halsey e.a. (1980) constateerden dat van 75,5% van de leerlingen die een public school bezoeken, de ouders en met name de vaders ook een public school bezochten. In die zin is er dus sprake van een zeker reproductie-effect.

Met name vanwege het selectieve karakter van de public schools hebben deze scholen nog steeds een grote aantrekkingskracht voor leerlingen uit de hoogste sociale klassen. Leerlingen afkomstig uit deze groepen zijn dan ook relatief oververtegenwoordigd op de public schools en iets ondervertegenwoordigd op de uit openbare kas bekostigde scholen. Aangezien de comprehensive schools over het algemeen uit openbare kas bekostigd worden, kan verondersteld worden dat leerlingen uit de hogere sociaal-economische klassen in het geïntegreerde onderwijs enigszins ondervertegenwoordigd zijn. Daar echter kinderen uit hogere sociale milieus oververtegenwoordigd zijn op selectieve scholen en het algehele prestatieniveau op selectieve scholen boven het gemiddelde ligt, wordt de voorsprong in onderwijskansen daar nog versterkt.

Halsey e.a. (1980) constateerden daarentegen echter dat de prestaties van leerlingen van gelijke sociale herkomst ongeacht of zij geïntegreerd dan wel traditioneel selectief onderwijs volgen in grote lijnen overeenkomen. Dit onderzoek is beperkt gebleven tot het mannelijke deel van de schoolbevolking en gebaseerd op cohorten die tot aan de invoering van de comprehensive school onderwijs genoten. Onderzoek van onder andere Lunn (1970, geciteerd in Reid, 1977) heeft bovendien uitgewezen dat leerlingen afkomstig uit de hogere sociale milieus vaak beter ingeschat worden dan lotgenoten uit lagere sociaal-economische groepen. Daardoor hebben zij ook meer kans op onderwijs dat in overeenstemming is met hun capaciteiten dan kinderen uit lagere sociale milieus. Een indicatie daarvan kan worden

gevonden in het gegeven dat 26% van de middle-class leerlingen en 40% van de arbeidskinderen niet doorstroomt naar voor hen passend onderwijs.

Tenslotte kwam uit de General Household Surveys (1972, 1975) en het onderzoek van Halsey e.a. (1980) naar voren dat leerlingen uit hogere sociale klassen relatief minder vaak ongekwalificeerd het onderwijs verlaten dan leerlingen uit lagere sociale klassen. Ook werd er een samenhang geconstateerd tussen de hoogte van de behaalde kwalificaties en de sociale herkomst. Uit hogere milieus afkomstige leerlingen behalen hogere kwalificaties. Milieuspecifieke ongelijkheden in onderwijskansen komen ook naar voren bij de beëindiging van het leerplichtig onderwijs, als plm. 75% van de leerlingen uit de lagere sociale klassen het onderwijs verlaat, hetgeen slechts voor plm. 25% van de leerlingen uit de hogere sociale klassen het geval is (Halsey, Heath, Ridge, 1980). Halsey e.a. (1980) constateren echter ook dat van degenen die in het onderwijs blijven én examens doen 53% van de leerlingen uit de lagere en 63% van de leerlingen uit de hogere sociale klassen naar de universiteit gaat. Hier lijkt dus sprake van een minder grote kloof. Voor wat betreft de doorstroming van de verschillende sociaal-economische groepen naar het hoger onderwijs, wijzen cijfers uit 1980 uit dat 5,4% van de studenten uit de lagere en 22,3% uit de hogere klassen afkomstig is (ILEA, 1983)

4.4.4. *Culturele minderheden*

Over de doorstroompatronen van kinderen die tot een etnische minderheidsgroepering behoren is nauwelijks gedifferentieerd statistisch materiaal beschikbaar, vermoedelijk vanwege het politiek-gevoelige karakter van dit onderwerp in Engeland. De doorstroming van etnische minderheden in het onderwijs wordt vooral als een lokaal, hoofdzakelijk in stedelijke gebieden spelend probleem gezien, dat derhalve ook op die niveaus moet worden opgelost. Op nationaal niveau is er dan ook nauwelijks sprake van beleid ten aanzien van de positie van etnische minderheden in het onderwijs. Wel zijn op initiatief van het DES, in overeenstemming met haar informerende en opiniërende functie, enkele commissies ingesteld die zich op nationaal niveau over deze problematiek hebben gebogen.

Het werk van de commissie Rampton die in 1981 een interimrapport over de positie van West-Indiërs uitbracht, en van de commissie Swann die onlangs een eindrapport heeft uitgebracht, moeten in dit kader geplaatst worden. Ongeveer 5% van de totale Engelse bevolking en ongeveer 7% van de totale schoolbevolking behoort tot een etnische minderheidsgroep. De geografische spreiding van deze groepen is opmerkelijk. In sommige LEAs zoals ILEA, Brent, Kensington, Chelsea, behoort 50% of meer van de leerplichtige leerlingen tot een minderheidsgroep (Little, 1981).

Over het algemeen worden de etnische groepen in Engeland in vier grote categorieën onderscheiden: blank, Aziatisch, West-Indisch en Afrikaans. 95% van de leerlingen uit de etnische minderheidsgroepen is in Engeland geboren en getogen. De positie van deze groepen en de daarbinnen te onderscheiden groeperingen kunnen niet worden ontleend aan officiële statistische gegevens, maar wel aan enkele bevindingen uit onderzoek op dit terrein. Zo bleek op grond van de Redbridge onderzoeken uit 1970 dat de leerlingen met een Aziatische (dat wil zeggen meestal Pakistaanse of Indiase) herkomst na de blanke leerlingen het best, en leerlingen van West-indische komaf het minst goed presteren op essentiële vakken in het primair onderwijs (zie tabel 4.7.).

Tabel 4.7.: Gemiddelde prestaties van leerlingen onderscheiden naar etnische herkomst, in het primair onderwijs op engels en rekenen

etnische herkomst	schoolvakken	
	Engels	Mathematics
blanken	98,7	99,6
Aziaten	92,6	93,9
Afrikanen	89,2	92,4
West-Indiërs	88,6	86,1

Bron: Redbridge project geciteerd in ILEA, 1983.

Andere onderzoeken bevestigen dergelijke bevindingen. Zo heeft de commissie Rampton in zes LEAS de prestaties en doorstroompatronen van leerlingen van West-Indische en Aziatische afkomst vergeleken met die van de rest van de leerplichtige populatie. Uit onderstaande tabellen komt naar voren dat leerlingen afkomstig uit Aziatische minderheidsgroeperingen niet alleen beter presteren dan zij die een West-Indische achtergrond hebben, maar zelfs beter scoren dan het totale gemiddelde voor wat betreft het bereikte kwalificatie-niveau en de deelname aan het vervolgonderwijs.

Tabel 4.8.: Kwalificaties behaald door groepen leerlingen in een aantal LEAs; onderscheiden naar etnische komaf

kwalificaties	etnische herkomst		
	Aziaten	West-Indiërs	alle overige leerlingen
5 of meer O-level/CSE-1	18%	3%	16%
1-4 O-level/CSE-1	63%	81%	62%
geen kwalificatie	19%	17%	22%

Bron: Rampton, 1982.

Tabel 4.9.: Vervolglooptbanen van leerlingen in een zes-tal LEAs; onderscheiden naar etnische komaf

vervolg-loopbanen	etnische herkomst		
	Aziaten	West-Indiërs	alle overige leerlingen
onderwijs	21%	17%	12%
arbeidsmarkt	54%	65%	77%
onbekend	25%	18%	11%

Bron: Rampton, 1982.

Deze gegevens worden ondersteund door bevindingen van Little (1981) die uitwezen dat kinderen van Aziatische afkomst vaak beter presteren dan Engelse arbeiderskinderen. Roberts (1984) wijst op het feit dat kinderen van etnische minderheden over het algemeen langer deelnemen aan het onderwijs, de school beter gekwalificeerd verlaten en ambitieuzer zijn dan vele van hun blanke lotgenoten. Combineren wij deze bevindingen met die van Little, dan rijst het vermoeden dat het hier vooral Aziatische leerlingen betreft. Desondanks stromen zij uiteindelijk minder goed door naar de arbeidsmarkt dan hun blanke lotgenoten (Roberts, 1984).

In meer onderzoeken (ILEA 1983; Roberts, 1984; Mc Lean, 1983) komt naar voren dat de relatief ondergeschikte positie van leerlingen uit etnische minderheidsgroepen versterkt wordt door factoren als sociaal-economische

herkomst en sekse. Volgens Roberts (1984) is met name de factor sociale herkomst meer van invloed op de (school) loopbaan dan de factor etnische komaf: leerlingen met een gelijke sociale herkomst presteren ongeacht hun etnische herkomst gemiddeld ongeveer gelijk. De relatief goede prestaties van Aziatische leerlingen zouden in dit verband weleens samen kunnen hangen met het feit dat veel van deze kinderen uit hogere sociaal-economische groepen afkomstig zijn. Ten aanzien van de interferentie van de factoren sekse, sociaal-economische herkomst en het al dan niet behoren tot een etnische minderheidsgroep ten aanzien van de doorstroming door het onderwijs merkt Tomlinson (1983) op dat binnen de groep van West-Indische komaf de meisjes het beter doen dan de jongens, terwijl bij leerlingen met een Aziatische herkomst het omgekeerde het geval is.

Alle positieve tendensen, met name bij de Aziatische kinderen, ten spijt kan er nog steeds een achterstand worden geconstateerd voor wat betreft de positie van de minderheden in het onderwijs. Voor deze achterstand worden vele oorzaken genoemd, zoals de relatief geringe deelname van niet-blanke kinderen aan het niet-verplichte voorschoolse onderwijs in de nursery-schools, de vooral culturele inflexibiliteit van het onderwijsstelsel in samenhang met een op assimilatie van minderheden gericht beleid (Tomlinson, 1983), de sterke Europese (lees 'Britse') oriëntatie van de leerstof in het secundair onderwijs, met name waar het GCE en CSE-examenstof betreft (Rampton, 1982), en antropologische, raciale en economische factoren die de maatschappelijke positie van minderheden in het algemeen bepalen (Mc Lean, 1983).

Door de vergaande autonomie op LEA- en schoolniveau is moeilijk zicht te krijgen op het onderwijsbeleid en de effecten daarvan met betrekking tot etnische minderheden. In de jaren tachtig lijkt er echter een tendens te bespeuren om het beleid dienaangaande te centraliseren. In dat verband kan worden verwezen naar de voorstellen van de commissie Swann om centrale richtlijnen uit te vaardigheden met betrekking tot extra voorzieningen voor leerlingen uit minderheidsgroepen (Swann, 1985). Ook lijkt men zich zowel op centraal als op LEA-niveau meer te gaan richten op een zekere mate van cultureel pluralisme in onderwijs en samenleving onder loslating van het assimilatie-beleid (ILEA, 1984, Rampton, 1981, Swann, 1985).

4.5. BASISVORMING: BEVINDINGEN EN DISCUSSIE

De grote deelname aan het comprehensive onderwijs (90% van de totale daarvoor in aanmerking komende schoolpopulatie) vormt geen garantie voor het ontvangen van een gelijksoortige geïntegreerde basisvorming door velen. Dit wordt veroorzaakt door het feit dat veel comprehensive schools nog steeds het karakter van één van de oorspronkelijke, meer of minder selectieve, schooltypen bezitten. Enerzijds is dit vaak te verklaren uit de ontstaansgeschiedenis van de school, anderzijds is dit in de hand gewerkt door de handhaving van het oorspronkelijke examensysteem bij de invoering van de comprehensive school. Het karakter van de school is dan ook van groot belang voor de aard en structuur van basisvorming. Het karakter van de school wordt sterk bepaald door het onderwijsaanbod, zoals dat voortvloeit uit de op schoolniveau gekozen examensyllabi en examens, in relatie tot kenmerken van de schoolpopulatie. Uiteindelijk vervullen de GCE- en CSE-examens nog steeds de externe controle-functie ten aanzien van de aard en het niveau van het onderwijsaanbod in het leerplichtig onderwijs. Over de inhoud van het vormingsaanbod van het leerplichtig onderwijs alsook over de mate waarin van dat vormingsaanbod gebruik wordt gemaakt zijn geen eenduidige uitspraken te doen bij het ontbreken van centrale richtlijnen dienaangaande. Sinds de invoering van de onderwijswet in 1944 bestaat er geen wettelijke controle meer op het curriculum. Desalniettemin kan er een zekere mate van uniformiteit in het vormingsaanbod in de leerplichtige leeftijd geconstateerd worden (zie

paragraaf 4.3.). Deze uniformiteit betreft het gegeven dat de vakken engels, rekenen/wiskunde, godsdienst en gymnastiek over het algemeen deel uitmaken van het vakkenpakket (Holt, 1985; DES/HMI, 1978, 1979). Alhoewel de wenselijke inhoud en omvang van het vormingsaanbod reeds lang, zowel voor als na 1944, onderwerp van zorg is, kan de laatste jaren een opleving van de discussie hierover worden waargenomen.

Op centraal niveau vormen het DES en de HMI de voornaamste discussianten. Vanuit het DES wordt gepleit voor een core curriculum bestaande uit tenminste de vakken engels, rekenen/wiskunde, science en vreemde talen⁴. Het DES lijkt zich met deze voorkeur voor een academisch getinte kern van het vormingsaanbod te oriënteren op internationale tendensen en noties met betrekking tot de inhoud van basisvorming. Het pleidooi vanuit de HMI is daarentegen meer gericht op een common curriculum dat bestaat uit een achttal kennisgebieden (esthetisch & creatief, humaan & sociaal, taal & literatuur, mathematisch/rekenkundig, moreel, fysiek, exact-wetenschappelijk en spiritueel). Met deze opvatting over basisvorming sluit de HMI, aan bij de meer essentialistisch georiënteerde 'liberal education' traditie in het engelse onderwijs (zie bijv. Holmes, 1981).

Op lokaal niveau worden de discussies over het leerplan eveneens zowel in termen van vakken als van kennisgebieden gevoerd. Een extra dimensie in de discussies binnen de LEAs wordt gevormd door de vraag of en in hoeverre men regels en richtlijnen voor de inhoud van het leerplan wil geven. De praktijk is dat verscheidene LEAs (zoals ILEA en Leeds) inmiddels een zogenaamd 'statement on the curriculum' hebben ontwikkeld. Onderwijspolitiek gezien is het in dit verband interessant in hoeverre de LEAs zich daarbij laten leiden door de adviezen, uitspraken en richtlijnen die van de zijde van het DES en de HMI worden uitgebracht. Volgens Lawton (1980) laten LEAs zich wel leiden maar niet domineren door een dergelijke centrale beïnvloeding. De indruk bestaat dat de mate waarin dat gebeurt per LEA verschilt. De op LEA-niveau ontwikkelde leerplandocumenten worden over het algemeen geregeld bijgesteld. Ten behoeve daarvan is in de ILEA nu de commissie Hargreaves werkzaam, die heeft geadviseerd tot de volgende minimale inhoud van het leerplan: engels, rekenen/wiskunde, science, en algemene technieken en handvaardigheid als link tussen algemene en praktische vorming enerzijds en tussen science en esthetische vakken anderzijds. Daarnaast worden uiteraard godsdienstonderwijs en lichamelijke opvoeding genoemd (ILEA, 1984).

De discussie over het vormingsaanbod en de doorstroming wordt niet alleen gevoerd ten aanzien van de inhoudelijke samenstelling van het vormingspakket, maar ook ten aanzien van de afsluitingskwalificaties. De discussie over de ter tafel liggende voorstellen met betrekking tot een herziening van het examensysteem via de invoering van het GCSE- (General Certificate of Secondary Education) en het CPVE (Certificate of Pre Vocational Education) examen draagt eveneens bij aan de ontwikkeling van ideeën omtrent basisvorming. Het belang van deze discussie over examens moet niet onderschat worden, gezien de cruciale rol van examens in het engelse onderwijssysteem. Wellicht kan in navolging van Lawton (1980) in Engeland beter van een examen- dan van een onderwijssysteem gesproken worden. Bovendien is het juist vanwege de doorslaggevende rol van de examens ten aanzien van het vormingsaanbod van belang, in hoeverre het systeem fundamenteel ter discussie staat. Met Holt (1985) vallen op grond van de bevindingen van deze studie wat dat betreft enkele kanttekeningen te maken

Het GCSE examen (General Certificate of Secondary Education) is bedoeld ter vervanging van de huidige GCE en CSE examens (op

4. Zie bijvoorbeeld de Sheffield speech van de Secretary of State (of) in 1984 en de daarop volgende notitie van het DES.

zestienjarige leeftijd) en wordt ontwikkeld door een Joint Council, waarin zowel GCE als CSE-examencommissies vertegenwoordigd zijn. Inmiddels zijn voor een twintigtal vakken criteria ontwikkeld⁵. Daarbij zijn problemen gerezen ten aanzien van de differentiatie in de examenstof en ten aanzien van de beoordeling van examenresultaten. Wat het eerste betreft zijn GCE examencommissies voorstander van een gedifferentieerd en de CSE-commissies voorstander van een uniform systeem van examens en syllabi. Een begrijpelijk verschil van mening, gezien het huidige verschil in status van de GCE en CSE examens (zie par. 4.3). Wat betreft de voorgestelde wijze van beoordeling van examenresultaten via de leerkrachten bestaan er grote meningsverschillen over de mogelijkheid algemeen geldende maatstaven aan te leggen. Gevreesd wordt voor een aantasting van de kwaliteit van examens door de dientengevolge verminderde mate van externe controle. Tegelijk met de herziening van de academisch georiënteerde kwalificaties is momenteel ook een ontwikkeling in de richting van meer praktische en beroepsgerichte examens aan de orde. In dit verband wordt gewerkt aan de opzet van een CPVE examen (Certificate of Pre Vocational Education) dat op zeventienjarige leeftijd afgenomen kan worden.

De bovengenoemde veranderingen met betrekking tot de examens hebben in zijn algemeenheid discussies over afsluitingsprofielen uitgelokt. Vooral op lokaal niveau, in de LEAs, zijn er wat dat betreft ideeën ontwikkeld en beproefd. Zo kent men in de ILEA, in lijn met de voorstellen uit het eerder genoemde Hargreaves rapport, het London record of achievement dat bestaat uit: de conventionele examenresultaten, een naar graden ingedeelde prestatiescore en een gedrags- en prestatieprofiel dat door leerkracht en leerling samen opgesteld wordt. De verwachting is dat dit record of achievement zowel bij de vervolgopleidingen als bij de werkgevers erkenning zal verwerven, omdat de traditionele examenresultaten erin opgenomen zijn. Doordat dit kwalificatieprofiel ook uit nog andere beoordelingselementen bestaat, hoopt men met name de groep laag- en niet-gekwalificeerden betere kansen in onderwijs en samenleving te bieden. Als zodanig kunnen dergelijke lokale initiatieven met betrekking tot afsluitingsprofielen gezien worden als pogingen om de selectieve functie van het onderwijs en de daarmee samenhangende ongelijke doorstroommogelijkheden te compenseren. Deze initiatieven verhinderen echter niet dat de op stapel staande veranderingen in het kwalificatie-stelsel het traditionele systeem (en daarmee de invloed op het vormingsaanbod) in essentie onverlet laten. Dit neemt niet weg dat de discussies over de examens ook die over de inhoud van het leerplan een nieuwe impuls hebben gegeven. Met het vaststellen van criteria voor een twintigtal examenvakken worden op indirecte wijze immers ook maatstaven aangelegd voor de inhoud van het vormingsaanbod.

Ook in wetenschappelijke kring wordt de discussie over de eventueel noodzakelijke minimale inhoud van het leerplan gevoerd. Bantock (1980) stelt dat het niet mogelijk is een kerncurriculum voor de totale schoolpopulatie te ontwikkelen zonder daarmee hetzij de hoog-, hetzij de laag-presterende leerlingen tekort te doen. Hij baseert dit op het feit dat gelijke onderwijskansen en gelijke onderwijsresultaten niet tegelijkertijd verwezenlijkt kunnen worden gezien de uiteenlopende kenmerken, capaciteiten en achtergronden van de leerlingen. Hij pleit dan ook voor passend onderwijs voor iedereen, en meent dat dat door middel van selectie en differentiatie bereikt kan worden. In feite lijkt hij daarmee voorstander van het onveranderd handhaven van de huidige grondslag van het in haar

5. Dit betreft de vakken english, welsh, french, history, physics, mathematics, craft/design/technology, office skills, home economics, geography, religious studies, music, chemistry, biology, social studies, business studies, classical subjects, creative arts, science (covering 'general', 'combined' and 'integrated' sciences) en computer studies.

effecten nog steeds selectieve, engelse systeem. Ook Hargreaves (1982) erkent de spanning tussen minimale leerinhouden voor iedereen en de uiteenlopende capaciteiten van de leerlingen. Hij pleit echter voor een kerncurriculum dat door plm. 50% van de leerlingen zonder problemen gehaald kan worden, dat voor plm. 25%, namelijk de getalenteerden wellicht aan de krappe kant is en dat door plm. 25% van de leerlingen slechts met veel inspanning en extra hulp gehaald kan worden. De inhoud van dit kerncurriculum zou naar de mening van Hargreaves gebaseerd moeten zijn op de sociaal-maatschappelijk vereiste scholingsbehoeften (Hargreaves, 1982)⁶.

Daarmee neemt hij een geheel eigen standpunt in in de discussie over de inhoud van het vormingsaanbod. Duidelijk is dat in Engeland niet alleen de vraag aan de orde is wat de minimale inhoud van basisvorming zou moeten zijn, maar ook voor wie die minimale inhoud haalbaar moet zijn. Dit impliceert vragen met betrekking tot de doorstroming van verschillende groepen leerlingen. In de loop van het onderzoek is enige twijfel gerezen omtrent de werkelijke bereidheid tot verandering van het huidige systeem en de daarbinnen werkzame mechanismen. De doorstroming van de onderscheiden groepen leerlingen is weliswaar veranderd en met name voor de relatief kansarmen verbeterd, maar het selectieve karakter van het onderwijs is in wezen bij alle veranderingen onaangetast gebleven.

6. Het eerder genoemde ILEA rapport (1984) kan gezien worden als een poging om een dergelijk kerncurriculum vorm te geven.

5. BASISVORMING IN DE VERENIGDE STATEN

5.1. ZEGGENSCHAPSVERHOUDINGEN

De vigerende, vanuit het niveau van de federale overheid als decentraal te karakteriseren zeggenschapsverhoudingen in het Amerikaanse onderwijs zijn niet los te zien van de onstaansgeschiedenis van de Verenigde Staten. Vele factoren hebben bijgedragen aan de sterke ontwikkeling van het gevoel voor vrijheid en democratie dat nog steeds bepalend is voor het karakter van de Amerikaanse samenleving en derhalve voor de politieke cultuur waarbinnen de verhoudingen in het onderwijs zich hebben ontwikkeld.

In het huidige Amerikaanse onderwijs zijn elementen herkenbaar die wel herleid worden tot:

- a. de gevarieerde etnologische samenstelling van de bevolking, veroorzaakt door zowel vrijwillig gekomen immigranten als door onder dwang naar Amerika getransporteerde groeperingen;
- b. de britse overheersing die haar sporen heeft achtergelaten zowel in de vorm van de aanvankelijk puriteinse en vooral sterk godsdienstige inslag van onder andere het onderwijs, als ook in de vorm van een decentraal bestuurlijk systeem;
- c. de veelheid aan in de geschiedenis van de kolonisten gewortelde lokale tradities die het pluriforme karakter van de Amerikaanse samenleving benadrukken;
- d. de enorme uitgestrektheid van het land.

Deze achtergrondfactoren zijn er mede debet aan dat de Verenigde Staten wel getypeerd worden als een 'melting pot' van volkeren en tradities waarin het culturele pluralisme een belangrijke plaats inneemt. Dat vindt ook zijn neerslag in de bestuurlijke verhoudingen in en de organisatorische en inhoudelijke vormgeving van het onderwijs. De in 1776 in de onafhankelijkheidsverklaring vastgelegde democratische waarden (als principiële gelijkwaardigheid van iedereen en het recht op vrijheid en gelijke kansen) liggen ten grondslag aan de in 1789 aangenomen federale grondwet. Deze grondwet is tot op heden constituerend voor de wijze waarop het federale staatsbestel vorm heeft gekregen. Alle wetgevende macht wordt in principe aan de 50 afzonderlijke staten gedelegeerd met uitzondering van die ten aanzien van defensie en buitenlands beleid. Derhalve zijn de afzonderlijke staten onder andere verantwoordelijk voor de onderwijswetgeving en is in principe sprake van een vijftigtal verschillende onderwijswetten en -systemen in de Verenigde Staten.

Iedere staat heeft een eigen grondwet waarop de onderwijswetten gebaseerd zijn. De (onderwijs)wetten als ook de toepassing daarvan mogen niet in strijd zijn met de federatieve grondwet. In de onderwijswetten wordt voorzien in kosteloos onderwijs voor ieder kind en wordt de structuur van het onderwijs in de betreffende staat vastgelegd. In de uiteindelijke vormgeving van het onderwijs op staatsniveau spelen de State Boards of Education een belangrijke rol. Zij worden geacht een toezichhoudende functie te vervullen ten aanzien van beleid en wetgeving met betrekking tot de structuur en inhoud van het onderwijs alsook de allocatie van financiële middelen. Formeel heeft de Board meestal bevoegdheden met betrekking tot het vaststellen van eisen ten aanzien van leermiddelen, leerplannen, examens, diplomering van leerkrachten, lengte van schooldag en -jaar etc. De State Boards zijn ook grotendeels verantwoordelijk voor de financiering van het onderwijs; gemiddeld wordt 50% van de totale onderwijsuitgaven door de State Boards gedaan.

De leden van de Board kunnen door de bevolking gekozen of door de gouverneur benoemd worden. Zowel voor de samenstelling als voor het

feitelijk functioneren van de Board lijkt het niet veel uit te maken of men gekozen dan wel benoemd is. De leden van de Board komen over het algemeen uit de hogere sociaal-economische groepen van de bevolking en vormen dus, in tegenstelling tot wat zij verondersteld worden te zijn, geen goede afspiegeling van de bevolking (Spring, 1985). Naast vertegenwoordigers van de bevolking maken ook 'deskundigen' deel uit van de Board.

In de uitvoering van de hiervoor genoemde taken wordt de Board terzijde gestaan door een administratieve staf die geleid wordt door de superintendent. De superintendent is de sleutelfiguur tussen de State Board en de administratieve staf (ook wel ministerie van onderwijs genoemd). Hij maakt geen deel uit van de Board. De superintendent wordt hetzij gekozen door de bevolking, hetzij benoemd door de gouverneur hetzij benoemd door de Board. Dit verschilt per staat, evenals de taakopvatting van de Board. De State Board kan zich binnen de van toepassing zijnde formele grenzen actief met het onderwijs bemoeien, maar doorgaans beperkt zij zich tot het formaliseren en legitimeren van het door de superintendent (en ministerie) voorgestelde beleid, mits dat in grote lijnen overeenstemt met de ideologie van de Board (Spring, 1985). Daardoor beschikt de superintendent in de praktijk over het algemeen over een aanzienlijke macht.

De staten zijn onderverdeeld in schooldistricten die een zeer uiteenlopende omvang kunnen hebben. In grote steden bijvoorbeeld kunnen honderden scholen binnen een schooldistrict vallen, terwijl er ook districten zijn waaronder slechts enkele scholen ressorteren. In totaal zijn er zo'n zestien duizend schooldistricten in de Verenigde Staten. Hoewel het onderwijs onder het wettelijk gezag van de staat en de State Boards valt, is het feitelijke beheer en bestuur grotendeels in handen gelegd van de schooldistricten; veel bevoegdheden zijn door de staten gedelegeerd aan schooldistricten. De schooldistricten zijn betrekkelijk autonoom, omdat de staatswetten veelal het karakter van raamwetten hebben. Wat dit betreft zijn er echter aanzienlijke verschillen tussen de staten, waardoor bijvoorbeeld de schooldistricten in een centralistische staat zoals New York minder autonoom zijn dan in andere staten. De organisatie op schooldistrictsniveau is analoog aan die op staatsniveau. Ook hier treft men Boards of Education aan. De bevoegdheden van de lokale schoolboards zijn vastgelegd in de staatswetten. Het betreft hier meestal bevoegdheden ten aanzien van het opstellen en uitvaardigen van inhoudelijke en soms ook organisatorische en financiële richtlijnen voor het primair en secundair onderwijs. In de meeste staten worden de lokale Boards geacht ten aanzien van de scholen een directief beleid te ontwikkelen en door te voeren.

Evenals de State Boards worden de lokale boards terzijde gestaan door een ambtelijke staf onder leiding van een superintendent. De ambtelijke staf is de eerst aanspreekbare instantie voor de scholen. De superintendent wordt door de ambtenaren geïnformeerd en geadviseerd over de onderwijsbehoeften in het schooldistrict en op zijn beurt adviseert hij de lokale Board. Ook op schooldistrictsniveau is de superintendent dus een sleutelfiguur die in de praktijk veel macht heeft. Net als op staatsniveau kunnen de leden van de Board van een schooldistrict gekozen of benoemd worden. Een verschil is echter dat de informele machtsstructuur in het schooldistrict grotendeels de samenstelling en het functioneren van de Board bepaalt. De Board is veelal eerder een weerspiegeling van de voornaamste regionale maatschappelijke verhoudingen dan van de politieke verhoudingen (Spring, 1985). De krachten binnen met name de toplaag van deze 'informele machtsstructuur' bepalen vergaand de gang van zaken binnen het schooldistrict. Van de superintendent wordt dan ook, gezien zijn sleutelpositie, een zekere mate van inzicht in en gevoeligheid voor deze mechanismen verwacht.

Op het niveau van de individuele school neemt de principal (het hoofd der school) een belangrijke plaats in. Hij onderhoudt de contacten met de ambtelijke staf van het schooldistrict, waaronder de superintendent, en

onder zijn leiding krijgt het onderwijsaanbod vorm (zij het eventueel aan de hand van redelijk vergaande richtlijnen van de Board). De verantwoordelijkheid voor het bereiken van de algemene doelstellingen (zoals bijvoorbeeld goed staatsburgerschap) ligt weliswaar formeel bij de staten en schooldistricten, maar is feitelijk in handen van de scholen. Deze situatie roept de vraag op hoe de relatie is tussen scholen enerzijds en schooldistricten anderzijds. Welnu, een van de grote klachten in de dagelijkse onderwijspraktijk op schoolniveau betreft het gebrek aan betrokkenheid van de lokale Boards. Dit lijkt vooral in de hand te worden gewerkt door de enigszins hiërarchische en niet zozeer coöperatieve verhoudingen tussen ambtelijke staf, superintendent en Board op schooldistrictsniveau, waardoor de lokale Boards meer bureaucratisch dan onderwijskundig functioneren (Spring, 1985).

Onderwijs behoort niet tot de primaire verantwoordelijkheden van de federale overheid. Die betreffen immers slechts defensie en buitenlands beleid. Onderwijs komt als zodanig dan ook niet aan de orde in de federale grondwet. Alhoewel de federale overheid weinig formele bevoegdheden bezit op het terrein van het onderwijs kan zij zich beroepen op artikel 1. paragraaf acht van de federale grondwet waaraan het congres het recht kan ontnemen belastingen te innen en uitgaven te doen ten behoeve van het 'algemeen welzijn'. Dit is een zeer rekbaar begrip waaronder ook onderwijs kan vallen. Hier ligt dan ook de grondwettelijke basis voor en legitimatie van de toegenomen federale bemoeienis met onderwijsbeleid sinds de jaren '50. Na de lancering van de Russische Spoetnik in 1958 werd de National Defense Education Act aangenomen door het Congres. Met deze wet beoogde men het onderwijs in de natuurwetenschappen, wiskunde en talen te stimuleren. Door verbetering van het onderwijs op deze terreinen hoopte men de technologische achterstand op de Sovjetunie in te lopen en zo de nationale veiligheid te vergroten. De daartoe noodzakelijk geachte stimulering van het onderwijs vond plaats in de vorm van de financiering van categoriale hulpprogramma's, waarvoor scholen in aanmerking komen mits aan door de federale overheid gestelde voorwaarden is voldaan.

De toegenomen federale bemoeienis komt ook tot uiting in de in 1964 aangenomen 'Economic Opportunity Act' en in de eveneens in 1964 aangenomen Civil Rights Act. Op grond van de eerstgenoemde wet werden onder bepaalde voorwaarden federaal gefinancierde hulpprogramma's voor sociaal-economisch zwakke groepen mogelijk. In de Civil Rights Act werd bepaald dat instituten (dus ook scholen) die discrimineren op grond van godsdienst, ras of sekse niet voor federale hulp in welke vorm dan ook in aanmerking komen. De mogelijkheid tot federale controle op onderwijs is door deze bepalingen aanzienlijk uitgebreid. In de praktijk is gebleken dat veel scholen bereid zijn zich daaraan te onderwerpen, omdat deelname aan dergelijke programma's extra financiële ruimte voor de school oplevert.

De mogelijkheid tot federale controle op het onderwijs werd nog versterkt door de in 1965 van kracht geworden 'Elementary and Secondary Education Act', die gericht is op realisatie van gelijke onderwijskansen voor kansarme groepen. Deze wet voorziet onder andere in de mogelijkheid federale steun (onder voorwaarden) te verlenen aan zowel openbare als privaatrechtelijk bestuurde onderwijsinstellingen. Het gevolg hiervan was dat de federale controle op het onderwijs zich inmiddels zelfs tot het niet-openbare onderwijs kan uitstrekken. Op de consequenties hiervan voor de verhouding tussen het zogenaamde 'public' en 'non-public' onderwijs wordt later in deze paragraaf teruggekomen.

Tenslotte moet in dit verband de 'Education Consolidation and Improvement Act' van 1981 worden vermeld die uit slechts twee artikelen bestaat. Het eerste regelt handhaving van de bestaande hulpprogramma's, en de uitbreiding van lokale bevoegdheden dienaangaande, met name op het gebied van financiering. Het tweede artikel voorziet in een 42-tal federale programma's waarbinnen staten en districten zich doelen kunnen stellen.

De in het voorgaande beschreven toegenomen federale betrokkenheid

bij het onderwijs vindt zijn weerspiegeling in de veranderde ambtelijke verhoudingen op federaal niveau. Tot voor kort was onderwijs ondergebracht bij het Ministerie voor Volksgezondheid, Onderwijs en Welzijn. Daarbinnen ressorteerde het onderwijs onder de afdeling 'US Office of Education'. Sinds 1972 zijn de meeste, overwegend informatie verschaffende, taken van deze afdeling overgenomen door het 'National Institute of Education', dat daarnaast ook betrokken is bij de verdeling van de financiële middelen voor onderzoek en innovatie van het onderwijs. Het meer beleidsmatige werk wordt nu uitgevoerd door het US Department of Education, een zelfstandig ministerie dat het US Office of Education in het midden van de zeventiger jaren vervangen heeft. Dit ministerie houdt zich vooral bezig met bijzondere programma's ten behoeve van de kwaliteit van en gelijke kansen in het onderwijs. De op federaal niveau gevoelde verantwoordelijkheid voor onderwijs komt niet alleen naar voren in de genoemde bemoeienis met algemene en specifieke hulpprogramma's en de daarmee verbonden financiële hulp, maar ook in de op federaal niveau geïnitieerde en gevoerde discussies over de kwaliteit van het onderwijs. Daarvan werd recent onder meer blijk gegeven in het geruchtmakende rapport 'A Nation at Risk' (1983) dat onder auspiciën van de federale overheid tot stand is gekomen. Op die wijze vervult de federale overheid een belangrijke opiniërende functie in de discussie over de vormgeving van het onderwijs.

Uit het voorgaande kan worden afgeleid dat de zeggenschapsverhoudingen in het Amerikaanse onderwijs in veel opzichten niet eenduidig zijn afgebakend. De wetgeving op zowel het federale niveau als op dat van de individuele staten laat daardoor een zekere ruimte voor interpretatie en invulling in de praktijk over. Op staatsniveau bestaat een overlegorgaan, de zogenaamde Education Commission of the States, waar vertegenwoordigers van de vijftig staten elkaar informeren over onderwijsaangelegenheden in de afzonderlijke staten. Dit overleg bezit echter geen besluitvormende en ten aanzien van de individuele staten dwingende bevoegdheden. Wel wordt vanuit deze commissie gereageerd op algemene ontwikkelingen in het onderwijs. Een voorbeeld daarvan is het rapport "Action for Excellence" (1983), dat in het kielzog van 'A Nation at Risk' werd uitgebracht en de daarin geconstateerde bevindingen in hoge mate bevestigde.

Van de genoemde ruimte voor interpretatie en invulling van onderwijswetten wordt in de praktijk over het algemeen dankbaar gebruik gemaakt. Over de nadere invulling van deze ruimte ontstaan echter nogal eens meningsverschillen. Bij de oplossing hiervan spelen de gerechtshoven een cruciale rol. Zij worden te hulp geroepen voor een breed scala van vragen ten aanzien van het onderwijs, variërend van grondwettelijke vraagstukken tot de problematiek rond lijfstraffen. De aldus ontstane jurisprudentie is van groot belang voor de feitelijke zeggenschapsverhoudingen, de toegankelijkheid en inhoud van het onderwijs, de door gebruikers aan scholen te stellen eisen etc. Vooral raciale segregatie, de verhouding tussen public en non-public schools, de beroepsvrijheid van leerkrachten, maar ook de rechten en plichten van betrokkenen zijn vaak onderwerp van rechtspraak. Zo was in 1974 een zaak aan de orde (Doe versus San Fransico Unified School District) waarin een high-school graduate de schoolboard vervolgde wegens het feit dat de school hem niet tenminste had leren lezen (Gaarder, 1976). Niet alleen de zaken, maar ook de uitspraken van de gerechtshoven zijn illustratief voor de onduidelijke maatschappelijke en wettelijke inbedding van het Amerikaanse onderwijs. In 1973 kwam de Supreme Court bijvoorbeeld tot de conclusie dat er geen fundamenteel constitutioneel recht op onderwijs bestaat (Gaarder, 1976), een uitspraak die veel consequenties kan krijgen ten aanzien van met name de toegankelijkheid van onderwijs.

Helaas kan in het kader van deze studie niet verder op deze problematiek ingegaan worden, maar het laat zich aanzien dat de betekenis van rechterlijke uitspraken voor het functioneren van het onderwijs niet

onderschat moet worden. De rechtspraak lijkt een belangrijk innovatief, beleidsgericht en opiniërend instrument te zijn. In zekere zin is er sprake van een leiderschapsvacuüm dat door de gerechtshoven gevuld wordt (Peterson, 1983, p. 3).

Een ander gegeven in het Amerikaanse onderwijs is het naast elkaar bestaan van openbare en niet-openbare scholen. Op het niveau van het funderend onderwijs is ongeveer 82% van de scholen openbaar en 18% niet-openbaar. Binnen deze laatste groep zijn confessionele (88%) en niet-confessionele scholen (12%) te onderscheiden (Erickson, 1982). Het relatief hoge percentage confessionele scholen binnen het niet uit openbare kas bekostigde onderwijs valt onder andere te verklaren uit het feit dat niet-openbare scholen weliswaar (grond)wettelijk geen aanspraak kunnen maken op financiële steun van de overheid, maar dat vooral religieuze groeperingen vaak wel over het benodigde financiële draagvlak beschikken om scholen in stand te kunnen houden. De strikte scheiding tussen Kerk en Staat ligt ten grondslag aan de niet bekostiging uit de openbare kas van confessionele scholen. Feitelijk bestaan er echter wel openbare scholen met een confessioneel karakter. Dit is een gevolg van het gemeenschapsgeorïënteerde karakter van de school, van kenmerken van de leerlingpopulatie en van het religieuze karakter van de Amerikaanse samenleving in het algemeen.

Niet-openbare scholen hoeven zich in principe niet aan wetten, regels en richtlijnen van overheidswege te onderwerpen. Aan een officiële erkenning als onderwijsinstelling worden echter wel vaak enkele minimale eisen gesteld. Dit is in zesenvertig staten het geval ten aanzien van het vakkenaanbod (in het bijzonder maatschappijleer) en in 13 staten ten aanzien van kwalificaties waarover aan de school verbonden leerkrachten moeten beschikken (Encarnation, 1982). De vormgeving van het bestuur en beheer van de private scholen wordt echter geheel aan de instelling zelf overgelaten. Bij confessionele, met name Rooms Katholieke, scholen speelt de kerk hierin vaak een belangrijke rol. Bij niet-confessionele bijzondere scholen zijn het veelal de belanghebbenden c.q. gebruikers die direct of indirect bij het bestuur en beheer van het onderwijs betrokken zijn. Over het algemeen wordt het bijzonder onderwijs bevolkt en gedragen door een relatief homogene groep (qua rijkdom, normen en waarden etc). Deze scholen kenmerken zich veelal door een zelfgekozen en vaak strakkere discipline alsook een zekere mate van consensus in bestuurlijk en onderwijskundig opzicht, hetgeen in veel geringere mate wordt aangetroffen in het openbaar onderwijs. De consequenties hiervan voor de kwaliteit van en de doorstroming in het Amerikaanse onderwijs (met name private schools als instrument tot elite-ontwikkeling) in zijn totaliteit worden later aan de orde gesteld.

Formeel kunnen niet-openbare scholen op geen enkele wijze aanspraak maken op steun van de overheid en behoeven zij evenmin verantwoording aan de overheid af te leggen. Gezien de eerder beschreven zeggenschapsverhoudingen in het onderwijs en vooral gezien de vrijblijvende positie daarin van de overheid is dat ook zeer begrijpelijk. Sinds het einde van de zestiger jaren is er echter wel sprake van bijzondere financiële ondersteuning. Zo ontvingen in '78/'79 katholieke scholen bijna 5% van hun financiële middelen van overheden (Salganik & Karweit, 1982). Een groot deel hiervan komt via de eerder beschreven federale onderwijshulpprogramma's bij de niet-openbare scholen terecht. Daarbij moet niet vergeten worden dat dergelijke hulp meestal aan voorwaarden gebonden is. Dit impliceert dat de overheid op indirecte wijze ook enige controle en invloed op de gang van zaken in het niet openbare onderwijs kan uitoefenen. Over de wenselijkheid en mogelijkheid van met name financiële ondersteuning van private schools is een levendige discussie, begeleid door de nodige rechtszaken, gaande. De aanleiding daartoe vormen de eventueel in te voeren 'tuition tax credits'; waar iedere leerling van overheidswege recht op heeft. Het betreft hier een soort waardebonnen tegen inlevering waarvan

men onderwijs kan genieten en die zowel in het openbare als in het niet-openbare onderwijs te gelde gemaakt kunnen worden. (IFG, 1982)

Het diffuse karakter van de Amerikaanse samenleving en het Amerikaanse onderwijs maakt een gedifferentieerde beschrijving noodzakelijk. In de nu volgende paragrafen wordt daartoe eerst uitgegaan van algemene kenmerken, waarna de variatie in het onderwijs aan de hand van voorbeelden op staats- en eventueel schooldistrictsniveau wordt geïllustreerd, om tenslotte in te gaan op algemene inzichten die uit het materiaal zijn af te leiden.

5.2. CURRICULAIRE RANDVOORWAARDEN

De hiervoor beschreven zeggenschapsverhoudingen sluiten federale bemoeienis met onderwijs in noch uit. Het onderwijs in de Verenigde Staten krijgt vorm op het niveau van de afzonderlijke staten en schooldistricten. De kaders waarbinnen dit gebeurt zijn vastgelegd in onderwijswetten op staatsniveau en worden nader bepaald door het beleid van de State Boards of Education. De onderwijswetten en daarmee samenhangend het optreden van de State Boards kunnen meer of minder centralistisch van aard zijn. De mate van centralisatie op staatsniveau bepaalt de marges waarbinnen het onderwijs op schooldistrictsniveau vorm krijgt. Zo spelen in de centralistische staat New York de schooldistricten slechts een geringe rol ten aanzien van de vormgeving van het onderwijs. In de meeste staten is de autonomie en invloed van schooldistricten groter.

Deze situatie heeft tot gevolg dat het Amerikaanse onderwijs zich kenmerkt door een zekere mate van bestuurlijke, structurele en inhoudelijke verscheidenheid. Dit verhindert echter niet dat in de praktijk ook veel overeenkomsten tussen de verschillende Amerikaanse schoolsystemen te onderkennen zijn, waardoor toch over 'het' Amerikaanse onderwijs gesproken kan worden. Ter illustratie hiervan zij vermeld dat in alle Amerikaanse scholen de dag op gelijke wijze wordt geopend¹ en dat in ieder lokaal een Amerikaanse vlag aanwezig is (Spring, 1985).

Wat betreft de structuur van het onderwijs in de verschillende staten is er een zekere eenheid met accentverschillen te onderkennen. Alle staten kennen een leer- of schoolplicht van zes, zeven of acht tot vijftien-, zestien-, zeventien- of achttienjarige leeftijd. De aanvang is in negenentwintig staten op zeven-, in zeventien staten op zes- en in vier staten op achtjarige leeftijd. De verplichting tot het volgen van onderwijs eindigt in dertig staten op vijftien-, in elf staten op zestien- en in negen staten op achttienjarige leeftijd (Lines, 1985).

In de beschrijving van de structuur van het Amerikaanse onderwijs wordt de gebruikelijke indeling gehanteerd: primair, secundair en hoger onderwijs. Onder het primair onderwijs vallen naast de elementary-schools, die vanaf het begin van de leerplicht bezocht worden, ook voorzieningen voor nog niet leerplichtige kinderen. De elementary school omvat vijf, zes of acht leerjaren. Het secundair onderwijs bestaat uit vier, zes of zeven leerjaren en kan zowel structureel als inhoudelijk zeer uiteenlopende gedaanten aannemen. Oorspronkelijk bestond het onderwijs meestal uit acht jaar elementary en vier jaar high school. Dit staat bekend als het 8-4 model. Sinds de jaren '20 zijn daarnaast het 6-3-3 en 6-6 model opgekomen. In beide modellen is het secundair onderwijs verlengd tot zes jaar en wordt slechts zes jaar elementary school gevolgd. In het 6-3-3model is de high school gesplitst in drie jaar junior en drie jaar senior high school. Met de invoering van de junior high school beoogde men de overgang van primair naar secundair onderwijs geleidelijker te laten verlopen. Blijkbaar heeft de

1. 'I pledge allegiance to the flag of the United States of America and to the Republic for which it stands. Our nation under God, Indivisible, with Liberty and Justice for all'. Op deze verklaring die ten overstaan van de in iedere klas aanwezige vlag gedaan wordt volgt een minuut stilte voor meditatie.

junior high school niet helemaal aan de verwachtingen voldaan daar dezelfde overwegingen in de jaren '60 geleid hebben tot de ontwikkeling en opkomst van de middleschool waardoor het 5-3-4 model ontstond. In dit model volgt op vijf jaar elementary school drie jaar middenschool en vier jaar high school. Het verschil tussen de middenschool en de junior high school is vooral een kwestie van flexibiliteit op schoolniveau. Ward e.a. (1982) vatten dit samen door te stellen dat de middenschool meer kindgericht is, het accent legt op het aanleren van vaardigheden, en werkt met variabele groepen en een flexibel rooster. De junior high school daarentegen organiseert het onderwijs meer rond vakken en traditionele klassen en er wordt vooral ook meer kennis-gericht te werk gegaan. Met het voorgaande is de inhoudelijke variatie in het secundair onderwijs reeds enigszins aan de orde gesteld.

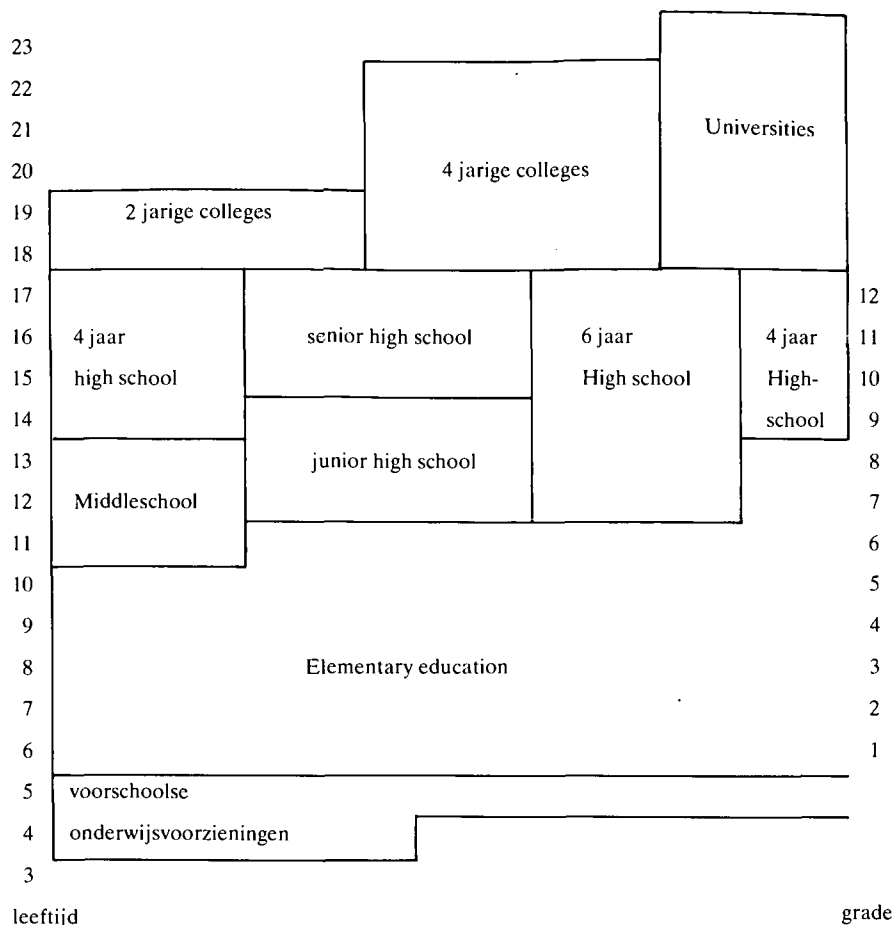
Ondanks het feit dat het high school-onderwijs in principe geïntegreerd is, zijn toch op grond van het vakkenaanbod drie algemeen-onderkende richtingen binnen de high school te onderscheiden; te weten een academische op het college voorbereidende, een beroepsgerichte en een algemene. Deze zogenaamde 'tracks' komen vooral in de tweede fase van de high school voor. Dit gegeven leidt tot een tweetal opmerkingen. Ten eerste dat in de Verenigde Staten in principe sprake is van een negenjarig geïntegreerd onderwijssysteem. Deze eerste negen jaar kennen geen formele afsluiting. De eerste formele afsluiting volgt pas na twaalf jaar met het behalen van het high school diploma. De tweede opmerking betreft de vraag in hoeverre de, vooral na het negende schooljaar optredende, tracking naast inhoudelijke ook institutionele differentiatie impliceert. Formeel is hier geen sprake van; feitelijk heeft het er wel alle schijn van. In hoeverre dit voor alle staten geldt is niet uit het materiaal af te leiden. Naast genoemde structurele en differentiële variaties in het secundair onderwijs moet ook de regionaal bepaalde variatie en daarmee samenhangende tracking niet uit het oog verloren worden². Uit het voorgaande mag worden afgeleid dat de variëteit in het secundair onderwijs groter is dan hier beschreven en in het navolgende schema tot uitdrukking kan komen.

De grote verscheidenheid in het Amerikaanse onderwijs is mede mogelijk door het ontbreken van met het onderwijssysteem verbonden externe examens. Bij het ontbreken van een eenduidig nationaal, kwalificatiesysteem heeft zich een veelheid aan afsluitings- en toelatings examens ontwikkeld. De formele afsluitingskwalificatie van het secundair onderwijs, het high school diploma, wordt voornamelijk verkregen op grond van geïnvesteerde tijd en niet zozeer op grond van verworven kennis en vaardigheden. Naast het tijds criterium uitgedrukt in credits per vak (1 credit representeert 1 jaar studie) worden de studieprestaties ook naar niveau gewaardeerd door middel van graden. De behaalde credits worden gewaardeerd van A tot F, waarbij A uitmuntend en F onvoldoende is. De eisen die aan het high school diploma gesteld worden zijn nogal uiteenlopend. Zo wordt in Nebraska en Vermont alleen het aantal voor de high school kwalificatie vereiste credits vastgesteld. In alle overige staten worden hetzij op staats- hetzij op districts niveau aanvullende eisen gesteld, die betrekking kunnen hebben op de verdeling van de credits over vakken, maar ook op het niveau waarop deze credits behaald moeten worden.

In California, Colorado, Connecticut, Florida, Massachusetts en Wisconsin gebeurt dit alleen op lokaal, dat wil zeggen schooldistrictsniveau.

2. Kleine plaatsen maken veelal deel uit van een high school district waaronder zowel een 'comprehensive' (meestal academische) als een vocational (beroepsgerichte) high school vallen. Middelgrote plaatsen beschikken meestal over een eigen, werkelijk comprehensive high school en zijn daarnaast aangewezen op een meer regionaal georiënteerde vocational high school. Kleine steden hebben over het algemeen tenminste een comprehensive en een vocational (beroepsgericht) high school district. Middelgrote plaatsen beschikken meestal over een eigen, werkelijk comprehensive high school en maken daarnaast deel uit van een vocational high school district. Kleine steden hebben over het algemeen tenminste een comprehensive en een vocational high school. In grote steden is een variëteit in high schools aan te treffen waaronder latin, technical, international, comprehensive schools.

Schema 5.1.: De structuur van het Amerikaanse onderwijsstelsel



Hier worden wel steeds vaker ook van staatswege aanbevelingen gedaan ten aanzien van te stellen kwalificatie-eisen. In de overige tweeënveertig staten worden minimale eisen gesteld ten aanzien van het vakkenpakket waarin men zich moet gradueren. Social studies (meestal US geschiedenis) behoort hier altijd toe. Daarnaast moet in negenendertig staten engels, in zevenendertig staten science en in vierendertig staten wiskunde deel uitmaken van het examenpakket. In de staat New York zijn de richtlijnen op dit gebied het meest stringent. Daar moet men tenminste vier eenheden engels, vier eenheden social studies, twee eenheden wiskunde, twee eenheden science en een eenheid muziek of een ander expressievak gevolgd hebben. Sinds 1972 en 1980 is het aantal staten dat eisen stelt aan de vakkenkeuze gedaald (zie tabel 5.1.).

Tabel 5.1.: Aantal staten dat graduatie in bepaalde vakken verplicht stelt:

Vakken	aantal staten dat eisen stelt ten aanzien vakkenkeuze		
	1972	1980	Change
Social studies	44	42	-2
English	42	39	-3
Science	34	37	+3
Mathematics	36	34	-2
Physical education/health	32	32	±0

Bron: State Graduation Requirements, National Education Association Service, May 1972; State Mandated Graduation Requirements, 1980, National Association of Secondary School Principals, 1980.

In die staten echter waar eisen gesteld worden, is het verplichte aantal credits per vak gestegen (zie tabel 5.2.) (Boyer, 1983, p. 72-73).

Tabel 5.2. Aantal credits dat van staatswege per vak verplicht gesteld wordt om voor graduatie in aanmerking te komen:

Vakken	Verplicht aantal punten per vak		
	1972	1980	Change
English	3.48	3.53	+ .05
Social studies	2.14	2.05	- .09
Mathematics	1.22	1.28	+ .06
Science	1.22	1.24	+ .02
Physical education/health	1.31	1.38	+ .07
Electives/other	7.34	8.02	+ .68

Bron: State Graduation Requirements, National Education Association Service, May 1972; State Mandated Graduation Requirements, 1980, National Association of Secondary School Principals, 1980.

Sinds 1980 kan er echter weer een tendens gesignaleerd worden waarin steeds meer staten in toenemende mate graduatie-eisen stellen (Council of Chief State School Offices, 1983; The Nation responds, 1984, NCEE, 1983). Hoewel formeel iedereen die in het bezit is van een high school diploma toegangsrecht heeft tot het vervolgonderwijs, wijst de praktijk uit dat dit diploma wel een noodzakelijke maar niet een voldoende voorwaarde vormt voor toelating. De samenstelling van de kwalificatie in termen van het aantal en niveau van de behaalde credits alsook de verdeling van de credits over de vakken is sterk medebepalend voor de waarde die het high school diploma heeft. Deze waarde wordt enerzijds bepaald door de kwalificatiecriteria die worden gehanteerd op schooldistricts- of staatsniveau, en anderzijds door de eisen die door de vervolgonderwijsinstellingen worden gesteld. In het laatste geval gaat het veelal om aanvullende eisen die betrekking kunnen hebben op vakkenkeuze en -inhoud, testresultaten, niveau, persoonlijke interviews etc. (Sjogren, 1982). Vooral testresultaten fungeren als een aanvullende informatiebron. In de praktijk lijkt er zelfs meer waarde aan gehecht te worden dan aan het high school diploma. Met name de zogenaamde SAT (Scholastic Aptitude Test) scores en de op prestatietests behaalde resultaten blijken van belang voor de toegankelijkheid van het vervolgonderwijs.

De meeste gebruikte testen worden ontwikkeld en afgenomen door de Education Testing Service van de Universiteit van IOWA. Hier worden onder andere de SAT (Scholastic Aptitude Test) en het ACT (American College Testing program) ontwikkeld en worden de gegevens van de NAEP (National Assessment and Educational Performance) die vaak ten behoeve van de statistische onderbouwing van de effecten van het onderwijs gebruikt worden verzameld. Naast de Education Testing Service speelt de College Board een belangrijke rol in het testgebeuren. Dit is een algemeen erkende en opererende organisatie die onder verantwoordelijkheid van de Board of Regents of the State of New York functioneert. Als gebruik gemaakt wordt van de diensten van de College Board, wat veel gebeurt, krijgt men te maken met een viertal soorten tests. Ten eerste de Scholastic Aptitude Test (SAT), die verbale en rekenkundige capaciteiten meet; ten tweede de Test of Standard Written English (TSWE) die de taalvaardigheid meet; ten derde de prestatietesten op het gebied van engels, vreemde talen,

geschiedenis en social studies, wiskunde en natuurwetenschappen³ en ten vierde de Student Description Questionnaire (SDQ). (The College Board, 1984 a).

Van de tests gaat als gevolg van de algemene erkenning en het vele gebruik een uniformerende werking uit op de kwaliteit van het funderend onderwijs in de vele districten en verschillende staten. In zekere zin kan dan ook ook gesproken worden van een tweedelige afsluitingskwalificatie op high schoolniveau, namelijk een schoolintern en een schoolextern deel. Het schoolinterne deel bestaat dan uit het high school diploma en het schoolexterne betreft de testen. Hierbij moeten echter twee kanttekeningen gemaakt worden. Ten eerste dat er veel meer leerlingen een high school diploma behalen dan dat er deelnemen aan de testprogramma's. De testprogramma's hebben immers hoofdzakelijk zin als men naar de hogere vormen van vervolgonderwijs wil doorstromen. Ten tweede kan gesteld worden dat het schoolintern georiënteerde high schooldiploma juist door de uiteenlopende gronden waarop het verworven kan worden eigenlijk weinig garanties biedt met betrekking tot de aard, inhoud en het niveau van de genoten basisvorming.

5.3. DE INHOUDELIJKE GRONDSLAG

In de doelen die op het niveau van de afzonderlijke staten gesteld worden zijn vrijwel altijd uitspraken te vinden ten aanzien van de vorming van Amerikaanse staatsburgers (americanization), de voorbereiding van het individu 'to run the social race' en de ontwikkeling van individu en samenleving in het algemeen. Een door Goodlad uitgevoerde analyse van de in de vijftig afzonderlijke staten vigerende onderwijsdoelen wijst uit dat academische, sociale en staatsburgelijke, beroepsgerichte, en persoonlijke doelen voor iedereen gesteld worden (Goodlad, 1983). Wel komen accentverschillen voor. Zo betreffen de onderwijsdoelen in Californië het ontwikkelen van sociale vaardigheden, het ontwikkelen van inzicht in de samenleving en het opdoen van kennis (Rise report, 1975). In Connecticut stelt men zich ten doel: motivatie tot het leren van basisvaardigheden, het verwerven van kennis, het ontwikkelen van 'life skills' en het zich eigen maken van in de samenleving geldende waarden en normen (State of Connecticut Board of Education, 1981). Een duidelijke illustratie van de accentverschillen die op staatsniveau voorkomen is te vinden in de onderwijsdoelen van de staat New York. Daar worden naast vaardigheden

3. Gekozen kan worden uit 14 prestatietoetsen:

English

English Composition (two versions: all multiple-choice and multiple-choice with essay)
Literature

Foreign Languages

French
German
Hebrew
Latin
Spanish

History and Social Studies

American History and Social Studies
European History and World Cultures

Mathematics

Mathematics Level I
Mathematics Level II

Sciences

Biology
Chemistry
Physics

(The College Board, 1984 b)

ook vakken genoemd in de algemene onderwijsdoelen. Behalve naar communicatieve, rekenkundige, sociale, burgerlijke en expressieve vaardigheden wordt verwezen naar, de vakken engels, geschiedenis, sociale wetenschappen, wiskunde, natuurwetenschappen en tenminste een vreemde taal, (New York State Education Department, 1984). De wijze waarop de op staatsniveau gestelde doelen vertaald worden in onderwijsinhouden is afhankelijk van de al dan niet (de)centrale aard van de zeggenschapsverhoudingen en de daarmee samenhangende onderwijswetgeving in de afzonderlijke staten. De onderwijswetten leggen immers het kader vast waarbinnen meer of minder gedetailleerde inhoudelijke richtlijnen gegeven kunnen worden door staten en/of schooldistricten. Dergelijke richtlijnen kunnen algemeen geldend of per high-school track verschillend zijn.

Alvorens enkele illustraties van inhoudelijke richtlijnen op staatsniveau te geven, worden de voornaamste tracks inhoudelijk getypeerd:

- a. de academische of op het college voorbereidende 'track'. Hier staan de zogenaamde 'solids' centraal; te weten engels, wiskunde, science, vreemde talen en social studies. Naast deze verplicht te volgen vakken wordt over het algemeen een breed scala van keuzevakken aangeboden;
- b. de beroepsgerichte of vocational 'track'. De kern van het vakkenaanbod bestaat hier uit academische vakken en beroepsgerichte cursussen, waarbinnen een zevental hoofdgroepen kunnen worden onderscheiden te weten: landbouw, distributie en marketing, gezondheid, kantoor- en zakenleven, industriële vormgeving, handel en industrie en huishoudkunde (Boyer, 1983). Daarnaast is er ook in de beroepsgerichte track een gevarieerd aanbod van keuzevakken;
- c. de algemeen vormende 'track' waarbinnen het vakkenaanbod wordt gekenmerkt door een zeer grote variëteit van haast onbeperkte keuzemogelijkheden. Ter illustratie van de breedte van het vakkenaanbod zij opgemerkt dat ook vakken als popmuziek, voorbereiding op het huwelijk, expressie, werkervaring buiten school, journalistiek, typen etc. gekozen kunnen worden.

Het inzicht in het vakkenaanbod en daarmee in de structuur, en met name het karakter, van de high school wordt niet alleen beperkt door de veelheid, maar ook door de verre van eenduidige naamgeving van vakken. Bovendien zijn tussen staten en schooldistricten aanzienlijke verschillen waarneembaar voor wat betreft het vakkenaanbod en de mate waarin dit gereguleerd wordt. De eerder genoemde al dan niet voorgeschreven inhoudelijke richtlijnen spelen daarbij een belangrijke rol. Dergelijke richtlijnen kunnen zowel kennisvakken als nagestreefde vaardigheden betreffen. In de reeds eerder als voorbeeld genoemde centralistische staat New York wordt de inhoud van het vakkenaanbod in de highschool vergaand bepaald door de op staatsniveau gestelde examen- en aanvullende eisen. Zo moet bijvoorbeeld in alle scholen naast de vakken waarvoor kwalificatie-eisen gesteld zijn (engels, social studies, wiskunde, science, expressievakken) tenminste één vreemde taal aangeboden worden. Deze voorschriften zijn sterk inhoudsbepalend, temeer daar zij geconcretiseerd zijn in op staatsniveau samengestelde leerstofsyllabi die in principe een bindend karakter hebben.

Niet in alle staten is sprake van dergelijke inhoudelijke richtlijnen. In Massachusetts worden slechts de vakken gymnastiek, Amerikaanse geschiedenis en maatschappijleer verplicht gesteld. Daarnaast wordt een actief beleid gevoerd ten aanzien van de basisvaardigheden lezen, schrijven, rekenen/wiskunde en luisteren alsmede ten aanzien van kwalificatie-eisen voor de vakken engels, wiskunde, social studies, science en vreemde talen. De minimale eisen met betrekking tot basisvaardigheden worden uitgedrukt in op prestatietests te behalen scores, de kwalificatie-eisen worden geformuleerd in aantal jaren instructie per vak en een minimaal aantal punten dat per vak gehaald moet worden om voor een high-school diploma in aanmerking te komen. Vooral de kwalificatie-eisen en het ten aanzien hiervan gevoerde beleid geven inzicht in de inhoud van het core curriculum in de highschool in Massachusetts. Het wenselijk geachte core curriculum lijkt naast de verplichte vakken gymnastiek en Amerikaanse geschiedenis te

bestaan uit engels, wiskunde, social studies en science. Op grond van een inventarisatie van de tijd besteed in 1983 aan deze vakken is een beleid ontwikkeld dat moet leiden tot een verhoging van het niveau in deze vakken, uitgedrukt in tijdsbesteding. Bovendien wordt een vreemde taal aan het pakket toegevoegd. Een en ander betekent dat men het gemiddelde aantal jaren verplichte instructie in de genoemde vakken in Massachusetts van 9,4 in 1983 op 10,1 in 1987 wil brengen. Daarmee komt het niveau van het onderwijs in Massachusetts uitgedrukt in het aantal verplicht te volgen uren, boven het nationale gemiddelde te liggen (zie tabel 5.1.).

Tabel 5.3.: Kwaliteitseisen highschools uitgedrukt in verplichte instructie-uren per jaar:

vakken	Kwalificatie-eisen		
	federaal (V.S.)	Massachusetts '84	Massachusetts '87
engels	3,6	3,4	4,01
wiskunde	1,7	1,7	1,97
social studies	2,6	2,2	2,4
science	1,6	1,5	1,7
vreemde talen	0,1	0,0	0,02
totaal	9,6	9,4	10,1

(uit: Graduation requirements in Massachusetts High schools, 1984).

Komen in Massachusetts richtlijnen voor het leerplan vooral via de kwalificatie-eisen en het basisvaardighedenprogramma tot uitdrukking, in het sterk centralistisch georganiseerde Utah wordt een voor alle leerlingen volledig verplicht kerncurriculum gehanteerd in het primair onderwijs, en in het secundair onderwijs voor de vakken taal, science, social studies, expressievakken, gymnastiek en gezondheidsleer. Daarnaast worden in het secundair onderwijs verplichte keuzevakken aangeboden om aan het totale, voor kwalificatie benodigde, aantal credits te komen. Opvallend is dat alleen wiskunde volledig als keuzevak wordt aangeboden. Voor alle andere genoemde vakken wordt op dit onderwijsniveau nog een zekere kern verplicht gesteld.

In Californië worden de op staatsniveau gestelde onderwijsdoelen bereikt via een minimaal nagestreefd vormingsniveau in tenminste Engels, rekenvaardigheden, wetenschappelijk-technisch inzicht, maatschappijleer (Amerikaanse geschiedenis), lichamelijke en motorische ontwikkeling en sociale vaardigheden (Rise report, 1975). Wat dit minimale vormingsniveau behelst, komt echter niet uit het beschikbare materiaal naar voren.

De inhoudelijke richtlijnen van de staat Connecticut tenslotte hebben vooral betrekking op het vakkenaanbod; over de verplichte keuzes en concrete inhoudelijke eisen worden geen uitspraken gedaan. Het vakkenaanbod moet tenminste bestaan uit: engels, wiskunde, vreemde talen, gymnastiek, science, expressievakken, gezondheids- en veiligheidsonderwijs, career education, consumer education en beroepsgericht onderwijs. (State of Connecticut Board of Education, 1981).

In richtlijnen voor het leerplan op schooldistrictsniveau komen vaak naast voorschriften over vakkenaanbod en -inhoud ook aanwijzingen voor met betrekking tot te gebruiken leermiddelen. Zo heeft men in het schooldistrict Boston voorschriften ontwikkeld ten aanzien van doelen, inhouden en te gebruiken leermiddelen. Deze zijn gebaseerd op de richtlijnen van de staat (Massachusetts), onderzoek en inventarisatie van schoolboeken, het advies van deskundigen en op curriculumdocumenten van elders. De voorschriften voor engels, mathematics, social studies, science, gezondheidsleer en muziek zijn bindend, die ten aanzien van de te gebruiken leermiddelen, niet. Bepaalde leermiddelen worden echter zeer

dringend aanbevolen in verband met het streven naar '... more consistency of material within each school and throughout the system' (Spillane, 1984). Dit kan uitgelegd worden als een centraliserende tendens ten aanzien van de inhoud van het onderwijs, zij het op het niveau van het schooldistrict.

De Amerikaanse schoolboekenmarkt is overigens vrijwel geheel in handen van enkele grote uitgeverijen, waardoor een relatief beperkte keuze ontstaat en de inhoudelijke verscheidenheid op het niveau van de afzonderlijke vakken enigszins aan banden gelegd wordt.

Voor wat betreft de inhoud van het Amerikaanse onderwijs is er sprake van een uiterst gevarieerd en diffuus beeld. Desalniettemin is er een zekere kern in het vakkenaanbod te onderkennen. Daartoe behoren met name de vakken engels, social studies, wiskunde en veelal ook science. Dit vakkenaanbod biedt echter geen enkele garantie voor wat betreft de inhoud van het vakkenpakket van de individuele leerling. De vakkenkeuze is in principe niet aan formele regels gebonden. De diepgang per vak verschilt per niveaugroep. Een veel gehanteerde maat voor het bereikte niveau is die van de hoeveelheid per vak bestede tijd. In de dagelijkse schoolpraktijk is daardoor meestal sprake van een zeer sterk gedifferentieerd vakkenaanbod en kan eigenlijk niet van een (kern)leerplan gesproken worden. Een gevolg van deze mate van differentiatie qua niveau, inhoud en keuzemogelijkheden is dat vaak sprake is van een '... cafeteria-style curriculum in which the appetizers and deserts can easily be mistaken for the main courses' (A Nation at Risk, 1983, p. 18). Met andere woorden van een kern-curriculum waarin de noodzakelijke basiskennis en -vaardigheden geleerd worden is vaak nauwelijks sprake meer. Mede daardoor kan het voorkomen dat iemand zich aanmeldt bij een universiteit met het volgende vakkenpakket: twee jaar engels, een jaar Amerikaanse geschiedenis, twee jaar koor, twee jaar spreken, een jaar typen, gymnastiek, journalistiek, voorbereiding op huwelijk, gezinsleven, persoonlijke problemen etc. (Kirst, 1984, p. 287). Dat dergelijke praktijken hebben geleid tot een algehele bezorgdheid over de inhoud en de kwaliteit van het Amerikaanse onderwijs is tegen deze achtergrond nauwelijks verbazingwekkend.

In 'A Nation at Risk' wordt deze bezorgdheid tot uitdrukking gebracht met een verwijzing naar de verschuivingen in vakkenkeuzes. Met name de toegenomen keuze van persoonsgerichte vakken en de daarmee samenhangende toestroom naar de algemeen-vormende track wordt als een duidelijk symptoom gezien. Koos in 1964 nog slechts 12% van de leerlingen een dergelijk onderwijsprogramma, in 1979 deed 42% dat. 25% van de gekozen vakken betreft gymnastiek, gezondheidsleer, algemene ontwikkelingscursussen, engels en wiskunde op remedieel niveau (A Nation at Risk, 1983). In het door het Education Committee of the States uitgebrachte rapport 'Action for Excellence' wordt een en ander treffend verwoord met de uitspraak dat '... the United States no longer teaches the three R'S, but the Six R's: remedial reading, remedial 'riting and remedial 'rithmetic'' (p. 30).

De opleving van de discussie over de aard en het minimale niveau van een verplicht te stellen core curriculum is dan ook niet verwonderlijk. Hierin zouden met name de 'new basics' een plaats moeten krijgen. In een dergelijk kernleerplan zouden tenminste vier jaar engels, drie jaar wiskunde, drie jaar natuurwetenschappen, drie jaar maatschappijwetenschappen en een half jaar computerkunde voor moeten komen, zo luiden de voorstellen van de National Commission on Excellence in Education (1983). De meningen hierover lopen echter uiteen, zoals bijvoorbeeld blijkt uit het voorstel van de College Board waarin als noodzakelijke basisvaardigheden genoemd worden: lezen, schrijven, spreken en luisteren, wiskunde, redeneren en studeren (The College Board, 1983).

Boyer's voorstel voor een kernleerplan bevat de volgende componenten vijf eenheden engels, tweeënhalve eenheden geschiedenis, een eenheid maatschappijleer, twee eenheden science, twee eenheden wiskunde. Deze kern kan dan worden aangevuld met vakken als technologie, gezondheidsleer en andere keuzevakken (Boyer, 1983).

Een kernleerplan als het laatstgenoemde beantwoordt wellicht meer aan

de Amerikaanse traditie van sociale vorming voor individu en samenleving gezien het belang dat aan vakken als geschiedenis/maatschappijleer gehecht wordt; het door de NCEE voorgestelde kernleerplan daarentegen lijkt vooral tegemoet te komen aan competitieve economische behoeften.

Samenvattend kan worden vastgesteld dat aan basisvorming in de Verenigde Staten een zeer gevarieerde inhoud ten grondslag kan liggen. Via richtlijnen op het niveau van de afzonderlijke staten en schooldistricten bestaan wel enkele minimale garanties ten aanzien van het vakkenaanbod, vooral wat betreft de vakken social studies, engels, wiskunde en in mindere mate science. Dat verhindert echter niet de praktijk van het 'cafeteria-curriculum'. Deze praktijk komt het meest voor in de algemeen vormende track van de high school. De academische en beroepsgerichte track bezitten doorgaans een duidelijker inhoudelijk profiel via een kerncurriculum met een vrije keuze-component.

De in inhoudelijke richtlijnen gegeven garanties ten aanzien van het vakkenaanbod hebben vooral betrekking op de minimaal vereiste hoeveelheid instructietijd per vak en op het aantal en soms ook de combinatie van de voor het high schooldiploma benodigde credits. Op schooldistrictsniveau en in meer centralistische staten worden nog wel eens richtlijnen voor de inhoud van de verschillende vakken gegeven. Vooral als deze voorschriften zich uitstrekken tot te gebruik en leermiddelen is de invloed op de inhoud van het vakkenaanbod aanzienlijk. Daarmee is echter nog niets vastgelegd met betrekking tot het niveau van de aangeboden vakken. Er is sprake van een opmerkelijke plaats voor de sociaal-wetenschappelijke oriëntatie in het vakkenaanbod. Dat het hier om een wezenlijk kenmerk van de inhoud van 'het Amerikaanse onderwijs' gaat blijkt onder andere uit het feit dat het vak 'social studies' zonder aarzelen in praktisch iedere discussie en richtlijn ten aanzien van het leerplan wordt opgevoerd. De indruk bestaat dat de positie van dit vak zelfs sterker is dan die van het moedertaalonderricht. Social studies behoort dan ook op een of andere wijze tot het vakkenpakket van vrijwel alle leerlingen in het schoolleerplichtig onderwijs, ongeacht de 'track' die zij volgen. De inhoud van het vak kan echter zeer uiteenlopend zijn.

De omvang van het vakkenaanbod lijkt in principe onbeperkt te zijn. Via een institutioneel mechanisme als 'tracking' zoals dat met name in de tweede fase van het secundair onderwijs wordt gehandhaafd, kan het aanbod worden gereguleerd en kunnen de keuzemogelijkheden van de individuele leerlingen enigszins worden beperkt. Toch blijven individuele keuzepatronen ook binnen de tracks mogelijk. Het vakkenaanbod wordt dan ook mede bepaald door de inhoudelijke wensen van de leerlingen. Deze invloed komt het sterkst naar voren in de algemeen vormende track waar, bij gebrek aan een zekere kern zoals die wel in de academische en beroepsgerichte track te onderkennen is, dit leidt tot individuele keuzepatronen waarin geen 'degelijke' (vak)inhoudelijke kern aanwezig is.

Ook ten aanzien van het niveau van de genoten basisvorming zijn grote verschillen waarneembaar. Het high schooldiploma is wat dit betreft ook geen garantie, gezien de uiteenlopende gronden waarop het verkregen kan worden. Eerder werd reeds gewezen op de geringe praktische waarde die het high schooldiploma daardoor heeft en op het belang van aanvullende kwalificaties met het oog op doorstroming. Via prestatietesten komt het door de leerling bereikte niveau van basisvorming wellicht nog het duidelijkst naar voren. Kortom, basisvorming in de VS is qua inhoud en omvang meestal individuele basisvorming met als gemeenschappelijk kenmerk voor iedereen sociale vorming als grondslag voor het 'Americanization'-ideaal. De spanningsverhouding die dat oplevert met de andere maatschappelijke functies van het onderwijs, lijkt aan de hand van de aan deze studie ten grondslag liggende analyse genoegzaam geïllustreerd.

5.4. DOORSTROOMPATRONEN

5.4.1. Algemene doorstroomgegevens

De deelname aan het onderwijs in de VS, is met name in de leerplichtige leeftijd groot. In 1980 volgde 87,8% van de vijf tot zeventienjarigen onderwijs (NCES, 1983). Sinds de zestiger jaren wordt langer deelgenomen aan het onderwijs. Zo steeg de deelname van zestien-zeventienjarigen van 82,6% in 1960 tot 89% in 1975 en nam in 1960 38,4% van de achttien-negen-tienjarigen deel aan het onderwijs tegen 46,9% in 1975 (Bode, 1979). Mede daardoor is het algehele opleidingsniveau van de Amerikaanse bevolking formeel gezien de laatste jaren gestegen. Deze percentages indiceren ook een grotere gelijkheid van kansen voor uiteenlopende groepen leerlingen in het onderwijs. De verschillen op grond van sociale of etnische afkomst zijn echter nog steeds aanzienlijk (Hauser, 1976).

Onderstaande cijfers uit 1981 laten zien in hoeverre het formele opleidingsniveau gestegen is. Opmerkelijk is in dit verband de procentuele daling van de deelname aan het vervolgonderwijs op het niveau van de vier- of meerjarige colleges. Waarschijnlijk is deze verschuiving grotendeels te verklaren uit de opkomst van de tweejarige colleges.

Tabel 5.4.: Opleidingsniveau van de gehele VS-populatie ouder dan vijftientig in 1981:

leeftijd	Opleidingsniveau			
	geen of onvolledige high school	volledige high school	1-3 jaar college	4 of meer jaar college
5-29	13,7	43,1	21,9	21,3
30-34	15,2	38,3	21,4	25,3
35-44	21,0	41,4	16,1	21,5
45-54	30,5	40,8	12,9	15,8
55+	48,5	31,2	10,2	10,2

Bron: NEDC/MSC, 1984, p. 28

Naast deze kwantitatieve verschuivingen in deelname aan het onderwijs moeten de kwalitatieve vermeld worden. Met name de toegenomen populariteit van de persoonsgerichte keuzevakken en de daarmee samenhangende verhoogde deelname aan de algemeen vormende track in de high school relativeren de gunstige kwantitatieve ontwikkelingen. Volgde in 1964 nog slechts 12% van de leerlingen de zogenaamde general track, in 1980 deed 33% dit. Dit is een aanzienlijke verschuiving naar het algemeen vormend onderwijs ten koste van vooral het meer academische en in mindere mate het beroepsgerichte onderwijs. In 1980 volgde 39% de academische en 24% de beroepsgerichte track (Peng, e.a., 1981).

Gemiddeld verlaat 73% van de leerlingen de high school gekwalificeerd. De variatie tussen staten is wat het aantal gekwalificeerde schoolverlaters betreft groot, namelijk tussen de 50 en zelfs tegen de 100% in Utah. Eerder werd reeds opgemerkt dat ook de aard van de kwalificaties zeer uiteenlopend is. Bovendien wijst Hacker op de toegenomen schooluitval. Het gemiddelde percentage schoolleerplichtige leerlingen dat het onderwijs vroegtijdig verlaat is opgelopen van 23% in 1972 tot 27% in 1982. Met nadruk wordt erop gewezen dat het hier om gemiddelden gaat en dat ook in dit opzicht de variatie tussen staten aanzienlijk kan zijn. Zo is de drop-out in Minnesota 11% en die in Mississippi 37% (Hacker, 1984), maar ook New York (34%) en Californië (31%) kennen een hoge uitval. Hier is nog aan toe te voegen dat ongeveer 2/3 van de drop-outs tot minderheidsgroepen behoort (Bode, 1979).

Na het verlaten van de high school gaat 60% van de leerlingen naar één of andere vorm van hoger onderwijs. Van hen volgt 39% twee jaar, 38% vier jaar college en gaat 23% naar een universiteit (Boyer, 1983). Wat betreft de groep die naar tweejarige colleges gaat is bekend dat door hen ongeveer voor de helft examen- en voor de helft niet-examenvakken gevolgd worden. De na twee jaar behaalde kwalificaties zijn daardoor zeer uiteenlopend qua samenstelling en kwaliteit. Desalniettemin vindt 79% van de leerlingen uit deze groep een plaats op de arbeidsmarkt, wordt 12% werkloos en stroomt 6% door naar ander (meestal hoger) onderwijs. Van 3% is niet bekend wat hun verdere loopbaan is. (MSC/NEDC, 1984).

Een belangrijk element in de beoordeling van de doorstroompatronen in het Amerikaanse onderwijs vormt het niet-openbare onderwijs. Ongeveer 12% van alle daarvoor in aanmerking komende leerlingen bezoekt dergelijke scholen. Hoewel zowel in het niet-openbare als in het openbare onderwijs de leerlingaantallen dalen is relatief sprake van een stijging van de deelname aan het niet-openbare onderwijs. In particuliere scholen bedroeg de daling tussen 1971 en 1981 5% tegen 11% in de openbare scholen (Hacker, 1984). Blijkbaar heeft het niet-openbare onderwijs alle teruggang (zowel economisch als demografisch) ten spijt een grote aantrekkingskracht behouden. Over het algemeen wordt dit toegeschreven aan het betere prestatieniveau dat ten aanzien van met name de academische en algemeen-vormende vakken wordt behaald in het particuliere onderwijs in vergelijking met het openbare. De vraag is in hoeverre de gemiddelde verschillen in prestatieniveau samenhangen met de selectie-praktijken. Selectie vindt zowel plaats op grond van expliciet gestelde kwalificatie en toelatingseisen als via impliciet werkende sociaal-maatschappelijke mechanismen. Het resultaat is een ondervertegenwoordiging van vooral etnische minderheids-groepen en lagere sociaal-economische klassen in particuliere scholen, hetgeen van invloed is op het gemiddelde prestatieniveau van het particulier onderwijs. Er is sprake van een creaming-effect, dat omgekeerd zijn weerslag vindt in de sociale samenstelling van het openbaar onderwijs: in toenemende mate zijn de leerlingen niet-blank en afkomstig uit lagere sociaal-economische groepen (Coleman, 1982; Hacker, 1984).

5.4.2. *Sekse-specifieke doorstroming*

De doorstroomperspectieven voor meisjes lijken zich in toenemende mate gunstig te ontwikkelen. Dat neemt niet weg dat nog steeds aanzienlijke verschillen bestaan met de doorstroompatronen van jongens. Deze verschillen komen vooral tot uitdrukking in de prestatieniveaus, vakken-en beroepskeuzes. In 1980 waren jongens relatief oververtegenwoordigd in de algemeen vormende en ondervertegenwoordigd in de beroepsgerichte track in de high school (zie onderstaande tabel).

Tabel 5.5.: Verdeling van leerlingen over de onderscheiden high school tracks naar sekse:

sekse	tracks	academisch	algemeen vormend	beroeps-gericht
jongens		39,0	38,0	23,0
meisjes		38,4	35,9	25,8

Bron: NCES, 1983, p. 142.

Sinds de jaren '50 bestaat de groep leerlingen die een high schooldiploma behaalt voor ongeveer 50% uit meisjes. Meisjes kwalificeren zich zelfs zowel kwantitatief als kwalitatief op een hoger niveau dan jongens. Zo haalt 40% van de meisjes A's en B's voor het high schooldiploma tegen 26% van de jongens. De doorstroming naar het vervolgonderwijs, in het bijzonder die naar de colleges lijkt navenant te zijn. Stroomde in 1982 nog 53% van de

meisjes door naar het hoger onderwijs, in 1980 was dat 56%. Dit vormt een schril contrast met de doorstroming van jongens: 54% in 1972 en 49% in 1980 (Plisko, 1984).

In het hoger onderwijs doet zich echter een omslag voor. Uit het voorgaande zou men mogen verwachten dat meer meisjes dan jongens zich op dit niveau kwalificeren. De werkelijkheid is, de gunstige ontwikkeling in de vijftiger en zestiger jaren ten spijt, anders. Onderstaande tabel laat zien dat hoewel het aantal meisjes dat zich kwalificeert toeneemt en het aantal jongens dat dit doet afneemt, in de zeventiger jaren nog steeds meer jongens dan meisjes een vierjarige college kwalificatie behalen.

Tabel 5.6.: Kwalificatie vierjarige colleges:

	1950	1960	1968	1976
meisjes	24%	35%	44%	45%
jongens	76%	65%	56%	55%

Bron: Smidt-Jörg e.a., 1981

Wat betreft het behalen van Master's degrees (vergelijkbaar met het doctoraal) doen zich soortgelijke ontwikkelingen voor. In 1960 werd 30% van de MA's door vrouwen behaald; in 1968 was dit 36% en in 1976 46%. Deze cijfers bevestigen de indruk dat meisjes weliswaar nog een achterstand hebben, maar ook dat zij in snel tempo bezig zijn met een soort inhaalmanoeuvre.

Naast deze kwantitatieve aspecten ten aanzien van sekse-specifieke doorstroming zijn ook kwalitatieve verschillen te onderscheiden. In het hoger onderwijs volgen vrouwen voornamelijk opleidingen op het terrein van gezondheidszorg, onderwijs en 'fine and applied arts'. Dit keuzepatroon doet zich ook voor op het niveau van de high school en het tweejarige college, al moet opgemerkt worden dat een toenemend percentage vrouwen zich kwalificeert in andere vakken dan de als typisch vrouwelijk aangemerkte. Ter illustratie wordt in onderstaande tabel de ontwikkeling wat dit betreft in de jaren zeventig weergegeven. Het meest opmerkelijke cijfer betreft wel de enorme toename (meer dan een verdubbeling) van het percentage vrouwen dat zich in technische beroepen kwalificeert.

Tabel 5.7.: Percentage van de totale vrouwelijke populatie dat zich op high-school en/of tweejarig college niveau kwalificeert, onderscheiden naar vakgebieden

Vakgebieden	1971	1976
All degrees	44.5	48.1
Science and engineering	2.0	48.2
Health Service	91.6	86.4
Nursing, R.N.	95.8	93.0
Mechanics and engineering	1.4	3.4
Natura	22.8	32.8
Data processing	35.6	41.1
Business and commerce	54.0	55.0
Secretarial science	98.3	98.9
Public service	38.8	37.0
Police and corrections	6.1	14.1
Arts and science	43.2	46.7

Bron: Schmidt-Jörg e.a., 1981, p. 409.

Geslachtsspecifieke schoolprestaties komen niet alleen voor op het niveau van de high schoolkwalificaties, waar meer meisjes hoge graden

behalen dan jongens, maar vooral in de schoolloopbaan. Ter illustratie wordt ingegaan op de mate waarin jongens en meisjes in Massachusetts minimale eindtermen op het gebied van lezen, schrijven, wiskunde en luisteren bereiken.

In de vakken lezen en schrijven presteren meisjes beter dan jongens gedurende de gehele schoolleerplichtige leeftijd. Wat betreft de prestaties in rekenen/wiskunde is dit alleen het geval in de tweede helft van het primaire en in het gehele secundaire onderwijs. (Massachusetts department of education, 1984). Opmerkelijk is dat als prestatieverschillen tussen jongens en meisjes optreden deze in de loop van de schoolloopbanen in de leerplichtige leeftijd steeds groter worden. Gezien de prestaties die geleverd worden bij de afsluiting van de high school is dit niet zo verwonderlijk. In het licht van de verdere loopbaan in het onderwijs zoals hiervoor beschreven wel. Daaruit bleek immers dat meisjes uiteindelijk, vooral op de hogere niveaus, achterblijven. In de bestemmingen op de arbeidsmarkt komt eveneens een traditioneel patroon naar voren. Van de totale beroepsbevolking is 41% vrouw. Deze vrouwen zijn voor het merendeel werkzaam in dienstverlenende beroepen als gezondheidszorg, administratief en huishoudelijk werk (Schmid- Jörg, 1981). Bovendien hebben vrouwen op de arbeidsmarkt nog steeds minder kansen, ook als zij vergeleken met mannen equivalente kwalificaties hebben (Bowles en Gintis, 1979).

5.4.3. Sociaal-economische herkomst

In de jaren vijftig kwamen Hollingshead e.a. op grond van onderzoek tot de conclusie dat leerlingen uit hogere sociaal-economische klassen vooral de academische track in de high school volgen en dat de overige leerlingen vooral in de algemeen-vormende en in mindere mate in de beroepsgerichte track terecht komen (Hollingshead ontleend aan Spring, 1985). Hoewel Spring (1985) stelt dat deze keuzepatronen nog steeds zo voorkomen, wijzen meer recente cijfers toch op enige verschuivingen. Vooral de toegenomen deelname van de lage- en middengroepen aan de academische track en de relatief sterk verminderde deelname van deze groepen aan de algemeen-vormende track, vallen op. Gelijktijdig is een verminderde deelname van leerlingen afkomstig uit midden en hogere klassen aan de academische en beroepsgerichte track te constateren.

Tabel 5.8.: Verdeling van leerlingen over tracks in high school naar sociaal-economische herkomst

Track	soc.-econ. herkomst		
	hoog	midden	laag
academisch	62,0	36,3	21,1
algemeen vormend	27,4	38,4	43,4
beroepsgericht	10,5	25,2	35,4

Bron: NCES, 1983, p. 142.

Ondanks deze verschuivingen, die een tendens naar meer gelijke onderwijskansen ongeacht sociaal-economische afkomst suggereren, is nog steeds sprake van een samenhang tussen afkomst en doorstroompatronen zoals die onder andere door Coleman (1966) en Jencks (1972) aan het licht gebracht is. Daarbij spelen tussen milieus onderscheiden aspiraties en verwachtingspatronen een belangrijke rol.

Met name voor leerlingen uit de lagere en middenklasse is dit van toepassing. Zo wijst Erikson (1982) op de verwachtingen die, met name in de lage en in mindere mate in de middenklasse, leven over de kansen op een stijgende maatschappelijke mobiliteit via onderwijs in particuliere scholen. Daarnaast blijkt de sociale samenstelling van de schoolbevolking een

samenhang te vertonen met de doorstroomperspectieven. Van de leerlingen die voornamelijk door hogere sociaal-economische milieus bevolkte scholen bezoeken stroomt 38% door naar colleges, van degenen die op hoofdzakelijk door lagere sociaal-economische milieus bevolkte scholen zitten slechts 15%. Opmerkelijk is dat ook bij gelijke testcores leerlingen uit hogere sociaal-economische klassen boven-proportioneel doorstromen naar colleges (Jencks, 1972).

Klasse-gebonden verschillen in doorstroompatronen zijn ook door Bode (1979) geconstateerd in zijn onderzoek naar de verdere loopbaan van high school-verlaters in het vervolgonderwijs. Van de leerlingen uit de laagste sociaal-economische groep denkt 18,9% een vierjarig college te kunnen volgen en begint 14,2% er ook aan. Echter na één jaar volgt nog 12,8% dit onderwijs en na vier jaar behaalt slechts 7,1% het diploma. De doorstroming van de lagere klassen in het onderwijs is dus beperkt en in negatieve zin afwijkend van die van de hogere klassen. Van de leerlingen behorend tot de hoogste groep denkt 61,2% naar het vierjarig college te kunnen gaan en doet 56,6% dat daadwerkelijk. Na één jaar is nog 52,3% bezig en na vier jaar haalt 35,2% het diploma. De doorstroming van de hogere klassen is zowel absoluut als relatief beter dan die van de lagere.

Dat dergelijke doorstroompatronen leiden tot aanzienlijke klasse-gebonden verschillen in opleidingsniveau wordt met onderstaande cijfers nog eens geïllustreerd.

Tabel 5.9.: Opleidingsniveau van high schoolverlaters (Cohort '72) in 1976 naar socio-economische herkomst:

Opleidingsniveau	soc. econ. herkomst			totaal
	hoog	midden	laag	
4 jaar college of meer met diploma	35,2%	14,7%	7,1%	17,9%
enkele jaren col. zonder diploma	50,3%	39,5%	29,5%	39,5%
geen college	14,5%	45,8%	63,4%	42,5%

Bron: Bode, 1979, p. 272

Meer recente doorstroomgegevens wijzen uit dat klasse-gebonden doorstroomverschillen nog steeds eenzelfde beeld opleveren. In 1980 stroomde 35% van de gekwalificeerde high school verlaters uit de lage sociaal-economische klasse door naar twee of vierjarige colleges. Voor de midden en hoge groep zijn de percentages respectievelijk 53% en 77%. Daarbij moet opgemerkt worden dat de lage klasse ongeveer gelijkelijk is verdeeld over de twee en vierjarige colleges, hetgeen niet het geval is bij de midden en hoge klasse. Van de middengroep gaat ongeveer drievijfde naar een vier- en tweevijfde naar een tweejarig college; voor de hoge groep is deze verdeling ongeveer tweederde- eenderde (Plisko, 1984, p. 160).

In de mate waarin men na de high school beschikbaar is voor de arbeidsmarkt komen eveneens klasse-gebonden verschillen naar voren. Direct na de high school is 74% van de leerlingen uit de lage en middengroep beschikbaar voor de arbeidsmarkt; na één jaar is dit al 92%. Hieruit blijkt opnieuw dat juist onder deze groepen leerlingen de uitval in het vervolgonderwijs aanzienlijk is (Bode, 1979).

De uitval-percentages worden wellicht niet alleen door schoolse factoren beïnvloed, maar ook door het feit dat velen naast hun studie moeten werken om de studie te bekostigen. Met name studenten uit de lagere sociaal-economische groepen worden met dit probleem geconfronteerd. Onderstaande cijfers indiceren dat er onder studenten met een studiebeurs (die dus niet of weinig hoeven te werken) minder sprake is van uitval dan onder degenen die niet in aanmerking komen voor een studiebeurs. Naast de milieu-specifieke uitvalpatronen valt op, dat de uitval percentages op het tweejarig college groter zijn dan op het vierjarige.

Tabel 5.10.: Uitvalpercentages op colleges naar sociaal-economische herkomst en het met of zonder beurs studeren:

voortijdige onderwijsverlaters	soc. econ. herkomst		
	laag	midden	hoog
uitval 4-jarig college met beurs	30,8%	22,6%	14,4%
uitval 4-jarig college zonder beurs	52,6%	37,5%	22,2%
uitval 2-jarig college met beurs	46,7%	34,5%	25,0%
uitval 2-jarig college zonder beurs	64,3%	55,1%	38,6%

Bron: Bode, 1979, p. 280

De hogere sociaal-economische groepen hebben betere onderwijskansen dan de lagere. Zij nemen over het algemeen langer deel aan het onderwijs en verlaten het beter gekwalificeerd dan lagere groepen. Daarnaast kan er, zij het in afnemende mate, nog steeds een met name voor de doorstroming van lagere groepen nadelige relatie worden geconstateerd tussen sociaal-economische afkomst en schoolprestaties. Dit is het sterkst van toepassing op leerlingen van agrarische komaf en voor hen die uit minderheidsgroepen afkomstig zijn (Hauser, 1976).

Naast bovengenoemde elementen komen klasseverschillen ook tot uitdrukking via de onderscheiden doorstroomkansen die verbonden zijn met het openbare danwel het particuliere onderwijs. In dit verband wijst Catterall (1982) op de betekenis van 'inkomen-gebonden' schoolkeuzes. Onderstaande tabel spreekt wat dit betreft voor zich. De cruciale grens ligt bij de inkomens rond \$ 15.000.

Tabel 5.11. Percentages leerlingen op grond van gezinsinkomen (per \$ 1.000 en schoolsector):

	Gezinsinkomen							totaal
	\$0-5	\$5-10	\$10-15	\$15-20	\$20-25	\$25+	onbekend	
openbaar	8,7	14,5	17,8	15,1	15,0	20,7	8,0	99,8
particulier	2,6	5,7	12,5	15,4	17,1	37,3	9,3	99,9

Bron: Catterall, 1982

Deze gegevens bevestigen nog eens de eerder opgemerkte relatieve oververtegenwoordiging van lagere sociaal-economische groepen en (maar dat is uit bovenstaande slechts impliciet afleidbaar) niet-blanken in de openbare scholen. Ook wordt Coleman's bevinding dat de middengroepen verhoudingsgewijs ongeveer gelijklijk vertegenwoordigd zijn in openbare en particuliere scholen bevestigd (Coleman, 1982). Overigens lijkt een interessant gegeven dat waar meestal op academische gronden en/of positieve verwachtingen ten aanzien van maatschappelijke stijging gekozen wordt voor particuliere scholen, met name de middenklassen vaak primair op religieuze gronden voor particuliere, vooral kerkgebonden, scholen kiezen (Erickson, 1982). Ook is het opmerkelijk dat zeer velen uit de hoogste sociaal-economische klassen niet-katholieke particuliere scholen bezoeken. Hierdoor ontstaat als het ware een dubbel creamingeffect.

Dergelijke doorstroomgegevens bevestigen dat er nog steeds ongelijke onderwijskansen zijn in de Verenigde Staten en dat het naast elkaar bestaan van openbaar en niet-openbaar (particulier) onderwijs daarvoor van betekenis is. Zowel Hauser (1979) als Bowles en Gintis (1979) merken op

grond van onderzoek op dat de ongelijkheid weliswaar minder wordt, maar nog steeds aanwezig is. Vooral voor de lage sociaal-economische klassen en voor de etnische minderheidsgroepen blijkt dat nadelige effecten te hebben op de uiteindelijk te verwerven maatschappelijke posities.

5.4.4. *Culturele minderheden*

In de Verenigde Staten worden minderheden onderscheiden op grond van uiteenlopende criteria, namelijk de taal die men spreekt en het ras c.q. land van herkomst. Daar het tweede criterium het meest gehanteerd wordt in het beschikbare materiaal staan de op grond daarvan onderscheiden minderheidsgroeperingen in eerste instantie centraal in deze paragraaf. Volgens de indeling naar ras c.q. land van herkomst bestaat de totale bevolking van de Verenigde Staten voor 85% uit blanken, is 11% neger, heeft 3% een hispaanse afkomst (waarmee wordt bedoeld: afkomstig uit Midden-Amerikaanse landen)⁴ en behoort 1% tot een van de andere minderheidsgroepen (voornamelijk Aziatische Amerikanen, indianen, inwoners van Alaska). De getalsmatige verhoudingen tussen deze groepen in het primair en secundair onderwijs verschillen enigszins van die van de totale bevolking. De schoolbevolking in het primair en secundair onderwijs bestaat voor 73% uit blanken, voor 16% uit negers, voor 8% uit leerlingen van hispaanse afkomst en voor 2,6% uit leerlingen behorend tot een andere minderheidsgroep (Boyer, 1983). Dit wijst op een verschuiving in de etnische samenstelling van de totale bevolking in de Verenigde Staten; minderheden zullen zowel relatief als absoluut een steeds groter deel van de Amerikaanse bevolking gaan uitmaken. Deze verwachting wordt ondersteund door het gegeven dat er gemiddeld vaker kinderen tot 18 jaar voorkomen in gezinnen behorend tot een minderheid dan in blanke gezinnen: te weten in 52% van de blanke gezinnen tegen 71% van de neger-gezinnen en 75% van de gezinnen met een hispaanse afkomst.

Over de spreiding van de onderscheiden minderheden kan opgemerkt worden dat de meeste negers in de stedelijke gebieden in het zuiden wonen en dat de meeste groepen met een hispaanse afkomst zich in de zuid- westelijke staten, met name California, gevestigd hebben. Ook in Texas en Florida wonen grote groepen met een hispaanse achtergrond, terwijl vooral de Puerto-Ricanen goed vertegenwoordigd zijn in New York, waar 25% van de totale bevolking Puerto-Ricaan is (Kitching, 1980).

Hoewel de indeling van minderheden naar taal minder gangbaar is levert zij toch een bijdrage aan het inzicht in de minderhedenproblematiek. In 1976 had 12,5% van de totale bevolking een niet-Engelse taalachtergrond die kan bestaan uit een van de 40 varianten in het Amerikaans of uit een van de 46 andere talen die in de Verenigde Staten gesproken worden. Van de laatste categorie spreekt 80% Spaans (Engelhardt, 1984, Kitching, 1980). Van de oorspronkelijke niet-Engelstaligen in het primair en secundair onderwijs is 66% in Amerika geboren en getogen. Niet vergeten moet worden dat het hierbij om landelijke gemiddelden gaat; in de afzonderlijke staten is vaak sprake van geheel andere verhoudingen. Zo heeft in New York 19% en in Californië 23% van de leerlingen een niet-Engelse taalachtergrond.

De doorstroomperspectieven in het onderwijs en op de arbeidsmarkt zijn aanzienlijk minder rooskleurig voor etnische minderheidsgroepen dan voor blanken. Ogbu wijst in dit verband op de reeds generaties lang bestaande en ontwikkelde achterstanden ten aanzien van taal, cognitie en motivatie en het job-ceiling effect, het niet toegankelijk zijn van bepaalde banen ondanks het bezit van de daarvoor benodigde kwalificaties (Ogbu, 1978). Reeds tijdens het onderwijs in de schoolleerplichtige leeftijd komen aanzienlijke prestatieverschillen voor die de toekomstige loopbaan beïnvloeden. Zo blijkt uit de reeds eerder geciteerde evaluatie van het

4. Voor de duidelijkheid wordt verder het slecht vertaalde begrip 'hispaanse' afkomst gebruikt.

basisvaardigheden project in Massachusetts, dat blanke leerlingen de beste en leerlingen met een spaanse afkomst de minst goede presteerders zijn.

Onderstaande tabel laat dit zien.

Tabel 5.12.: Prestaties van minderheidsgroepen en blanken per ten aanzien van basisvaardigheden:

etnische herkomst	lezen	schrijven	wiskunde	luisteren
<i>1e helft prim.</i>				
blanken	94	93	94	94
negers	83	88	92	87
hispaanse afk.	78	86	88	81
overige	90	91	95	90
<i>2e helft prim.</i>				
blanken	92	93	91	93
negers	86	81	87	86
hispaanse afk.	75	81	84	81
overige	89	93	94	90
<i>secundair.</i>				
blanken	91	90	90	97
negers	71	82	71	88
hispaanse afk.	70	80	74	86
overige	85	89	85	90

Bron: Mass, dep. of ed., 1984

Dat een dergelijke verdeling van schoolprestaties ook van invloed is op de verdere loopbaan van de verschillende groepen leerlingen ligt voor de hand. In hoeverre dat het geval is is echter niet uit het uit Massachusetts beschikbare materiaal af te leiden. Landelijk gezien is daarover echter wel een en ander bekend, waarbij niet vergeten moet worden dat de variatie tussen staten daarbij niet is verdisconteerd. De beperkte doorstroming van minderheden in het onderwijs komt onder andere naar voren in de mate waarin de onderscheiden groepen leerlingen zich op het niveau van de highschool kwalificeren en vervolgens doorstromen naar het hoger onderwijs. Het highschooldiploma werd in 1980 door 78% van de blanke leerlingen behaald tegen 61% van de negers en 56% van de leerlingen van hispaanse afkomst (Boyer, 1983). De ontwikkeling van de doorstroming naar het hoger onderwijs steekt daarentegen gunstig af. Ging in 1967 nog 34,5% van de blanken en 23,3% van de negers die in het bezit waren van een highschooldiploma naar colleges, in 1977 was dit respectievelijk 32,2% en 31,5% (Preer, 1981).

Deze cijfers betreffen landelijke gemiddelden; in de noordelijke staten waar het inkomensniveau hoger is, is de doorstroming beter dan in de veel armere zuidelijke staten. Ook het al dan niet naast elkaar bestaan van 'black' en 'white' colleges beïnvloedt de doorstroomperspectieven. Daar waar ook 'black' colleges bestaan is de doorstroming van minderheden in het onderwijs vaak beter dan wanneer dat niet het geval is. Deze colleges blijken de toegankelijkheid van het hoger onderwijs voor met name negers te vergroten. Voor velen bestaat de keus uit een 'black' college of geen college (Preer, 1981). Hoe deze op zichzelf als positief te waarden praktijk zich verhoudt tot het streven naar desegregatie in het onderwijs is een complexe vraag die hier buiten beschouwing blijft (Preer, 1981).

Een ander aspect dat de aandacht verdient is het karakter van de opleidingen in het hoger onderwijs die door minderheidsgroepen gevolgd worden. Voor wat betreft de duur concentreren de deelname van minderheden aan het hoger onderwijs zich op de kortere opleidingen, met name de

tweejarige colleges. Daarnaast valt op dat openbaar hoger onderwijs relatief meer door de onderscheiden minderheidsgroepen bezocht wordt dan door blanken, die relatief beter vertegenwoordigd zijn in het particuliere hoger onderwijs (zie tabel 5.13). Ook op dit niveau van onderwijs is derhalve vermoedelijk sprake van een afromingseffect.

Tabel 5.13.: Verdeling van de totale populatie in het hoger onderwijs over particuliere en openbare instituten naar etnische herkomst

openbaar				
etn. herkomst	hoger onderwijs			totaal v/d groep
	universit.	4 jr. col.	2 jr. col.	
blanken	19,7	24,8	33,2	77,7
negers	9,7	30,6	39,3	79,6
hispaanse afk.	8,6	25,0	53,3	86,9
overige	12,5	22,4	53,0	87,9
totaal v. alle leerlingen	18,4	25,2	34,5	78,1

particulier				
etn. herkomst	hoger onderwijs			totaal v/d groep
	universit.	4 jr. col.	2 jr. col.	
blanken	6,5	14,6	1,3	22,3
negers	4,3	13,5	2,7	20,4
hispaanse afk.	4,1	7,9	1,1	13,1
overige	2,9	7,1	2,1	12,1
totaal v. alle leerlingen	6,4	14,1	1,4	21,9

Bron: London, 1982; Astin, 1982

Wat betreft de aard van het door minderheidsgroepen gevolgde hoger onderwijs zijn met name de ontwikkelingen van de door negers gemaakte keuzes interessant. Koos in 1966 nog 40% van hen sociale wetenschappen als studiegebied, in 1978 was dat nog 17%. Wat betreft de meer op het bedrijfsleven gerichte vakgebieden is een omgekeerde tendens waarneembaar. In 1966 volgde 15% van de negers een dergelijke opleiding, in 1978 was dit reeds 22%. De minderheden met een hispaanse afkomst volgen vooral hoger onderwijs in engels, de op het onderwijs gerichte vakgebieden en de zakelijke vakken. Zij zijn daarentegen sterk ondervertegenwoordigd in de exacte en technische wetenschappen (Preer, 1981). De uiteindelijke doorstroming in de hogere regionen van het onderwijs als maat nemend, lijkt de conclusie gerechtvaardigd dat negers beter doorstromen dan andere minderheidsgroepen (zie ook Hauser, 1976; Ogbu, 1978; Preer, 1981). Een opmerkelijk gegeven daarbij is dat binnen de groep negers meisjes en vrouwen beter presteren en doorstromen dan mannen (Ogbu, 1978; Preer, 1981). Preer wijst er bovendien op dat dit op alle niveaus in het onderwijs het geval is. Impliciet kwam eerder in deze paragraaf naar voren dat ook sociaal-economische afkomst meespeelt ten aanzien van de doorstroomperspectieven van etnische minderheidsgroepen. Vooral op de hogere niveaus in het onderwijs telt deze factor zwaarder mee voor minderheidsgroepen dan voor blanken (Hauser, 1976).

5.5. BASISVORMING: BEVINDINGEN EN DISCUSSIE

Er ligt geen eenduidig inhoudelijk fundament ten grondslag aan de schoolse vorming van de leerplichtige leerlingen in de Verenigde Staten. Een nadere beschouwing van het Amerikaanse funderend onderwijs leert, dat de inhoudelijke vorming van de leerlingen in het geheel niet vanuit federaal niveau en over het algemeen slechts indirect en nauwelijks dwingend wordt gereguleerd via organisatorische en leerplaninhoudelijke voorschriften of richtlijnen. Strikt genomen kan er dus, uitgaande van de in deze studie gekozen benaderingswijze niet gesproken worden van gemeenschappelijke basisvorming voor iedereen in de Verenigde Staten. Toch kan hieruit niet worden geconcludeerd dat er aan het Amerikaanse funderend onderwijs geen basisvormingsconceptie ten grondslag ligt. Eerder is het tegendeel het geval, zij het dat de samenhang tussen de algemene doelstellingen en de maatschappelijke functies van het onderwijs in de Verenigde Staten op geheel eigen wijze haar weerslag heeft gevonden in de vormingsfuncties van de school (Spring, 1985). Enerzijds wordt het onderwijs vooral beschouwd als een instrument dat primair ten dienste staat van de ontwikkeling van de individuele capaciteiten en interesses van de leerlingen, in het kader waarvan niet alleen de intellectuele, maar ook de sociale, technische, praktische en creatieve vormingsaspecten in het geding zijn. Anderzijds gaat er tegelijkertijd van het onderwijs een belangrijk moreel appèl uit om de individuele capaciteiten en talenten maximaal te benutten ten behoeve van de verdere opbouw en ontwikkeling van de Amerikaanse samenleving.

Het onderwijs wordt geacht vooral een functie te vervullen in de persoonlijkheidsontwikkeling van de individuele leerlingen ten behoeve van de eigen en unieke inpassing in de Amerikaanse samenleving, en in die zin zou men de vormingsfunctie van het Amerikaans funderend onderwijs kunnen karakteriseren als individuele basisvorming. Dat verklaart ook de van oudsher slechts marginale centrale regulering van het funderend onderwijs, waarvan de vervulling van de vormingstaken grotendeels worden overgelaten aan de verantwoordelijkheden van de lokale gemeenschappen, de leerkrachten, de ouders en de leerlingen. Van de elementary school wordt verwacht dat zij minimaal de belangrijkste instrumenteel-culturele vaardigheden (rekenen, schrijven, lezen) overdraagt, maar voor wat betreft het High-Schoolonderwijs zijn deze verwachtingen, alhoewel veel staten of districten voorschriften hebben uitgevaardigd met betrekking tot het verplichte onderwijsaanbod, de te gebruiken schoolboeken of de inhoudelijke grondslag van het High Schooldiploma, veel minder eenduidig. Dat is met name te wijten aan het principe dat leerlingen, gegeven de individuele ontplooiingsfilosofie die aan het Amerikaanse onderwijs ten grondslag ligt, in verregaande mate vrij moeten worden gelaten in de door hen te kiezen inhoudelijke vormingsweg binnen het funderend onderwijs.

Binnen de heersende culturele context van de ontstaansgeschiedenis van de Verenigde Staten (zie paragraaf 5.1.) moet de oorsprong van dit onderwijsbestel worden gezocht in het geestelijk klimaat van en de maatschappelijke ontwikkelingen in de tweede helft van de 19e eeuw. In deze periode werden de opkomende industrialisatie en urbanisatie gegrondvest in een patriotistisch humaniseringsideaal, volgens welke via democratisering de krachten en talenten van alle leden van de samenleving zouden moeten worden gebundeld en benut ten behoeve van de vooruitgang van de individuen en de Amerikaanse samenleving, een doelstelling waaraan ook het onderwijs ondergeschikt werd gemaakt (Cremin, 1961). De effecten daarvan werden nog versterkt door de in de negentiger jaren vanuit Zuid- en Oosteuropa op gang gekomen immigratiestromen, die de ontwikkeling van 'Americanization'-programma's noodzakelijk maakten. Deze programma's beoogden de inpassing van de immigranten in de Amerikaanse samenleving, onder meer via onderricht in de wetten, taal en gewoonten van het Nieuwe Land (Spring, 1985). De 'Americanization'-idea-

len gingen reeds spoedig deel uitmaken van de expliciete vormingsdoelen van een onderwijsbestel dat in kenmerken als ontplooiing, pluralisme en nationale loyaliteit haar hoekstenen heeft gevonden. In de pedagogische en ideologische legitimering van het zich aldus ontwikkelende onderwijs heeft de Progressive Education Movement gedurende de eerste helft van de 20e eeuw een belangrijke rol gespeeld, waarbij het begrip progressief moet worden gerelateerd aan de vooruitgangsgedachte en niet direct aan de politieke stromingen die daar doorgaans mee verbonden worden. Aan deze beweging, die een grote invloed heeft uitgeoefend op het onderwijsdenken in de Verenigde Staten, lag een onderwijsconceptie ten grondslag, waarvan de belangrijkste elementen waren:

- verbreding van het programma en de functie van de school in de richting van de lichamelijke en geestelijke zorg, de beroepsvoorbereiding, de kwaliteit van het gezins- en gemeenschapsleven;
- de toepassing van pedagogische principes, afgeleid uit het nieuwe psychologische en sociaal-wetenschappelijk onderzoek;
- instructie voor iedereen naar de maat van hun capaciteiten, mogelijkheden en achtergronden.

Kenmerkend voor deze onderwijsfilosofie was het schier onbegrensde vertrouwen in de opvoedbaarheid en onderwijsbaarheid van de menselijke soort, zowel met betrekking tot het verwerven van een democratische gezindheid als met betrekking tot het deelgenoot maken van alle aspecten van het cultuurgoed (Cremin, 1961).

Het geestelijk vaderschap van de Progressive Education Movement wordt toegedicht aan John Dewey, die rond de eeuwwisseling in een groot aantal publikaties zijn belangrijkste, met het Pragmatisme verwante, onderwijsfilosofische opvattingen aan het papier heeft toevertrouwd. Hij ziet de school primair als een sociale institutie, waarbinnen onderwijs en opvoeding als sociaal (levens-)proces dienen bij te dragen aan de deelname van mensen aan het sociale erfgoed en aan de benutting van (individuele) kwaliteiten van de leerlingen ten behoeve van sociale doeleinden.

Uitgangspunt voor de inhoud van het onderwijs dient niet één of ander formeel curriculum, maar de eigen sociale activiteit van de kinderen zelf te zijn. Als onderwijs het leven zelf representeert, dan komen alle aspecten daarvan (wetenschappelijk, kunstzinnig, praktisch, cultureel, communicatief) van meet af aan aan de orde, zo luidde zijn credo (Dewey, 1897).

Onderwijs en opvoeding werden door Dewey beschouwd als een ontmoetingspunt van de zijns inziens krachtigste drijfveren van menselijke activiteit, te weten de affectieve, de sociale en de (belangeloos-) intellectuele. In de eenheid van deze drie motieven diende naar zijn oordeel de geestelijke grondslag te worden gezocht voor de ontwikkeling en instandhouding van democratisch burgerschap (Dewey, 1916). De pedagogisch-didactische concretisering van deze onderwijsconceptie vond Dewey in de aan de empirisch-wetenschappelijke benadering ontleende toepassing van de door hem als progressief aangeduide hypothetico-deductieve methode ten behoeve van de oplossing van problemen uit de alledaagse werkelijkheid. Hij zag de groepsgewijze en rondom projecten gecentreerde 'problem approach' van op de ervaringen van de leerlingen gebaseerde onderwerpen als alternatief voor het formele schoolcurriculum rondom een geprogrammeerd vormingsaanbod (Dewey, 1938).

Deze Instrumentalistische versie van de pragmatische onderwijsconceptie heeft in de eerste helft van de 20e eeuw een diepgaande invloed uitgeoefend op het onderwijsdenken in de Verenigde Staten. Het effect daarvan op de pedagogisch-didactische vormgeving van het onderwijs is in de afzonderlijke scholen daarentegen gering gebleven (Broudy, 1979). De indruk bestaat dat de opvattingen van de Progressive Education Movement met name op institutioneel niveau ingang hebben gevonden, en op die wijze het onderwijs op schoolniveau hebben geconditioneerd. Het institutionele karakter van het Amerikaanse onderwijs kenmerkt zich immers door de ruimte die het creëert voor de lokale gemeenschappen en de individuele scholen daarbinnen om op dat niveau zelf aan het onderwijs vorm te geven

en de vormingstaken te vervullen. Aan de vormingsinhoud van de leerlingen worden in materieel opzicht geen of slechts minimale restricties en voorwaarden gesteld. De Amerikaanse school is veel meer dan een leerschool, getuige ook de nadruk die wordt gelegd op persoonsgerichte en sociale vakken, op (democratische) burgerschapsvorming, en het belang dat wordt gehecht aan sociale en culturele activiteiten die van de school uitgaan, evenals aan in schoolverband georganiseerde sportactiviteiten. Deze aan het gedachtegoed van de Progressive Education Movement ontleende institutionele kenmerken van het Amerikaanse onderwijs hebben echter niet hun weerslag gevonden in een breedskalige toepassing van de met deze conceptie verbonden 'problem-solving approach' via de zogenoemde progressieve methoden. Op schoolniveau hebben deze opvattingen zich veeleer vertaald in een breed en zeer uiteenlopend vormingsaanbod dat op de individuele capaciteiten en interesses toegesneden vormingswegen mogelijk maakt naar aard, omvang en niveau van het gekozen vakkenpakket. Onderwijsinhoudelijk kan er dan ook niet worden gesproken van een gemeenschappelijke basisvorming, juist omdat er een daarvan geheel afwijkende, op het individu in relatie tot diens potentiële bijdrage aan de samenleving georiënteerde, (basis)vormingsconceptie ten grondslag ligt aan het leerplichtig onderwijs.

Dat sluit echter niet uit dat er ook vanuit een onderwijsinhoudelijke invalshoek enige uniformerende tendenzen kunnen worden geconstateerd ten aanzien van de funderende vorming van de leerplichtige leerlingen. De aloude 'Humanization'-en 'Americanization'-idealen kunnen nog altijd worden beschouwd als het gemeenschappelijk fundament, dat ten grondslag ligt aan de algemene doelstellingen van het Amerikaanse onderwijs. Muller (1982) merkt dienaangaande op: 'One major public purpose of schooling in the United States is political education, or the process by which citizens acquire a common language, knowledge of the purpose and procedures of the government, understanding of the role of the citizen, and exposure to competing points of view'.

Andere uniformeringsmechanismen kunnen op het niveau van de afzonderlijke staten worden aangetroffen in de minimumeisen die worden gesteld aan het onderwijsaanbod van de individuele scholen, in de voorschriften die vooral door de westelijke en zuidelijke staten worden gehanteerd met betrekking tot de te gebruiken schoolboeken (zie bijvoorbeeld Cronin, 1979), en in de minimumvoorwaarden die van toepassing zijn verklaard ten aanzien van de aard, omvang en het niveau (in termen van hoeveelheid bestede tijd) van het high schooldiploma. Op schoolniveau tenslotte gaan er uniformeringsinvloeden uit van het vervolgonderwijs, onder meer via de tussenkomst van externe toetsingsinstanties, terwijl op grond van de schoolprogramma's van enkele High Schools de indruk is verkregen, dat de keuze-mogelijkheden van leerlingen op schoolniveau in zekere zin worden beperkt via administratieve procedures (roosteropbouw, entree-voorwaarden) en via door de school zelf gestelde minimum-eisen ten aanzien van het High School-diploma.

In het kort zijn hiermee de belangrijkste context-gegevens beschreven, tegen de achtergrond waarvan de huidige publieke discussies over basisvorming, zoals deze is geïnitieerd door het rapport 'A Nation At Risk' (1983), moeten worden geplaatst. In feite ligt de oorsprong van deze discussie reeds in de 50er jaren, toen de ideeën van de Progressive Education Movement de gedaante hadden aangenomen van een 'life adjustment'-conceptie en het daarmee verbonden onderwijskundig en pedagogisch vocabulaire, waarin gerept werd over 'recognizing individual differences', 'personality development', 'the whole child', 'social and emotional growth', 'creative self-expression', 'the needs of learners', 'intrinsic motivation', 'persistent life-situations', 'bridging the gap between home and school', 'teaching children, not subjects', 'adjusting the school to the child', 'real life experiences', publiek gemeengoed was geworden (Cremin, 1961). Juist in deze periode ontstond er een snel aan betekenis

winnende tegenbeweging, die kritiek uitoefende op de vele vormingsfuncties die aan het onderwijs werden toebedacht en het falen van het onderwijs aan de kaak stelde in het aanleren van zelfs de meest elementaire basisvaardigheden. De meest gezaghebbende stem uit deze kring kwam van Bestor, die in 1953 als uiteindelijk doel van alle onderwijs de intellectuele training formuleerde, ('the deliberate cultivation of the ability to think') als de eigenlijke bestaansgrond van de school. In zijn visie zou deze training moeten worden geboden via van de academische disciplines afgeleide schoolvakken en aan de hand van de daarin ontwikkelde systematische probleemoplossingsmethoden. In dat verband werd gedacht aan vakken als geschiedenis, engels, natuurwetenschappen, rekenen/wiskunde en vreemde talen (ontleend aan Cremin, 1961). Deze argumenten vonden steun bij de intelligensia, en reeds in 1956 werd er een 'Council for Basic Education' opgericht, dat zich beijverde voor het uitdragen van de boodschap dat 'school exists to provide the essential skills of language, numbers and orderly thought, and to transmit in a reasoned pattern the intellectual, moral and aesthetic heritage of civilized man' (Cremin, 1961, p. 346).

De shock die de lancering van de eerste Russische kunstmaan in 1957, en de daarmee verbonden vrees voor een technologische achterstand teweeg bracht, markeerde een definitieve ommezwaai in het dominante Amerikaanse onderwijsdenken. 'Back to Basics' en ruim baan voor het onderwijs in de natuurwetenschappelijke en wiskundige vakgebieden vormden de hoofdpunten van het nieuwe onderwijs. Dat luidde reeds spoedig het definitieve einde in van de Progressive Education Movement als georganiseerde beweging. Uit deze periode dateert ook de opkomst van de 'effective schoolmovement', die tot op heden een belangrijke rol speelt in het Amerikaanse onderwijs en in feite aan de wieg heeft gestaan van het streven naar de verwetenschappelijking van de curriculumontwikkeling en schoolorganisatie, de verbetering van onderwijsmethoden, het formuleren van doelstellingen in relatie tot de aan te wenden middelen en het hanteren van objectieve methoden(tests) bij de beoordeling van prestaties en capaciteiten (Broudy, 1979).

Deze wending heeft de institutionele fundamenteën van het Amerikaanse onderwijs, die grotendeels terug te voeren zijn op het gedachtengoed van de Progressive Education Movement, echter nauwelijks aangetast. Sedert het einde van de vijftiger jaren zijn er tal van rapporten uitgebracht door de federale overheid, nationale organisaties en afzonderlijke staten over de teruglopende kwaliteit van het onderwijs in termen van gelijke kansen, de kwaliteit van de leerkrachten, het falen van de alfabetiseringsfunctie van het onderwijs etc. (zie de Reus, 1984). Weliswaar werden er ten behoeve van de verbetering van het onderwijs federaal gefinancierde programma's ontwikkeld, maar dat deed weinig af aan de primair bij de staten, districten en scholen neergelegde verantwoordelijkheid voor de vorming van de leerlingen. Momenteel is eerder zelfs weer het tegendeel het geval, getuige althans het streven van de Reagan-administratie om de onderwijsproblemen op nationaal niveau op te lossen via decentralisatie en deregulering (Campbell-Jackson, 1985). Nationale rapporten over de kwaliteit van het onderwijs moeten dan ook in de eerste plaats worden beschouwd als een nationaal en moreel appél op de publieke opinie om de taken en functies van het onderwijs hernieuwd te doordenken. In het geval van 'A Nation At Risk' (1983) in het bijzonder vanwege de gevaren die er verbonden kunnen zijn aan een dreigende Japanse suprematie op technologisch en economisch terrein (Walberg, 1985). Via de publieke opinie hoopt men vanuit het federaal niveau voldoende druk op de beleidsmakers, staffunctionarissen, leerkrachten, ouders en leerlingen uit te oefenen in de richting van een meer op de ontwikkeling van de intellectuele vermogens georiënteerd onderwijs, en dat in de context van een systeem waarin ook de persoonsgerichte en sociale vorming een kardinaal onderdeel uitmaken van de vormingsfunctie van het onderwijs. Zomin als de Spoetnik-shock in dat opzicht leidde tot fundamentele wijzigingen in de grondslagen van het Amerikaanse

onderwijsbestel; zomin zal dat, tegen de verwachtingen in van enkele enigszins naieve commentaren,⁵ het geval zijn als reactie op 'A Nation At Risk', gegeven ook de geheel eigen cultuurhistorische en cultuurpolitieke traditie waarbinnen het Amerikaanse onderwijs is ingebed (zie bijvoorbeeld Richter, 1984).

Daarmee wil overigens niet gezegd zijn, dat aan dergelijke rapporten geen betekenis kan worden toegekend met betrekking tot de verdere ontwikkeling van het onderwijsbestel in de Verenigde Staten. Daarvan getuigen onder meer de huidige beleidsvoornemens van de afzonderlijke Staten, die geheel in overeenstemming zijn met de in 'A Nation At Risk' en 'Action for Excellence' neergelegde aanbevelingen aangaande de verbetering van de kwaliteit van leerkrachten, de kwaliteit van het onderwijsaanbod en de minimum-eisen te stellen aan de inhoud en de omvang van het High-school diploma. Er is inderdaad een teneur in de Verenigde Staten te bespeuren in de richting van een 'common-core-curriculum' voor alle leerlingen, hetgeen onder meer tot uitdrukking komt in de kritiek op het vigerende onderwijs met zijn aan de persoonlijke wensen en behoeften tegemoetkomende cafeteria-systeem (Lasch, 1980), en in de ontwikkeling van de zogenoemde 'fundamental'- en 'paideia'-scholen waarin een voor alle leerlingen gemeenschappelijk en academisch-georiënteerd vormingsideaal wordt voorgestaan (Adler, 1982; 1984). Ook in 'A Nation At Risk' wordt gepleit voor een nieuwe basisvorming, samen te stellen uit vier jaar engels, drie jaar social studies, drie jaar wiskunde, drie jaar natuurwetenschappelijke vorming en een half jaar computerkunde. Indien dat de onderwijs-inhoudelijke concretisering is van de 'Back to Basics' - filosofie in de Verenigde Staten, dan moet men welbeschouwd constateren dat het hier slechts uiterst minimale randvoorwaarden en eisen betreft ten aanzien van het door de leerlingen in het funderend onderwijs te verwerven vormingspakket. Dit streven naar een minimale consensus over de gemeenschappelijke inhoudelijke basisvorming van de leerplichtige leerlingen kan in die zin slechts begrepen worden vanuit de geheel eigen zeggenschapsverhoudingen in en institutionele kenmerken van het onderwijs in de Verenigde Staten, waarin de rechten van leerlingen op eigen individuele ontplooiing nog altijd prevaleren boven de van staatswege of vanuit federaal niveau geformuleerde scholingsbehoeften.

5. In dit verband kan onder meer worden gewezen op enkele redactionele commentaren naar aanleiding van het verschijnen van 'A Nation At Risk' in de jaargangen 1983/'84 van het tijdschrift Didactief.

6. BASISVORMING IN DENEMARKEN

6.1. ZEGGENSCHAPSVERHOUDINGEN

De overheid vervult een centrale rol in het bestuur, het beheer en de vormgeving van het deense onderwijs. Daarbij is een duidelijke afbakening tot stand gebracht tussen de bevoegdheden en verantwoordelijkheden van de centrale overheid en de regionale en gemeentelijke overheden. De huidige zeggenschapsverhoudingen binnen het onderwijsbestel vinden in grote lijnen hun wettelijke grondslag in de in 1970 tot stand gebrachte decentralisatie van het openbaar bestuur in Denemarken (Rasmussen, 1985). De nadere uitwerking daarvan voor het onderwijs heeft plaatsgevonden in afzonderlijke onderwijswetgeving ('Skolestyrelsesloven') betreffende de plaats, verantwoordelijkheden en bevoegdheden van de regionale en gemeentelijke overheden (Danish Ministry of Education, 1983). In overeenstemming daarmee zijn de gemeentelijke overheden in eerste instantie verantwoordelijk voor al het openbare onderwijs binnen de gemeentelijke grenzen, voorzover dat betrekking heeft op het voorschools onderwijs, het primair onderwijs, en de eerste fase van het secundair onderwijs.

Bovendien moet de gemeentelijke overheid zorgdragen voor voldoende onderwijs in vormingsactiviteiten, zowel in de vorm van jeugdscholen voor veertien tot achttienjarigen als in de vorm van volwassenen-onderwijs (Danish Ministry of Education, 1980).

Vanaf 1 januari 1986 vallen alle openbare instellingen voor de tweede fase van het algemeen secundair onderwijs onder de verantwoordelijkheid van de provinciale overheden. Ook het aanbod van voldoende tweede-kansonderwijs voor volwassenen behoort tot de taken van de provinciale overheden, evenals de zorg voor speciaal onderwijs in afzonderlijke scholen voor ernstig (lichamelijk en/of geestelijk) gehandicapten. Het beroepsgericht onderwijs en het tertiair onderwijs vallen rechtstreeks onder de verantwoordelijkheid van de centrale overheid, zij het dat het beroepsgerichte onderwijs tot stand komt in nauwe samenwerking met het bedrijfsleven, en beroepsscholen overwegend voorkomen in de vorm van bijzonder onderwijs, gedragen door private stichtingen of beroepsorganisaties (Rasmussen, 1985).

Alhoewel het deense onderwijsbestel voor een groot deel wordt gereguleerd via centrale regelgeving, is er toch sprake van een grote mate van decentralisatie, voorzover het de verantwoordelijkheden en bevoegdheden betreft van de lagere overheden met betrekking tot de vormgeving van het onderwijs. Dit komt met name tot uitdrukking in het openbare funderend onderwijs, zoals dat tot stand is gekomen op basis van de Wet op de Folkeskole uit 1975 (Danish Ministry of Education, 1979). Op gemeentelijk niveau is een drietal organen betrokken bij het bestuur van het funderend onderwijs, te weten de gemeenteraad, de gemeentelijke onderwijscommissie en het schoolbestuur van de individuele Folkeskole. Het toezicht op de dagelijkse gang van zaken binnen de individuele scholen ligt in handen van de schoolbesturen die afhankelijk van de grootte van de school bestaan uit vijf of zeven leden, gekozen door en uit de ouders. Het schoolbestuur bezit instemmingsbevoegdheden met betrekking tot de verdeling van de voor de school beschikbaar gestelde financiële middelen binnen het kader van de door het gemeentebestuur vastgelegde richtlijnen, de keuze van leermiddelen en andere inrichtingsfaciliteiten (meubilair, etc.), de taakverdeling tussen de leerkrachten en de vaststelling van schoolregels. Daarnaast beschikt het schoolbestuur gevraagd of ongevraagd over adviesrecht met betrekking tot het gemeentelijke scholenplan, de

benoeming van leerkrachten, scholenbouw, en alle andere onderwijsaangelegenheden die het belang van de school betreffen. De gemeenteraad is verantwoordelijk voor het algehele onderwijsbeleid van het funderend onderwijs, voorzover dat betreft de vaststelling van de gemeentelijke onderwijsbegroting en de richtlijnen voor de budgetbesteding van de individuele scholen, de vaststelling van het gemeentelijk scholenplan, het curriculum en het onderwijsplan van de scholen, en de benoeming van het personeel. De dagelijkse uitvoering van het gemeentelijk onderwijsbeleid is grotendeels gedelegeerd aan de gemeentelijke onderwijscommissie, die de besluitvorming van de gemeenteraad op de genoemde terreinen voorbereidt. Deze adviescommissie is samengesteld uit zeven door en uit de gemeenteraad gekozen leden en zes door en uit de plaatselijke schoolbesturen gekozen leden, waarvan er één afkomstig moet zijn uit het bestuur van de gemeentelijke school voor vormingsonderwijs in de vrije tijd.

De autonome handelingsruimte van de individuele scholen, die in samenspel tussen ouders en leerkrachten met name tot stand komt in de onderwijskundige vormgeving van het onderwijs, vindt haar begrenzingen dus in het gemeentelijke onderwijsbeleid en in de bevoegdheden van de lokale overheden. De beleidsruimte van de gemeentelijke overheid is vervolgens weer gebonden aan voorschriften, richtlijnen en beschikkingen van de centrale overheid. Deze zijn deels van administratieve aard en hebben deels betrekking op de onderwijskundige voorwaarden met betrekking tot de organisatorische en inhoudelijke vormgeving van het onderwijs in de individuele Folkeskolen. Daartoe kunnen worden gerekend de beschikkingen over het maximum aantal van 28 leerlingen per klas, het minimum en maximum aantal lessen per week per leerjaar, voorschriften met betrekking tot de verplichte- en keuzevakken per leerjaar en de daarbij te hanteren differentiatie-mechanismen vanaf het zevende leerjaar, en richtlijnen ten behoeve van de wenselijke verdeling van het aantal lessen over de verschillende vakken.

Om na te gaan in hoeverre het gemeentelijk onderwijs zich ontwikkelt binnen de door de centrale overheid vastgestelde begrenzingen, worden de gemeentelijke onderwijsplannen jaarlijks op provinciaal niveau getoetst.

Binnen het wettelijk raamwerk in Denemarken ligt de algehele verantwoordelijkheid voor het onderwijs primair bij het Ministerie van Onderwijs. Op centraal niveau wordt het kader vastgesteld waarbinnen de feitelijke onderwijsactiviteiten zich kunnen afspelen. Ten aanzien van de uitvoeringsaspecten zijn belangrijke bevoegdheden gedelegeerd aan de lagere overheden en van daaruit weer aan de individuele scholen. De aard van de centrale regelgeving en richtlijnen garandeert voldoende handelingsruimte voor de vormgeving van het onderwijs naar eigen inzichten en behoeften op de lagere beslissingsniveaus. In die zin kan het systeem van geïnstitutionaliseerde gedeelde verantwoordelijkheid op basis van een breed draagvlak als kenmerkend worden beschouwd voor de deense zeggenschapsverhoudingen in het onderwijs.

De gedeelde verantwoordelijkheid komt ook tot uitdrukking in de financiering van het onderwijs. De gemeentelijke overheden zijn aansprakelijk voor alle kosten die gemoeid zijn met de organisatie en instandhouding van het rechtstreeks onder haar verantwoordelijkheid vallende onderwijs. Onder meer afhankelijk van de grootte en samenstelling van de bevolking, waarbij ook rekening wordt gehouden met welvaartsverschillen tussen de verschillende delen van het land, keert de Centrale Overheid jaarlijks een bedrag uit uit het nationale onderwijsfonds als tegemoetkoming in de kosten van het gemeentelijk onderwijs. De meerkosten, gemiddeld 30%, moeten worden bestreden uit belastingen die worden geheven door de lagere overheden. Binnen het wettelijk raamwerk van de centrale regelgeving beschikken de gemeentebesturen over een eigen beschikkingsbevoegdheid voor wat betreft de hoogte en de aanwending van het ten behoeve van het gemeentelijk onderwijs te besteden bedrag.

Het samenstel van financieringssystematiek en centrale regelgeving met betrekking tot de administratieve aspecten en onderwijskundige voorwaar-

den van de organisatorische en inhoudelijke vormgeving van het schoolonderwijs kan worden beschouwd als een belangrijk uniformeringsmechanisme in het deense onderwijsbestel. De eigen bestuurlijke en beheersmatige handelingsruimte op de lagere beslissingsniveaus in het onderwijs (provincies, gemeenten, school) vinden hun begrenzing in de met de centrale regelgeving (betreffende de maximale klasgrootte, het minimum en maximum aantal lessen per week per leerjaar, het aanbod van verplichte- en keuzevakken en de voorgeschreven groepeeringsvormen voor een beperkt aantal vakken, etc.) verbonden financiële verplichtingen. Het is dan ook niet zo verwonderlijk dat er in Denemarken sprake is van een grote mate van eenvormigheid voor wat betreft de gemiddelde klasgrootte in de Folkeskole, die rond 18,5 schommelt binnen marges van 15.5 en 21.5, en voor wat betreft het gemiddelde aantal beschikbare leerkrachten per leerling dat in totaal ongeveer twee bedraagt (Undervisningsministeriet. Statistik 1978-79. 1981-82 Folkeskolen m.v., København 1983).

Daarnaast vormt ook het leerkrachtencorps een onmiskenbare schakel in de in zekere zin herkenbare identiteit van het deense funderend onderwijs als geheel. Daarbij spelen factoren een rol als de scholing van het onderwijzend personeel, de brede maatschappelijke erkenning van de onderwijskundige competenties verbonden aan het leerkrachtberoep en de hoge organisatie-graad van het onderwijzend personeel, die voor wat betreft het funderend onderwijs zijn aangesloten bij één landelijke vakbond (zie bijv. King, 1979).

De wettelijk vastgelegde invloed van ouders op het schoolgebeuren heeft de van oudsher gerespecteerde professionele autonomie van de leerkracht niet aangetast, waardoor het onderwijzend personeel nog altijd op doorslaggevende wijze haar stempel drukt op de onderwijskundige vormgeving van de individuele scholen. Met de toekenning van bestuurlijke bevoegdheden aan ouders vervullen ook zij nu een uniformerende rol in het deense onderwijsbestel, in het kader waarvan de functie van het schoolbestuur in belangrijke mate kan worden gekarakteriseerd als een legitimerende instantie.

Noch het bureaucratisch bestel waarin het onderwijs is ingebed noch de feitelijke zeggenschapsverhoudingen hebben geleid tot een stagnatie van nieuwe ontwikkelingen. Eerder is het tegendeel het geval: de centrale onderwijswetgeving laat ruimte voor vernieuwingsinitiatieven op het niveau van de individuele scholen, waaraan vervolgens onder de voorwaarde van een brede politiek-maatschappelijke consensus en een voldoende brede verspreiding in de overige scholen een nieuwe wettelijke basis wordt verleend. Vernieuwingsinitiatieven op het niveau van de individuele scholen zijn mogelijk binnen de marges die de onderwijswetgeving toelaat met betrekking tot de organisatorisch en inhoudelijke vormgeving van het onderwijs. Daarnaast kunnen verder reikende korte of lange termijn experimenten en projecten worden ontwikkeld met goedkeuring van de centrale overheid, die daarvoor ook extra financiële middelen ter beschikking kan stellen. Doorgaans gebeurt dat met tussenkomst en onder auspiciën van de speciaal voor dit doel door het Ministerie van Onderwijs ingestelde experimentenraad. Naar schatting is ongeveer 10% van alle scholen voor funderend onderwijs op één of andere wijze betrokken bij dergelijke vernieuwingsinitiatieven, die op zeer uiteenlopende zaken betrekking kunnen hebben zoals de invoering van nieuwe vakken, de integratie van verschillende schoolvakken, de ontwikkeling van didactische methoden, het experimenteren met nieuwe organisatievormen, etc.

In zekere zin kan de invoering van de Folkeskole in 1976 worden beschouwd als een illustratie van de wijze waarop vernieuwingen vanuit de basis ten grondslag hebben gelegen aan een algehele hervorming van het funderend onderwijs. De grondslag daarvoor werd gelegd in de onderwijswet van 1958, volgens welke de formele selectie ten behoeve van de overgang naar de examenklassen (realschool) of de examenvrije klassen van de eerste fase van het secundair onderwijs werd afgeschaft. De wet liet

ruimte voor een uiteenlopende onderwijskundige vormgeving van de eerste fase van het voortgezet onderwijs: enerzijds gescheiden academische, praktische en beroepsvoorbereidende onderwijswegen en anderzijds een geïntegreerde onderwijsorganisatie. Sedertdien heeft de onderwijspraktijk zich geleidelijk aan ontwikkeld in de richting van een meer geïntegreerde organisatie van de eerste fase van het secundair onderwijs met flexibele differentiatie-mogelijkheden rondom een voor alle leerlingen geldend kerncurriculum. Alhoewel de Wet op de Folkeskole in 1975 tot stand kwam na jarenlange moeizame onderhandelingen tussen de belangrijkste politieke en maatschappelijke instanties, kan zij worden beschouwd als het wettelijk sluitstuk van een ontwikkeling die zich in het onderwijs zelf op provinciaal en gemeentelijk niveau reeds over een breed front had voltrokken (King, 1979).

Het privaatrechtelijk bestuurd onderwijs neemt in het deense onderwijsbestel slechts een marginale positie in, zeker voorzover dat het funderend onderwijs betreft. Wel is het aandeel van het bijzonder onderwijs de laatste jaren gegroeid van $\pm 6\%$ naar $\pm 8,5\%$ van de daarvoor in aanmerking komende leerplichtige leerlingen. De meeste privaatrechtelijk bestuurd scholen zijn gesticht op grond van pedagogische en/of politiek-maatschappelijke motieven. Vanwege de religieuze homogeniteit van de bevolking, meer dan 95% is lidmaat van de Evangelisch-Lutherse kerk, heeft er nagenoeg geen privatisering van het onderwijs plaatsgevonden op grond van confessionele motieven. De beperkte kwantitatieve betekenis van het bijzonder onderwijs wordt ook wel verklaard uit de erkenning van de ouderlijke verantwoordelijkheid in het openbaar onderwijs, zoals deze van oudsher gestalte heeft gekregen en nu ook wettelijk is geïnstitutionaliseerd. De betrokkenheid bij en bevoegdheden van de ouders in onderwijsaangelegenheden geven het openbaar onderwijs in principe het karakter van bijzonder onderwijs.

De recente groei van het bijzonder onderwijs wordt wel toegeschreven aan de in 1977 in kracht getreden wettelijke regeling voor de financiering van het bijzonder onderwijs, volgens welke de staat bijdraagt in 85% van de operationele (personele en materiële) onderwijskosten. De belangrijkste bekostigingsvoorwaarden betreffen het minimum leerlingaantal van de school en de kwaliteit van het onderwijs, dat vergelijkbaar dient te zijn met dat van de Folkeskole (Danish Ministry of Education, 1977). Daarmee is ook het bijzonder onderwijs ingebed in het bureaucratische onderwijsapparaat dat voor wat betreft de administratieve en algemeen-onderwijskundige aspecten een duidelijk centralistische signatuur bezit, maar voor wat betreft de uitvoeringsaspecten veel ruimte laat aan de lagere besluitvormingsniveaus voor een naar de plaatselijke situatie en behoeften geëigend vormgevingsbeleid in het onderwijs.

6.2. CURRICULAIRE RANDVOORWAARDEN

Het funderend onderwijs in Denemarken omvat het primair onderwijs en de eerste fase van het secundair onderwijs, en vindt plaats in de tienjarige Folkeskole waarvan de eerste negen leerjaren kunnen worden beschouwd als de ongedeelde, geïntegreerde kern van het leerplichtig onderwijs. De duur van de voltijdse leerplicht is sedert 1972 op negen jaar gesteld en van toepassing voor alle zeven tot zestienjarigen. De leerplicht hoeft niet noodzakelijkerwijs in de Folkeskole te worden vervuld, maar kan ook worden geëffectueerd in particuliere onderwijsinstellingen (bijzonder onderwijs) of zelfs buiten het formeel onderwijssysteem via huisonderwijs (Rasmussen, 1985). Daaraan wordt wel de voorwaarde gesteld, dat het geboden onderricht in overeenstemming is met de kwaliteitsmaatstaven, die van toepassing zijn voor de Folkeskole.

Voorafgaande aan de Folkeskole kan vanaf vijfjarige leeftijd en op vrijwillige basis het zogenoemde voorschoolse onderwijs worden bezocht. Dergelijk onderwijs wordt doorgaans geboden in klassen die zijn verbonden

aan de Folkeskole. Na het negende leerjaar van de Folkeskole kan er een keuze worden gemaakt tussen een verdere schoolloopbaan in het onderwijs of de beëindiging van de deelname aan het onderwijs. Vervolgkeuzen die op dat moment openstaan in het onderwijs zijn het gymnasium, het beroepsonderwijs of het tiende leerjaar van de Folkeskole. Na het tiende leerjaar van de Folkeskole bestaan de verdere vervolgmogelijkheden in het onderwijs uit een keuze tussen de eerste klas van het gymnasium, de Højere Forberedelse-uddannelse (hogere voorbereidende cursussen: HF) of het beroepsonderwijs.

De tweede fase van het secundair onderwijs bestaat dus uit twee hoofdwegen, te weten:

a. het algemeen vormend onderwijs

het algemeen vormend onderwijs omvat het driejarige gymnasium dat wordt afgesloten met het 'Studentereksamen', en de tweejarige hogere voorbereidende cursussen die worden afgesloten met de 'Højere Forberedelseksamen'.

Beide geven in principe toegangsrecht tot het post-secundair onderwijs, waarbinnen wordt onderscheiden tussen de universitaire en overige hogere opleidingen. HF-abituriënten kunnen overigens slechts onder bepaalde voorwaarden doorstromen naar de universiteiten, waarbinnen bovendien sinds 1977 voor een groot aantal studierichtingen een numerus clausus van toepassing is.

b. Het beroepsonderwijs

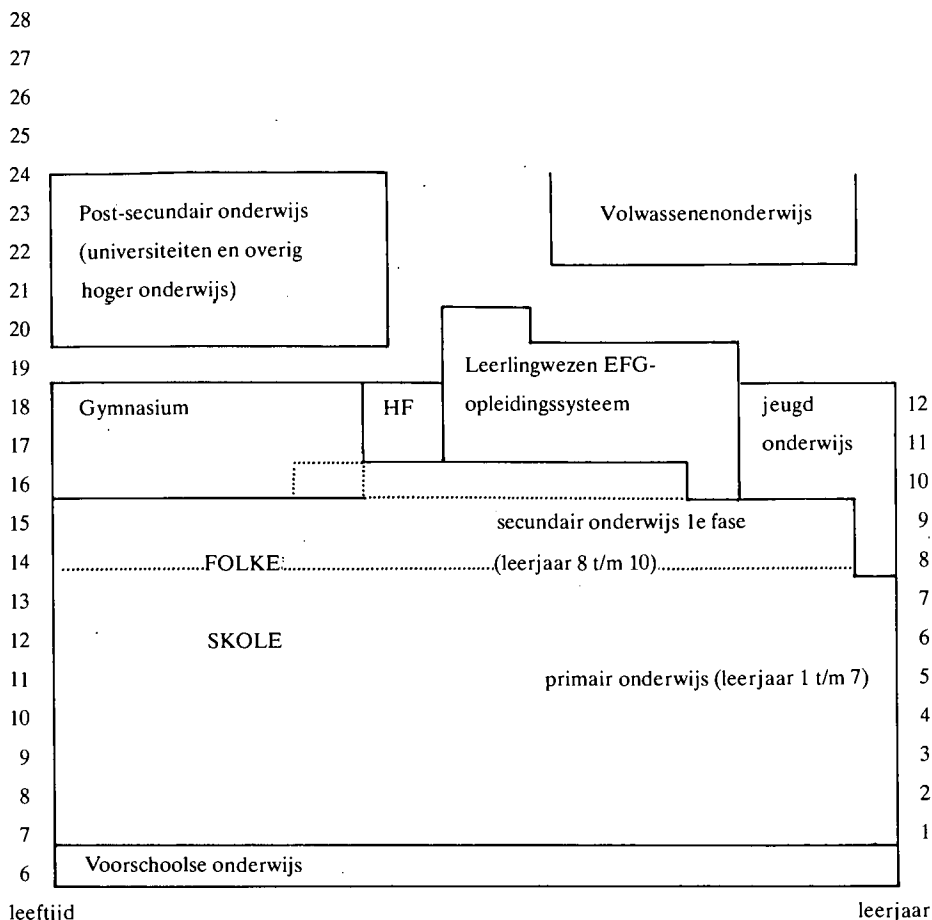
Het beroepsonderwijs omvat eveneens twee opleidingsroutes. Naast het traditionele leerlingwezen, waarbinnen op contractbasis 'training on the job' wordt gecombineerd met algemene en beroepsgerichte vorming in een technische- of handelsschool, werd via wetgeving in 1977 een nieuw type beroepsgericht onderwijs in het leven geroepen onder de noemer 'ErhvervsFagliche Grunduddannelse' (EFG: basisberoepsopleiding).

Het EFG-opleidingssysteem biedt in acht beroepssectoren een éénjarige algemene beroepsvoorbereidende cursus, op basis waarvan de leerlingen onbetaald en afwisselend in het beroep en in het onderwijs hun opleiding kunnen voltooien. Voorwaarde is wel dat zij een opleidingsplaats in de beroepssector van hun keuze kunnen verwerven.

In de leeftijd van veertien tot achttien jaar kunnen jongeren op vrijwillige basis en kosteloos cursussen volgen in de zogenoemd Ungdomskole (Jeugdschool). Na die tijd staat voor iedereen een uitgebreid en wijdvertakt stelsel van volwasseneneducatie ter beschikking.

De opbouw van het deense onderwijssysteem kan op grond van deze beschrijving als volgt in beeld worden gebracht:

Schema 6.1.: De structuur van het deense onderwijsbestel



De structurele vormgeving van het huidige funderend onderwijs in Denemarken is gebaseerd op de in 1975 door het parlement goedgekeurde en in augustus 1976 in werking getreden Wet op de Folkeskole (Danish Ministry of Education, 1979). Dat betekende het wettelijke sluitstuk van een in het grootste gedeelte van het deense onderwijs reeds gegroeide praktijk, waarvoor in principe de ruimte was geschapen met de onderwijs-wet van 1958 die een afschaffing mogelijk maakte van de selectie tussen academisch begaafden en overige leerlingen op elfjarige leeftijd. Daarmee werd een ontwikkeling in gang gezet die reeds spoedig leidde tot een ongedeelde primair onderwijs van zeven jaar, een tijdsduur die overeenkwam met de destijds geldende leerplichtperiode. Tot 1958 vond er na het vierde of vijfde leerjaar een selectie plaats ten behoeve van de theoretische stroom (de vierjarige Mellemskole, leidend naar de éénjarige Realklas of het driejarige gymnasium) en de praktische stroom voor de academisch minder begaafde leerlingen (Lohmann, 1980). Na 1958 ontwikkelde zich reeds spoedig een situatie waarin de selectie werd uitgesteld tot na het zevende leerjaar. Op grond van de onderwijswet van 1958 en in aansluiting op het geïntegreerde zevenjarige basisonderwijs werd een herziening tot stand gebracht van de eerste fase van het secundair onderwijs, in het kader waarvan twee typen voortgezet onderwijs werden onderscheiden. Enerzijds de driejarige Realskole vanwaaruit reeds na het tweede leerjaar kon worden doorgestroomd naar het driejarige gymnasium, en anderzijds de achtste t/m tiende klassen voor de meer praktisch ingestelde leerlingen (Ørum/Fridberg, 1973).

Met de verlenging van de leerplicht van zeven tot negen jaar in 1972 werd er een nieuwe impuls gegeven aan het streven om tot een verdere integratie

van het funderend onderwijs te komen, hetgeen met de invoering van de Wet op de Folkeskole in 1976 zijn voorlopige bekroning kreeg (U 90, 1978).

De onderwijswet van 1958 kan in het hier geschetste retrospectief dus in belangrijke mate worden beschouwd als een ontwikkelingswet die in toenemende mate is benut om het streven naar een grotere gelijkheid van onderwijskansen vorm te geven. Deze onderwijsvernieuwing heeft zich echter niet rimpelloos voltrokken. Met name de vrees voor een daling van het niveau als gevolg van een verdere integratie van het leerplichtig onderwijs werd inzet van een debat, dat uiteindelijk een aanmerkelijke vertraging in de wetgevende arbeid op dit terrein tot gevolg had. Een brede politieke en maatschappelijke consensus, van oudsher een vereiste binnen de deense verhoudingen bij belangrijke beslissingen betreffende het onderwijs, kon eerst tot stand komen op basis van een wet waarin beide doeleinden (gelijke kansen en niveaubewaking) werden verenigd. De Wet op de Folkeskole van 1975 bleek uiteindelijk aan deze voorwaarde te voldoen. De integratiegedachte komt met name tot uitdrukking in het streven naar een zo maximaal mogelijke zorgbreedte. De Folkeskole dient ervoor zorg te dragen dat zoveel mogelijk kinderen, ook die met leer- of opvoedingsproblemen, kunnen worden opgevangen in het regulier onderwijs. Dit streven heeft op diverse wijzen gestalte gekregen. Er zijn uitgebreide voorzieningen per school beschikbaar voor speciale opvang van probleemleerlingen via 'remedial teaching'. Deze faciliteiten kunnen worden bekostigd uit de reguliere financiële middelen van de individuele school. Per leerling is een bepaald aantal leerkrachten beschikbaar ten behoeve van het regulier onderwijs, en daarboven een aantal leerkrachten voor het speciaal onderwijs. In de eerste helft van de tachtiger jaren waren deze aandelen landelijk gemiddeld respectievelijk 1.48 en 0.39 leerkracht per leerling per week. Alhoewel deze financieringsystematiek niet overal op de beschreven wijze wordt gehanteerd, vormt deze berekeningswijze wel het raamwerk voor de bestedingsruimte van de individuele scholen, waarvan de hoogte overigens verschilt per gemeentelijke overheid (zie bijvoorbeeld Undervisningsministeriet, 1984). Op basis hiervan kunnen de individuele scholen de voor het speciaal onderwijs beschikbare middelen inzetten ten behoeve van de halvering van klassen voor het onderricht in bepaalde vakken (bijvoorbeeld het moedertaalonderricht in de lagere jaren), het treffen van voorzieningen voor 'remedial teaching' en het inrichten van afzonderlijke klassen voor speciaal onderwijs. Scholen met een bovengemiddeld aantal probleemkinderen, bijvoorbeeld in achterstandsgebieden of -wijken, kunnen een beroep doen op extra financiële tegemoetkoming bij de provinciale overheden. Het relatieve succes van dit stelsel voor speciale onderwijsvoorzieningen binnen het regulier onderwijs zou men kunnen herleiden uit het gegeven, dat minder dan 2% van de leerplichtige leerlingen moet worden opgevangen in afzonderlijke instellingen voor speciaal onderwijs. Het betreft hier uitsluitend de zeer ernstig lichamelijk of geestelijk gehandicapte leerlingen (Lohmann, 1981). Het zorgbreedte-vermogen van de deense Folkeskole wordt onder meer wel toegeschreven aan het schoolorganisatorische principe van het gemengde klasse- en vakleerkrachtsysteem. Gedurende een aantal leerjaren, doorgaans de eerste vijf jaar, en soms zelfs tot en met het zevende of negende leerjaar (Skov, 1983), fungeert de onderwijsgevende in het moedertaalonderricht als vaste klasseleerkracht voor een bepaalde klas. Tegelijkertijd wordt van meet af aan het vakkenleerkrachtsysteem gepractiseerd, in de eerste leerjaren op nog beperkte en in de hogere leerjaren op meer volledige wijze. Binnen dit systeem is het zittenblijven in principe afgeschaft, en wordt het alleen nog toegepast bij buitengewone omstandigheden (bijvoorbeeld langdurige ziekte) of op uitdrukkelijk verzoek van de ouders.

Toch kan dit stelsel niet verhinderen, dat ook het deense funderend onderwijs wordt geconfronteerd met het probleem van de voortijdige schoolverlaters. Na beëindiging van het zevende leerjaar kan in bijzondere

gevallen, met toestemming en onder toezicht van de school, de leerplicht worden vervuld buiten het formeel funderend onderwijs, bijvoorbeeld via de jeugdschool of bij uitzondering via een regeling met het bedrijfsleven.

Tegenover het streven naar een zo groot mogelijke zorgbreedte in de geïntegreerde Folkeskole staat het gelijktijdige streven om het eindtermen-niveau van de oorspronkelijke Realskole voor althans een deel van de leerplichtige leerlingen te garanderen. Een drietal institutionele mechanismen speelt hierbij een rol, te weten niveaudifferentiatie, vakkendifferentiatie en het afsluitingssysteem.

Vanaf het achtste leerjaar van de Folkeskole vindt er niveaudifferentiatie plaats in de vakken engels, Duits en wiskunde, en vanaf het negende leerjaar in het vak natuurkunde/scheikunde. De Wet op de Folkeskole verplicht de individuele scholen om het onderwijs in deze vakken via 'setting' op twee niveaus aan te bieden vanaf het achtste leerjaar, te weten op het basisniveau en op verdiepingsniveau.

De plaatsing van de leerlingen in deze cursussen is afhankelijk van de keuze van de ouders. De Wet op de Folkeskole laat echter ruimte voor ontheffing van de verplichting tot niveaudifferentiatie. In toenemende mate wordt daarvan door de individuele scholen gebruik gemaakt. In 1977 betrof het nog geen 5% van de scholen, terwijl inmiddels - naar wordt aangenomen mede als gevolg van de in de laatste jaren gestage leerlingdaling - in 50% van de Folkeskole dit instrument niet meer wordt geëxerciseerd (Florander, 1984).

Vakkendifferentiatie vindt plaats vanaf het zevende leerjaar met de invoering van het voor de leerlingen facultatieve vak Duits. Vanaf het achtste leerjaar kan de omvang van de vrije-keuze-vakken een aanmerkelijk deel van het individuele studiepakket uitmaken. Het betreft hier de algemene en praktisch-creatieve vakken, die vanaf het achtste leerjaar niet langer onderdeel uitmaken van het verplichte vakkenpakket van de leerlingen, en een aantal nieuwe vakken die overwegend van praktisch-technische aard zijn. De keuze van deze vakken is overigens facultatief, hetgeen betekent dat de leerlingen zelf mogen uitmaken of ze al dan niet gebruik willen maken van het keuze-aanbod. Indien het vak Duits, dat door ca. 90% van de leerlingen wordt gekozen, buiten beschouwing wordt gelaten, dan blijkt dat het aantal keuzevakken in het achtste leerjaar per leerling gemiddeld een à twee bedraagt tegenover gemiddeld één keuzevak in het negende leerjaar.

In één van deze leerjaren kiest ca. 73% van de leerlingen voor het vak Typen, ca. 35% voor handenarbeid/houtbewerking, ca. 30% voor aardrijkskunde, ca. 28% voor elektronica, ca. 23% voor biologie en ca. 15% voor arbeidsoriëntatie en voor fotografie. De overige keuzevakken zijn minder gewild. (Undervisningsministeriet, 1983). De vakkendifferentiatie stelt de leerlingen in aanvulling op het verplichte studiepakket in staat om zich te oriënteren in de richting van de meer theoretische of praktische vakken.

Overigens kunnen de leerlingen ook cursussen in deze vakken volgen via de Ungdomskole (jeugdschool) voor veertien tot achttienjarigen. In 1980 was ruim 60% van de daarvoor in aanmerking komende jeugdigen op één of andere wijze betrokken bij de vormingsactiviteiten van de jeugdschool (Danish Ministry of Education, 1984).

Het derde institutionele mechanisme, dat een rol speelt bij de niveaubewaking van het deense funderend onderwijs, is het afsluitingssysteem (Danish Ministry of Education, 1983). Er is een tweetal typen examens, te weten de reguliere examens en de gevorderde examens, die beide op centraal niveau worden vastgesteld. Via de reguliere examens worden op centraal niveau de minimale kwaliteitsmaatstaven vastgelegd voor de basisstof in de examenvakken. Het betreft hier de vakken engels, Duits, wiskunde en natuurkunde/scheikunde, waarvoor kan worden opgegaan na het negende of tiende leerjaar, en de vakken creatieve kunst, houtbewerking, huishoudkunde en Typen, die kunnen worden afgesloten met een basisexamen na het achtste, negende of tiende leerjaar. De basisexamens in

Latijn en Frans, vakken die slechts in het tiende leerjaar onderdeel kunnen uitmaken van het onderwijsaanbod, worden aan het einde van het tiende leerjaar afgenomen, maar kunnen eerder worden geabsolveerd als men een cursus in de betreffende vakken heeft gevolgd via de jeugdschool. De gevorderde examens in de vakken moedertaal, Engels, Duits, Wiskunde en Natuurkunde/Scheikunde vinden niet voor het einde van het tiende leerjaar plaats.

Voor deze examens komen dus slechts leerlingen in aanmerking, die het tiende leerjaar van de Folkeskole hebben doorlopen via de verdiepingscursussen in de betreffende vakken. De gevorderde examens komen overeen met het afsluitingsniveau van de vroegere Realskole (Realeksamen). De centrale overheid hanteert de examens als instrument voor de kwaliteitsbewaking van de individuele scholen in het land.

Schema 6.2.: De afsluitingsexamens van de Folkeskole

leerjaar	8		9		10		10		
Vak	examens	type	vorm	type	vorm	type	vorm	type	vorm
Deens		RE	s+m	RE	s+m	GE	s+m		
Rekenen/Wiskunde		RE	s	RE	s	GE	s+m		
Engels		RE	m	RE	m	GE	s+m		
Natuurkunde/ Scheikunde		RE	m	RE	m	GE	m		
Duits		RE	m	RE	m	GE	s+m		
Latijn					RE	m			
Frans					RE	m			
Creatieve Kunst	RE	p	RE	p	RE	p			
Houtbewerking	RE	p	RE	p	RE	p			
Huishoudkunde	RE	p	RE	p	RE	p			
Typen	RE	p	RE	p	RE	p			

Verklaring van de tekens:

- RE = Regulier Examen
- GE = Gevorderd Examen
- s = schriftelijk
- m = mondeling
- p = praktisch

Gegeven de drie beschreven institutionele mechanismen (niveau-differentiatie, vakkendifferentiatie, afsluitingssysteem), die de vormgeving van de eerste fase van het secundair onderwijs conditioneren, kan er een dubbele vormingsfunctie aan de Folkeskole worden onderkend. Deze heeft enerzijds betrekking op het overdragen van een minimum aan basiskennis en basisvaardigheden en anderzijds op het bevorderen van de individuele ontplooiingsmogelijkheden om een naar vermogen passende aansluiting te garanderen op de verdere opleidings- en beroepsloopbanen na het funderend onderwijs. In dat kader kan aan het vigerende afsluitingssysteem een tweeledige betekenis worden toegekend:

- a. De afsluitende examens vervullen een evaluatieve functie ten behoeve van de leerlingen zelf. De examens worden per vak afgenomen en beoordeeld. In die zin zou men dit stelsel kunnen betitelen als een certificatie-systeem. De leerlingen beslissen zelf of en in hoeverre zij willen deelnemen aan de examens. Nagenoeg alle leerlingen nemen deel aan een aantal examens. Juist omdat er aan deze examens formeel geen zak-/slaagregeling ten grondslag ligt, vervullen zij primair een informerende functie ten behoeve van de leerlingen over de mate waarin en het niveau waarop zij zich de in de betreffende vakken nagestreefde kennisdoelen, inzichten en vaardigheden hebben eigen gemaakt.

Overigens worden de leerlingen daarover ook geïnformeerd via het getuigschrift dat zij ontvangen bij het verlaten van de Folkeskole. Het betreft hier een soort dossioma, waarin wordt vermeld, welke cursussen voor welke vakken (verplicht, keuze) en op welk niveau (basis, verdieping) de leerling heeft doorlopen gedurende de Folkeskole. Voorzover van toepassing staat daarin, gespecificeerd naar vakken en niveau, tevens vermeld met welk resultaat de leerling heeft deelgenomen aan de centrale examens.

- b. De afsluitende examens van de Folkeskole vervullen daarnaast een kwalificerende rol. De kansen op de arbeidsmarkt vertonen een samenhang met examenresultaten en met het aantal en soort afgelegde examens. De kwalificerende functies van de Folkeskole moeten daarentegen ook weer niet worden overschat. In de overgang naar het vervolgonderwijs speelt het oordeel van de afleverende school een doorslaggevende rol en leveren de examenresultaten vooral aanvullende evidentie: het al dan niet bevestigen van het schooloordeel. Dat is met name het geval in de overgang van de Folkeskole naar het gymnasium en de HF-cursussen. De instroom in het gymnasium kan zowel na het negende als na het tiende leerjaar plaatsvinden. De toegangsvoorwaarden vanuit het negende leerjaar betreffen een positief advies van de toeleverende school, het gevolgd hebben van bepaalde verdiepingscursussen en keuzevakken (afhankelijk van de keuzerichting binnen het gymnasium: talen of wis-en natuurkunde), en het met succes hebben doorstaan van de basisexamens in deze vakken. De instroom in het gymnasium vanuit het tiende leerjaar veronderstelt een succesvolle deelname aan de gevorderde examens in de voor de vervolgkeuze relevante vakken.

De HF-cursussen sluiten aan bij het tiende leerjaar van de Folkeskole, maar staan in principe open voor iedereen met voldoende capaciteiten. In de praktijk hebben de meeste HF-studenten echter de tienjarige Folkeskole voltooid en de gevorderde examens doorstaan.

Tenslotte kan nog gewezen worden op de kwaliteitsbewakende functie die de centrale overheid op indirecte wijze via het examensysteem uitoefent ten aanzien van het funderend onderwijs. De reguliere afsluitende examens sluiten aan bij de basiscursussen van de Folkeskole in de betreffende vakken, en de voortgezette examens sluiten aan bij de verdiepingscursussen in de leerjaren 8 t/m 10. Bij het ontbreken van een inspectorale toezichtsinstantie op nationaal niveau, vormen de examens dus eigenlijk het enige beleidsinstrument van de centrale overheid om het niveau van het funderend onderwijs te bewaken.

Voor de examenvakken zijn er landelijke syllabi in omloop. De controle-functie van de centrale overheid wordt echter nog adequater uitgeoefend via de centrale schriftelijke examens. Wat dat betreft heeft het er alle schijn van dat deze kwaliteitsbewakende functie, met uitzondering van het vak natuurkunde/scheikunde, het meest adequaat wordt vervuld via de voortgezette examens en veel minder direct via de reguliere afsluitende examens, waarbinnen slechts voor de vakken moedertaal en wiskunde is voorzien in schriftelijke examens (zie schema 6.2.)

Daaruit zou kunnen worden afgeleid, dat basisvorming in Denemarken primair wordt gezien als een taak en opdracht van de individuele school.

6.3. DE INHOUDELIJKE GRONDSLAG

De deense Folkeskole kan gezien de ontstaansgeschiedenis ervan worden gekarakteriseerd als een compromis in een krachtenveld, waarbinnen de belangen van uiteenlopende politiek-ideologische stromingen, centrale en lokale overheden, leerkrachten, ouders en leerlingen in het geding zijn (Florander, 1984). Dat wordt ook weerspiegeld in de inhoudelijke functie van het deense funderend onderwijs, zoals deze ten grondslag is gelegd aan de Folkeskole. Voor leerlingen staan uitgebreide keuzemogelijkheden ter

beschikking met betrekking tot de inhoudelijke studieroute vanaf het achtste leerjaar. Binnen de door de centrale en lokale overheden gestelde grenzen bezitten ouders en leerkrachten over niet onaanzienlijke beslissingsbevoegdheden met betrekking tot de inhoudelijke, didactische en organisatorische vormgeving van het onderwijs op schoolniveau (schoolwerkplan).

De centrale overheid heeft zowel bindende voorwaarden gesteld ten aanzien van het onderwijsaanbod van de Folkeskole, als aan de mogelijke studieroutes van de leerlingen in dat kader. Dit centraal voorgeschreven onderwijsleerplan van de Folkeskole kan, naar aard en omvang van het onderwijsaanbod en de mogelijke studieroutes daarbinnen, worden beschouwd als de uitdrukking van een compromis, dat op niet mis te verstane wijze gestalte heeft gekregen vanuit het referentiekader van het traditionele onderwijssysteem met haar strenge institutionele en curriculaire scheiding tussen academische, algemeen-praktische en beroepsgerichte opleidingswegen in de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Aan dit compromis lag onder meer een verzoening ten grondslag van uiteenlopende politiek-ideologische oriëntaties en standpunten over de wenselijkheid van geïntegreerd funderend onderwijs in het spanningsveld van het streven naar gelijke onderwijskansen onder gelijktijdige handhaving van het traditionele kwaliteitsniveau van het onderwijs. Ook in de algemene doelstellingen van de Folkeskole kan dit spanningsveld tussen de beide intenties worden onderkend. In de engelse versie van de Wet op de Folkeskole worden de doelstellingen van het funderend onderwijs als volgt geformuleerd:

- "The task of the 'Folkeskole' is, in cooperation with the parents, to offer possibilities for the pupil to acquire knowledge, skills, working methods and forms of expression which will contribute to each individual pupil's all-round development.
- The 'Folkeskole' shall, in all its activities, endeavour to create such possibilities for experience and self-expression which can promote the pupil's urge to learn, to expand his imagination and to develop his capacity for independent evaluation and opinions.
- The 'Folkeskole' shall prepare the pupils for active participation in life and decision-making in a democratic society and for sharing responsibility for the solving of common problems. The education activities of the school and its daily life as a whole must therefore be based on intellectual liberty and democracy".

(Ministry of Education, Act on the Folkeskole, the Danish Primary and Lower Secondary School., Copenhagen 1979, p. 2).

Het aan deze doelstellingen ten grondslag liggende onderwijsleerplan van de 'Folkeskole' kan grotendeels worden ontleend aan een aantal documenten van het deense Ministerie van Onderwijs. In de Wet op de Folkeskole vindt een opsomming plaats van de vakken van het verplichte onderwijsaanbod. Daarbij wordt tevens aangegeven, welke vakken in welke leerjaren verplicht zijn voor de leerlingen. De wet geeft daarnaast een specificatie van een aantal onderwerpen/thema's, die in het onderwijs van de Folkeskole verplicht aan de orde moeten worden gesteld. In dat verband worden zes inhoudsgebieden met name genoemd, te weten verkeersveiligheid, noorse en zweedse talen, sexuele opvoeding, andere religies en levensbeschouwingen, onderwijs- en beroepsbegeleiding en gezondheidseducatie.

De wet vermeldt voorts het niet-verplichte vakkenaanbod van de Folkeskole. Elke school dient overigens vanaf het achtste leerjaar keuzemogelijkheden in het onderwijsaanbod te creëren. Duits moet zelfs al vanaf het zevende leerjaar als keuzevak worden aangeboden.

In twee documenten, te weten 'the aims of the subjects taught in the Folkeskole in Danmark' en 'the aims of the optional subjects for the Folkeskole', in 1975 uitgebracht door het deense Ministerie van Onderwijs¹

1. De Engelse versies dateren respectievelijk van 1978 en 1979.

wordt nader ingegaan op de doelstellingen en globale inhoudsgebieden van de verplichte- en keuzevakken uit het onderwijsaanbod van de Folkeskole.

Schema 6.3.: Het onderwijsaanbod van de Folkeskole

vakken	leerjaar									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deens	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Engels					+	+	+	+	+	+
Duits							+	+	+	+
Frans										+
Latijn										±
Rekenen/Wiskunde	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Nat- Scheikunde							+	+	+	+
Biologie			+ ¹⁾	+ ¹⁾	+ ¹⁾	+	±	±	±	±
Geschiedenis				+	+	+	+	+	+	±
Aardrijkskunde				+	+	+	+	±	±	±
Maatschappijleer								+	+	+
Creatieve Kunst	+	+	+	+	+	±	±	±	±	±
Muziek	+	+	+	+	+	±	±	±	±	±
Handwerk	±	±	±	+	±	±	±	±	±	±
Handenarbeid	±	±	±	±	+	±	±	±	±	±
Huishoudkunde	±	±	±	±	±	+	±	±	±	±
Typen/Fotografie								±	±	±
Drama/Film								±	±	±
Kinderverzorging								±	±	±
Electronica								±	±	±
Beroepsoriëntatie								±	±	±
Motorkennis								±	±	±
Sport/Licham. Opv.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Godsdienst	+	+	+	+	+	+	+ ²⁾	+ ²⁾	+	+
Vrije Klasse										
Discussie	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Verklaring der tekens:

+ = verplicht onderwijsaanbod

+⁺ = verplicht onderwijsaanbod in de vorm van afzonderlijke cursussen op basis- en verdiepingsniveau

± = niet-verplicht onderwijsaanbod

1) De vakken biologie, geschiedenis en aardrijkskunde kunnen in de leerjaren drie t/m vijf geïntegreerd worden aangeboden.

2) Het vak godsdienstondericht, dat behalve in het tiende leerjaar een sterk leerstellig karakter draagt in overeenstemming met de Lutherse volksgodsdienst, maakt in één van de leerjaren zeven en acht geen deel uit van het onderwijsaanbod. De achtergrond hiervan is, dat in één van deze leerjaren de voorbereiding op de geloofsbelijdenis wordt verzorgd vanuit de Kerk zelf. Overigens kunnen de leerlingen op verzoek van de ouders worden ontheven van de verplichting tot het volgen van godsdienstondericht.

Ter toelichting bij dit overzicht zijn de volgende kanttekeningen van belang:
a. De omvang en aard van het niet-verplichte onderwijsaanbod is met name in het achtste t/m tiende leerjaar, grotendeels afhankelijk van:

- de mogelijkheden van de school gegeven het aantal leerlingen, een factor die van invloed is op het beschikbare aantal leerkrachten boven het wettelijk voorgeschreven minimum- aantal lessen per leerjaar;

- het beleid van de school ten aanzien van de omvang en de aard van het niet-verplichte onderwijsaanbod;
- de keuzes van de leerlingen met betrekking tot de niet-verplichte vakken.

In principe kunnen individuele Folkeskolen naast de door de centrale overheid vastgestelde facultatieve vakken ook nog andere keuzemogelijkheden in het onderwijsprogramma opnemen. Hiervoor moet echter via de lokale autoriteiten toestemming worden gevraagd aan het Ministerie van Onderwijs. Veel Folkeskolen hebben in de afgelopen jaren van deze mogelijkheid gebruik gemaakt ten behoeve van de invoering van het vak burgerinformatica;

- b. Voorzover de vakken handwerken, handenarbeid en huishoudkunde als niet verplicht onderwijsaanbod onderdeel uitmaken van het schoolprogramma in de eerste zeven leerjaren, zijn deze vakken verplicht voor alle leerlingen. Hetzelfde geldt voor de vakken creatieve kunst en muziek in het zesde en zevende leerjaar. Deze verplichting kan echter de vorm krijgen van een verplichte keuze, indien meer van deze vakken als niet-verplicht onderwijsaanbod in eenzelfde leerjaar worden aangeboden;
- c. Het wettelijk voorgeschreven onderwijsaanbod van de Folkeskole (het verplichte vakkenaanbod) in de eerste negen leerjaren, komt met uitzondering van het vak duits, geheel overeen met de voor de leerlingen verplichte vakken. Het vak duits moet vanaf het zevende leerjaar worden aangeboden als een keuzevak. In het (vrijwillige) tiende leerjaar van de Folkeskole is het aantal vakken dat als keuze-mogelijkheid deel uitmaakt van het verplichte onderwijsaanbod veel groter. Het betreft de vakken rekenen/wiskunde, natuurkunde/scheikunde, duits, frans en godsdienst-onderricht.

Uit het wettelijk vastgelegde curriculaire raamwerk van de Folkeskole kan dus het kerncurriculum, het voor alle leerlingen verplichte vakkenpakket, worden afgeleid. Het is overigens kenmerkend dat de wettelijke voorschriften over het kerncurriculum slechts betrekking hebben op de aard van het verplichte vakkenpakket en de verdeling daarvan over de afzonderlijke leerjaren. Voorschriften over de aan de afzonderlijke vakken te besteden hoeveelheid tijd (urentabellen) ontbreken. Wel zijn er dienaangaande richtlijnen uitgebracht, doch deze hebben voor de scholen geen dwingend karakter. In principe bezitten de lokale overheden en de individuele scholen in onderlinge samenspraak een eigen beslissingsbevoegdheid met betrekking tot de verdeling van het aantal uren over de verschillende vakken. Deze beslissingsbevoegdheid wordt formeel begrensd door het wettelijk voorgeschreven minimum en maximum aantal lessen per leerjaar, en feitelijk door het aantal beschikbare leerkrachten van de school, een afgeleide van het aantal ingeschreven leerlingen.

Bij het deense Ministerie van Onderwijs bestaat de indruk dat 90% van alle Folkeskole de door de Centrale Overheid uitgebrachte richtlijnen aangaande de verdeling van uren over de verplichte vakken vrij nauwkeurig volgt. Gegeven deze richtlijnen en de bepalingen betreffende het minimum en maximum aantal lessen per leerjaar ziet het kerncurriculum van de Folkeskole er als volgt uit:

Schema 6.4.: Het kerncurriculum van de Folkeskole

	leerjaar									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Deens	9	8	7	6	6	6	6	6	6	6
Engels					3	3	3	3	3	3
Rekenen/Wiskunde	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
Natuurkunde/ Scheikunde							2	2	2	
Biologie			1	1	1	2	2			
Geschiedenis			1	1	1	2	2	2	2	
Aardrijkskunde			1	1	1	2	2			
Maatschappijleer/ (Contemporary- studies)								3	3	3
Creatieve Kunst	1	2	2	2	1					
Muziek	1	2	2	2	1					
Handwerken				2	2					
Handenarbeid					2	2				
Huishoudkunde						2	3			
Sport/Lich.Opv.	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3
Godsdienst	1	1	1	2	1	2	0	1	1	
Vrije Klasse										
Discussie	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Totaal Lesuren	18	20	22	24	26	28	27	24	24	16
Minimum/Maximum aantal lesuren	15-20	15-20	18-23	20-25	23-29	24-30	24-30	24-34	24-34	24-34

Een nadere analyse van het kerncurriculum leert het volgende:

1. De richtlijnen voorzien in meer ruimte voor de vakken handwerken, handenarbeid en huishoudkunde, dan strikt genomen noodzakelijk is ter vervulling van de wettelijke voorschriften betreffende het verplichte onderwijsaanbod van de Folkeskole (zie schema 6.3.). Naar de letter van de Wet op de Folkeskole, (artikel 4, lid 1.5) moeten deze vakken respectievelijk onderdeel uitmaken van het onderwijsaanbod in de leerjaren vier, vijf en zes. In de richtlijnen wordt daarentegen aanbevolen de vakken handwerken, handenarbeid en huishoudkunde in het schoolwerkplan op te nemen gedurende respectievelijk het vierde en vijfde, vijfde en zesde, en zesde en zevende leerjaar (zie schema 6.4.).

Hieruit blijkt een zekere zorg op centraal niveau voor de creatief-praktische vormingstaak van de scholen. Dat komt ook tot uitdrukking in artikel 16 lid 2 van de Wet op de Folkeskole, waarin is vastgelegd dat de minister van onderwijs voorschriften kan uitvaardigen ter verzekering van een voldoende aandeel van de praktische vakken (handwerken, handenarbeid, huishoudkunde) en de expressievakken (creatieve kunst, muziek) in het onderwijsaanbod van het eerste t/m zevende leerjaar.

De achtergrond hiervan is ongetwijfeld de algemene tendens om de betekenis en waarde van deze vakken te onderschatten of zelfs te ontkennen. Onderzoek wijst uit, dat de consequenties daarvan op schoolniveau aanzienlijke vormen kunnen aannemen (Skov, 1980; Florander, 1984). Leerlingen, daarbij gesteund door de ouders, zijn steeds minder geneigd en bereid om na het zevende leerjaar kunstzinnige en praktische vakken in hun vakkenpakket op te nemen, mede op grond van de geringe kwalificerende waarde die aan dergelijke vakken wordt

toegekend met het oog op de toekomstige school- en beroepsloopbaan. Ouders kunnen binnen de deense zeggenschapsverhoudingen een aanzienlijke invloed aanwenden om de plaats van dergelijke vakken in het onderwijsaanbod van de school, vooral in de eerste zeven leerjaren, terug te dringen. Hierin ligt een potentieel conflict besloten tussen ouders en leerkrachten, een spanningsveld dat op menige school ook daadwerkelijk aan de oppervlakte is getreden, met name daar waar leerkrachten - daarin gesteund door hun vakorganisatie - de pedagogische waarde van deze vakken juist expliciet benadrukken. Ook in het overleg tussen lokale overheden en scholen over het schoolwerkplan dreigen, in verband met het teruglopende aantal beschikbare leerkrachten als gevolg van de geboortedaling en de ook in Denemarken noodzakelijk geachte bezuinigingen op de openbare financiën, vooral de kunstzinnige en praktische vakken als eerste in het gedrang te komen.

In dat opzicht kunnen de voorschriften en richtlijnen van de centrale overheid worden beschouwd als een ruggesteun voor het onderwijzend kader, en fungeren zij als een tegenwicht voor ontwikkelingen die de door de wetgever aan de Folkeskole ten grondslag gelegde intenties dreigen uit te hollen;

2. In de eerste zeven leerjaren komt het minimum aantal te besteden uren aan de vakken uit het kerncurriculum overeen met het minimum aantal beschikbare lesuren per leerjaar. Indien daarvoor, gegeven het aantal feitelijk beschikbare lesuren, de mogelijkheden aanwezig zijn, kunnen de individuele scholen in overeenstemming met de lokale overheid naar eigen inzicht de resterende, door het wettelijk vastgelegde maximum per leerjaar begrensde, tijdsruimte al dan niet voor de verplichte vakken bestemmen. De richtlijnen van het Ministerie van onderwijs met betrekking tot de uren tabellen duiden voor wat betreft het eerste tot en met zesde leerjaar in de richting van een bovenminimale uren toewijzing aan de verplichte vakken (zie schema 6.4.). Daarentegen geldt voor het achtste en negende leerjaar, dat het aantal aan de verplichte vakken te besteden lesuren het minimumaantal voor deze leerjaren beschikbare lesuren van 24 niet mag overschrijden (Wet op de Folkeskole, artikel 16, lid 2). Daarmee wordt een maximale benutting beoogd van de vrije keuzeruimte, die in deze leerjaren kan oplopen tot tien lesuren per week. In dat verband zijn echter de volgende kanttekeningen van belang:
 - de samenstelling van het keuzepakket geschiedt in overleg tussen leerkrachten, ouders en leerlingen. Er bestaat echter geen verplichting om gebruik te maken van het keuze-aanbod van de school. Indien de leerlingen echter intekenen voor één of meerdere cursussen, dan heeft deze keuze gedurende het gehele schooljaar een bindend, dus verplichtend, karakter;
 - de praktijk leert dat leerlingen in het achtste leerjaar, wanneer ze voor het eerst de mogelijkheden van een uitgebreid keuzepakket ervaren, gretig gebruik maken van het facultatieve vakkenaanbod. In het negende leerjaar is dat doorgaans in veel mindere mate het geval (zie paragraaf 6.2.);

De in zekere zin vrijblijvende positie van de keuzevakken in het onderwijsleerplan leidt ertoe, dat een nadere analyse naar de vormingsfunctie van het deense funderend onderwijs in eerste instantie zal moeten plaatsvinden aan de hand van het kerncurriculum;

3. het kerncurriculum van de deense Folkeskole omvat vijftien vakken. Daarbij is het verplichte lesroosteronderdeel 'Vrije Klasse-discussie', dat beoogt ruimte te scheppen voor overleg tussen klasseleerkracht en leerlingen over de gang van zaken in en over algemene onderwijsaangelegenheden van de klas, buiten beschouwing gelaten. In het onderwijsleerplan domineert het aandeel van de taalvakken. De literaire stam maakt, berekend over de eerste negen leerjaren en uitgaande van de richtlijnen van de centrale overheid, voor ongeveer 37% deel uit van het kerncurriculum van de Folkeskole. Berekend over de 10-jarige Folkeskole bedraagt dit percentage zelfs bijna 40%. Dit hoge percentage komt met

resp. 31% en 26% voor het leeuwendeel voor rekening van het moedertaalonderricht. Daarbij moet overigens voor ogen worden gehouden dat het moedertaalonderwijs, zeker in de eerste drie leerjaren wanneer haar aandeel in het kerncurriculum zelfs bijna 50% bedraagt, tevens het aanleren van cultureel-instrumentele (lezen, schrijven) en sociale vaardigheden omvat. In de hogere leerjaren van de Folkeskole wordt ook het onderricht in de noorse en zweedse taal verzorgd in het kader van het vak moedertaal.

Het aandeel van het vakgebied rekenen/wiskunde in het kerncurriculum voor de eerste negen leerjaren bedraagt ongeveer 18%, teruglopend van $\pm 22\%$ voor rekenen in het eerste tot $\pm 16\%$ voor wiskunde in het negende leerjaar.

Berekend over de eerste negen leerjaren van de Folkeskole bedraagt het aandeel van de zaakvakken (aardrijkskunde, biologie, geschiedenis, maatschappijleer, natuurkunde/scheikunde) in het kerncurriculum nog geen 20%. De vakken aardrijkskunde, biologie en geschiedenis worden vanaf het derde leerjaar benoemd als de oriëntatievakken, die tot en met het vijfde leerjaar veelal op nog ongedifferentieerde wijze worden aangeboden. Het onderricht in het vak natuurkunde/scheikunde vangt aan vanaf het zevende leerjaar, en het onderricht in maatschappijleer vanaf het achtste leerjaar. Als men ten aanzien van het zaakvakkenonderrecht een onderscheid maakt tussen de maatschappijwetenschappelijke vakken (aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer) en de natuurwetenschappelijke vakken (biologie, natuurkunde/scheikunde), dan blijkt dat de natuurwetenschappelijke stam voor slechts $6\frac{1}{2}\%$ en de maatschappijwetenschappelijke stam voor $12\frac{1}{2}\%$ bijdragen aan het kerncurriculum van de negenjarige Folkeskole. Voor de creatief-praktische vorming (creatieve kunst, muziek, handwerken, handenarbeid, huishoudkunde) is ongeveer 11% van het kerncurriculum over de eerste negen leerjaren beschikbaar, een percentage dat met name is gebaseerd op de aanbevolen toewijzing van het aantal uren aan de vakken creatieve kunst en muziek in de eerste vijf leerjaren.

Tenslotte kan er voor wat betreft de negenjarige Folkeskole nog op worden gewezen, dat het aandeel van de vakken sport/lichamelijke opvoeding en godsdienstondericht in het kerncurriculum resp. $8\frac{1}{2}\%$ en 5% bedraagt.

Indien de analyse wordt beperkt tot het onderwijsleerplan van het zevende t/m negende leerjaar van de Folkeskole, ook wel aangeduid als de eerste fase van het secundair onderwijs, dan treedt het volgende beeld naar voren. De omvang van het talenaandeel in het kerncurriculum bedraagt dan bijna 40%, en kan in de individuele studiepakketten van de leerlingen zelfs variëren van 31% tot 47%, afhankelijk van het aantal en de aard (bijvoorbeeld al dan niet het vak duits) van de door hen gekozen opties. Het vakgebied rekenen/wiskunde maakt voor ongeveer 17% deel uit van het kerncurriculum. In samenhang met de keuzevakken kan het aandeel van dit vakgebied in het vakkenpakket van de leerlingen variëren van 13% tot 19%. De natuurwetenschappelijke vakken maken in deze fase voor ongeveer 8% deel uit van het kerncurriculum. Het aandeel van deze vakken kan in samenhang met de keuzevakken binnen het individuele studiepakket van de leerlingen echter variëren van $4\frac{1}{2}\%$ tot 10%. De maatschappijwetenschappelijke vakken bezitten in de leerjaren zeven t/m negen een gemiddeld aandeel in het kerncurriculum van $12\frac{1}{2}\%$. Dat aandeel kan in de individuele vakkenpakketten variëren tussen de 10% en $16\frac{1}{2}\%$. De creatief-praktische vakken maken in deze leerjaren geen deel uit van het kerncurriculum. Desalniettemin kan het aandeel van deze vakken in het individuele studiepakket van de leerlingen oplopen tot bijna 27%, afhankelijk uiteraard van de door hen gekozen optie-mogelijkheden.

Indien het tiende leerjaar eveneens in de beschouwing wordt betrokken bij de analyse van het onderwijsleerplan voor de eerste fase van het voortgezet onderwijs, dan blijken zowel de onder- als bovengren-

zen met betrekking tot het mogelijke aandeel van de verschillende vakgebieden in de individuele leerpakketten van de leerlingen zelfs nog iets verder uit elkaar te liggen. In het tiende leerjaar kan bijvoorbeeld het aandeel van de literaire stam in de individuele vakpakketten een omvang aannemen van ver boven de 50% , als leerlingen naast de verplichte vakken moedertaal en engels ook nog een keuze hebben gemaakt voor duits, frans en latijn.

De analyse van het onderwijsleerplan van de Folkeskole leert dat er in het deense funderend onderwijs in principe sprake is van een basiscurriculum voor alle leerlingen. In dit curriculum, dat vijftien vakken omvat, domineert de literaire stam en is verhoudingsgewijs weinig tijd ingeruimd voor de maatschappijwetenschappelijke en de natuurwetenschappelijke vakken. Het aandeel van de creatief-praktische vakken is met name in de eerste vijf leerjaren relatief hoog.

Ook het tegelijkertijd met de Folkeskole ingevoerde reguliere afsluitings-systeem wijst in de richting van basisvorming als een aan het deense funderend onderwijs ten grondslag liggende educatieve intentie.

In dat verband zijn er enige interessante aspecten te onderkennen aan het examenpakket zelf. Niet alle vakken uit het kerncurriculum maken deel uit van het examenpakket. Met name het volledig ontbreken van de maatschappijwetenschappelijke vakken in het examenaanbod kan opmerkelijk worden genoemd. De literaire stam van het onderwijsleerplan van de Folkeskole maakt daarentegen wel in volle omvang deel uit van het examenaanbod, ook als het de taalvakken betreft die buiten het kerncurriculum vallen zoals duits, latijn en frans. Ook hierin kunnen aanwijzingen worden aangetroffen voor de sterk literaire vormingsfunctie, die in feite ten grondslag ligt aan het deense funderend onderwijs. Dit oordeel vindt bovendien bevestiging in de bescheiden positie van de natuurwetenschappelijke vakken in het examenpakket. Biologie ontbreekt daarin volledig, terwijl het vak natuurkunde/scheikunde zowel in het reguliere als gevorderde examen slechts mondeling, dus feitelijk op schoolniveau, wordt getoetst. Naast de academische en algemene vakken trekt de prominente plaats van de creatieve en praktische vakken in het reguliere examenpakket de aandacht. Deze vakken kunnen reeds worden geabsolveerd aan het einde van het achtste leerjaar. De markante positie van deze vakken in het afsluitende reguliere examen van de Folkeskole lijkt terug te voeren op het compromis dat ten grondslag heeft gelegen aan de wettelijke legitimering van de Folkeskole, waaraan reeds eerder werd gerefereerd in deze paragraaf. In dit compromis paste een constructie waarin de volwaardigheid van de creatieve en praktische vakken als onderdeel van de vormingsfunctie van de Folkeskole tot uitdrukking wordt gebracht, deels in de vorm van verplichte en deels in de vorm van keuze-vakken. Zo beschouwd lijkt de veronderstelling gewettigd, dat het examensysteem benut is om de gelijkberechtiging en daarmee de formele status van deze vakken te onderstrepen. In zekere zin wordt hieraan afbreuk gedaan door het feit, dat de examens in deze vakken niet aansluiten op het onderricht in het kerncurriculum, maar op het keuze-onderwijs in deze vakken. Desalniettemin wordt ook op deze wijze de speciale zorg van de overheid voor deze vakken tot gelding gebracht.

Uitgaande van het examensysteem lijkt 'flexibiliteit' kenmerkend voor de vormingsfunctie van het deense funderend onderwijs. De beoogde basisvorming kan voor wat betreft de praktische en creatieve examenvakken zowel aan het einde van het achtste, negende of tiende leerjaar worden afgesloten, en voor wat betreft de overige examenvakken (met uitzondering van frans en latijn) aan het einde van het negende en tiende leerjaar. Het examensysteem maakt op die wijze een zekere ontkoppeling mogelijk tussen de opleidingsduur van de Folkeskole en de te bereiken eindtermen, zonder dat dit formeel gezien van wezenlijke invloed behoeft te zijn op de vervolgmogelijkheden van de leerlingen. Bovendien kunnen de leerlingen zich ook via de jeugdschool in alle examenvakken kwalificeren. In dat

opzicht vervult de jeugdschool zowel een remediërende, compensatorische als aanvullende functie ten opzichte van de Folkeskole. Bovendien biedt de jeugdschool mogelijkheden tot vervroegde afsluiting. Het vak Latijn bijvoorbeeld kan via de Folkeskole eerst na het tiende leerjaar, via de jeugdschool evenwel reeds na het negende leerjaar worden geabsolveerd.

Voorzover het de examenvakken betreft kunnen de afsluitende examens van de Folkeskole als maatgevend worden beschouwd voor het na te streven vormingsniveau van de individuele scholen binnen het funderend onderwijs. Dat geldt ook voor het bijzonder (private) onderwijs, waarvan het onderricht van een met de Folkeskole vergelijkbaar niveau dient te zijn.

Daarentegen zijn de reguliere afsluitende examens slechts in beperkte mate indicatief voor de in het deense funderend onderwijs beoogde basisvorming. Enerzijds bieden deze basisexamens meer afsluitingsmogelijkheden dan, uitgaande van het kerncurriculum, strikt genomen noodzakelijk is. Anderzijds biedt het examensysteem geen kwalificatie-mogelijkheden voor de maatschappijwetenschappelijke vakken en biologie, vakken die gezien het onderwijsleerplan geacht worden integraal onderdeel uit te maken van de nagestreefde basisvorming.

Wanneer de balans wordt opgemaakt van deze analyse dan kan de inhoudelijke functie van het deense funderend onderwijs naar aard, omvang en niveau samenvattend als volgt worden gekenschetst.

Voor wat betreft de *aard* van het vormingsaanbod is er sprake van een pragmatisch curriculum dat zowel academische, algemene, praktische als creatieve inhoudscomponenten herbergt. Per implicatie is er dus tevens sprake van een breed vormingsaanbod, getuige ook het grote aantal vakken, dat volgens de centrale voorschriften en richtlijnen moet en kan worden aangeboden in het funderend onderwijs. De *breedte* van dit onderwijsaanbod blijft naar de aard van de inhoudscomponenten ook gehandhaafd in het kerncurriculum van de Folkeskole. Daarbij zijn de volgende kanttekeningen te plaatsen:

- voor wat betreft de verdeling van de afzonderlijke inhoudscomponenten wordt het kerncurriculum van de Folkeskole gekenmerkt door een vergaande accentuering van de literaire stam. Daarentegen hebben de maatschappij- en natuurwetenschappelijke vakken slechts een bescheiden plaats toegewezen gekregen.
- het keuzesysteem van de Folkeskole schept, gegeven de aard van het onderwijsaanbod in relatie tot curriculaire randvoorwaarden als keuzevrijheid en niveaudifferentiatie, ruimte voor onderscheiden vormingswegen binnen met name de laatste drie leerjaren van de Folkeskole². In deze fase van het funderend onderwijs kunnen zich dus vanuit een ideaaltypisch gezichtspunt gezien sterk academisch georiënteerde (vooral literaire) studieroutes ontwikkelen naast meer algemene en praktische studieroutes.
- Alhoewel het principe van gemeenschappelijke basisvorming ook in het achtste en negende leerjaar wordt gehandhaafd via het kerncurriculum, kunnen de onderscheiden ideaaltypische vormingsroutes niet als gelijkwaardig worden beschouwd met het oog op de vervolgmogelijkheden na de Folkeskole. Toegang tot het algemeen onderwijs in de tweede fase van het voortgezet onderwijs (gymnasium na het negende of tiende leerjaar; HF na het tiende leerjaar) veronderstelt in feite de keuze van een vooral academisch en algemeen georiënteerd vakkenpakket, waar mogelijk op verdiepingsniveau. In dat verband zijn de taalvakken (deens, engels, duits), wiskunde en natuurkunde/scheikunde van doorslaggevend belang, getuige ook de cruciale rol van deze examenvak-

2. In principe begint het externe differentiatie-proces reeds in het zevende leerjaar met de invoering van het keuzevak Duits. Aangezien echter nagenoeg alle leerlingen dit vak in hun studiepakket opnemen, is er feitelijk pas vanaf het achtste leerjaar sprake van differentiële studieroutes.

ken in relatie tot de feitelijke toelatingsvoorwaarden van het vervolgonderwijs (U 90, 1978).

Uit dit informatiebestand omtrent de inhoudelijke functie van het deense funderend onderwijs kan worden afgeleid, dat de nagestreefde basisvorming niet volledig correspondeert met de meer veeleisende toelaatbaarheidsvoorwaarden van de hogere vervolgopleidingen. Uitgaande van de individuele kwaliteiten van de leerlingen biedt de Folkeskole echter via externe differentiatiemechanismen als vakkenkeuze en niveaudifferentiatie de mogelijkheid om te kwalificeren boven het voor de basisvorming vereiste minimumniveau.

Daarmee is ter afsluiting van deze paragraaf gelijktijdig een indicatie verkregen voor het tweeledige karakter van het in het leerlichtig onderwijs nagestreefde *vormingsniveau*. De reguliere afsluitende examens van de Folkeskole zijn, voorzover de examenvakken deel uitmaken van het kerncurriculum, afgestemd op het beoogde basisniveau. Voor leerlingen bestaat er geen dwingende examenplicht, en bovendien zijn niet alle kernvakken opgenomen in het examenpakket. In die zin is het nagestreefde niveau van de basisvorming in de eerste plaats een opdracht, waarvoor de individuele school de verantwoordelijkheid draagt. Binnen het deense onderwijsbestel zijn er zowel formeel als informeel echter veel uniformerende mechanismen werkzaam (scholing en nascholing, leerplanvoorschriften, centrale basisexamen, leermiddelenindustrie, ouders, vervolgonderwijs etc.) die in hoge mate bijdragen aan de vergelijkbaarheid tussen de individuele scholen voor wat betreft het nagestreefde niveau van basisvorming. Daarboven wordt van de individuele scholen verwacht, dat zij de leerlingen in de gelegenheid stellen zich breder en op een hoger niveau te kwalificeren dan strikt genomen noodzakelijk wordt geacht voor basisvorming, gelet op de voorschriften en richtlijnen dienaangaande. Institutionele mechanismen zoals vakkenkeuze, niveaudifferentiatie ('setting') in een beperkt aantal vakken en het voortgezette afsluitende examen aan het einde van het tiende leerjaar vormen de randvoorwaardelijke curriculaire instrumenten van de school voor de vervulling van deze taak.

Concluderend kan worden geconstateerd, dat het deense funderend onderwijs voor wat betreft haar inhoudelijke grondslag het beste kan worden gekarakteriseerd met de sleutelbegrippen 'pragmatisch' en 'flexibel'.

Pragmatisch, omdat het de leerlingen een brede basisvorming biedt als grondslag voor verschillende studieroutes die tegemoet dienen te komen aan en aansluiten op de uiteenlopende opleidingseisen en -behoeften in het vervolgonderwijs, op de arbeidsmarkt en bij maatschappelijke groepen. In die zin heeft de Folkeskole de gedaante aangenomen van een verkapt maatschappelijk compromis, waarbinnen een poging wordt ondernomen om potentieel conflicterende doelorientaties zoals een zo breed mogelijke vorming op een zo hoog mogelijk niveau voor iedereen (stimulering) en de noodzakelijke vorming van een toekomstig maatschappelijk kader op uiteenlopende niveaus (selectie) met elkaar in overeenstemming te brengen.

Flexibiliteit als sleutelbegrip voor het deense funderend onderwijs is van toepassing, voorzover leerlingen op basis van het kerncurriculum in de gelegenheid worden gesteld zich te vormen in overeenstemming met hun capaciteiten, belangstelling en zelfs studietempo, zonder dat daarmee in principe de vervolgroutes definitief zijn vastgelegd, omdat de verkregen basisvorming verdere opleidingsmogelijkheden in het formele onderwijs dan wel via de volwasseneneducatie garandeert.

6.4. DOORSTROOMPATRONEN

6.4.1. *algemene doorstroomgegevens*

Het aantal leerlingen dat het primaire en de eerste fase van het secundaire onderwijs bezoekt is sinds het begin van deze eeuw verdubbeld van 400.000 in 1906 tot 800.000 in 1977. Deze groei van de onderwijsdeelname kan slechts ten dele worden toegeschreven aan demografische of onderwijspolitieke factoren zoals de verlenging van de leerplicht van zeven tot negen jaar in 1972. Weliswaar was er in het genoemde tijdvak sprake van een bevolkingstoename van ca. 2,5 miljoen tot ca. 5 miljoen, doch de in de loop van de zestiger jaren inzettende neerwaartse geboorte-ontwikkeling heeft er inmiddels toe geleid dat er momenteel jaarlijks aanmerkelijk minder kinderen worden geboren dan rond het begin van deze eeuw: destijds ca. 70.000 tegen minder dan 50.000 in 1984 (U-90; Yearbook of Nordic Statistics 1984). De groei in de onderwijsdeelname ging bovendien vooraf aan het besluit tot leerplichtverlenging.

In 1937 verliet bijna 50% van een jaargang het onderwijs nagenoeg onmiddellijk na afloop van de leerplichtperiode, die destijds nog de leerjaren één t/m zeven in het formeel onderwijs omvatte. In 1970 bedroeg het percentage schoolkinderen dat meer dan zeven jaar verplicht onderwijs genoot reeds 97,4%. Uitgaande van de huidige leerplichtduur verbleef in datzelfde jaar meer dan 80% van een jaargang negen leerjaren in het onderwijs, tegen bijvoorbeeld 15% in de vooroorlogse jaren en 25% aan het begin van de vijftiger jaren (U-90, 1978, Jansen, 1972). In die zin kan de leerplichtverlenging in 1972 dus in vergaande mate worden beschouwd als een onderwijspolitieke en wettelijke codificering achteraf van reeds manifeste ontwikkelingen in de onderwijsdeelname. Tot aan de tweede helft van de vijftiger jaren kon de groei in onderwijsdeelname nog grotendeels worden verklaard vanuit demografische factoren, zoals bijvoorbeeld de geboorte-explosie in de jaren direct volgend op de tweede wereldoorlog (Maerkedahl, 1978). Daarna kwamen vooral factoren als de toegenomen maatschappelijke behoefte aan meer algemene scholing en het externe democratiseringsstreven in het spel.

Naast de geschetste kwantitatieve ontwikkelingen in de deelname aan formeel onderwijs hebben zich ook kwalitatieve veranderingen voltrokken in de doorstroompatronen binnen het formeel onderwijs. Hierop zal met name worden ingegaan in combinatie met een beschrijving van de huidige getalsmatige verhoudingen in het deense onderwijssysteem. Daarbij is onder meer gebruik gemaakt van een aantal recente publicaties en statistische berichten over de situatie van het onderwijs van het deense Ministerie van Onderwijs³). Voorafgaande aan de leerplicht wordt de éénjarige kleuterklas (børnehaveklasse) voor vijf- à zesjarige kinderen inmiddels door meer dan 90% van de daarvoor in aanmerking komende leeftijdsgroep bezocht. Deze voorschoolklas heeft in de afgelopen jaren snel aan betekenis gewonnen. Rond 1970 bezocht nog geen 30% van de kinderen uit een jaargang de kleuterklas, een cijfer dat in 1978 reeds was uitgegroeid tot ca. 60% (zie ook Women and Education, 1980). De leerplicht wordt door bijna 90% van de daarvoor in aanmerking komende schoolpopulatie vervuld in de openbare Folkeskole. Ongeveer 8½% gaat naar het bijzonder (privaatrechtelijk bestuurd) onderwijs, dat in de afgelopen jaren een lichte groei heeft doorgemaakt. Minder dan 2% van de leerlingen komt terecht in het speciaal onderwijs. Een te verwaarlozen aantal van nog geen 100 kinderen voldoet de leerplicht via huisonderwijs (Rasmussen, 1985).

3. In dit verband kan worden verwezen naar de volgende publicaties: Education in Denmark, The education system, 1984; Folkeskolen m.v. Statistik 1978/79 - 1981/83, 1983; Friskoler og private grundskoler, nogketal og finansieringskilder 1983, 1984; EFG, Gymnasiet og HF. Ansøgere optagne og tilgang 1983, 1984; Folkeskolen i de enkelte kommunen 1983/84, 1984; alsmede enkele rechtstreeks via het Ministerie van Onderwijs verkregen statistieken.

Van een jaargroep verlaat ongeveer 3 à 4% het funderend onderwijs na beëindiging van het zevende leerjaar; deze leerlingen voldoen de leerplicht via de jeugdschoolinstituten of particuliere vervolgscholen. In bijzondere gevallen wordt voor sommige leerlingen een uitweg gezocht met medewerking van het bedrijfsleven. Nog eens 3 à 4% van een jaargroep zet deze stap na beëindiging van het achtste leerjaar. Ongeveer 50% van de daarvoor in aanmerking komende leerlingen volgt op vrijwillige basis het tiende leerjaar van de Folkeskole. Meer dan 90% van alle leerlingen sluit het funderend onderwijs uiteindelijk af met een basisexamen in de vakken moedertaal, rekenen/wiskunde, engels en het keuzevak Duits, terwijl rond 67% van de leerlingen opgaan voor het basisexamen in het vak natuurkunde/scheikunde (Dahmen c.s. 1984; Skov, 1984).

Bijna 30% van een jaargroep vervolgt de opleiding in het gymnasium: ca. 20% rechtstreeks vanuit het negende leerjaar en ca. 10% na het tiende leerjaar. Ongeveer een derde van deze leerlingen kiest voor de literaire opleidingswega binnen het gymnasium, de overigen voor de wis- en natuurkundige opleidingsvarianten. Ongeveer 87% van al deze leerlingen doorloopt het gymnasium met succes. Het gymnasium heeft sedert de tweede wereldoorlog een gigantische groei doorgemaakt. Haar aandeel droeg tot ver in de vijftiger jaren nog geen 6 à 7% van een jaargang, in 1960 nog maar 9%, in 1970 reeds zo'n 20% en aan het begin van de tachtiger jaren bijna 30%, een cijfer dat zich sedertdien heeft gestabiliseerd. Aan dit percentage moet bovendien eigenlijk nog worden toegevoegd het aandeel van een jaargang dat doorstroomt naar de in 1966 ingestelde hogere voorbereidende cursussen (HF) die formeel tot een met het gymnasium vergelijkbaar kwalificatie-niveau kunnen leiden (zie in dit verband ook Maerkedahl, 1978). Rond 10% van een jaargang volgt uiteindelijk een opleiding in de HF-cursussen, bijna de helft stroomt rechtstreeks vanuit het tiende leerjaar in (zie bijvoorbeeld Uddannelser Analyser, maart 1984).

Ruim 40% van een jaargang volgt na beëindiging van het negende (10%) of tiende (30%) leerjaar een opleiding in het beroepsonderwijs. Nog eens iets meer dan 5% doet dat na het gymnasium of een hogere voorbereidende opleiding. Van alle leerlingen in het beroepsonderwijs bevond zich in 1980 ca 75% in het basisberoepsonderwijs (EFG), de overigen in het leerlingstelsel, dat van oudsher in Denemarken de belangrijkste opleidingsweg tot het beroep vormde (Cedefop, 1981). De experimentele invoering van het EFG-systeem vanaf 1969 luidde reeds spoedig een terugval in van de getalsmatige betekenis van het leerlingwezen ten faveure van het EFG-opleidingsstelsel. De definitieve invoering van het basisberoepsonderwijs (EFG) in 1977 markeerde tegelijkertijd de definitieve omslag in de getalsmatige verhoudingen tussen de beide beroepsopleidingsstelsels. Als hierbij bovendien wordt bedacht, dat in 1965 nog bijna 50% van alle leerlingen uit een jaargroep één of andere vorm van beroepsopleiding via het leerlingwezen doorliep, dan wordt duidelijk in welke mate het leerlingstelsel aan betekenis heeft ingeboet, zowel absoluut als relatief. Daarentegen heeft juist de invoering van het basisberoepsonderwijs een ommekeer gebracht in de relatieve daling van het aandeel van het beroepsonderwijs, in 1975 nog geen 30%, en nu weer rond de 45% (Maerkedahl, 1978). Tegelijkertijd kon in dezelfde periode een gestadige alhoewel geringe daling worden geconstateerd van het aantal leerlingen dat na het negende of tiende leerjaar zonder verdere vervolgopleiding blijft. Lange tijd verliet 25% van de betreffende jaargangen het onderwijs direct na het negende (ca 15%) of het tiende leerjaar (ca 10%). Onderzoek wijst uit dat het hier met name leerlingen betreft uit het speciaal onderwijs of leerlingen die het reguliere funderend onderwijs vroegtijdig (voor het einde van het negende leerjaar) verlaten. Deze restgroep blijkt een kwetsbare positie op de arbeidsmarkt in te nemen, met name vanaf de leeftijd van achttien jaar, als het wettelijk vastgestelde minimumjeugdloon de werving van reeds gekwalificeerde of nog in opleiding zijnde jeugdigen veel aantrekkelijker maakt.

Hier ligt vermoedelijk ook een reden voor een deel van de jongeren uit

de restgroep om tussen het achttiende en 22ste levensjaar alsnog te kiezen voor een vervolgopleiding. Tot aan het begin van de 80er jaren reesterde niettemin een aandeel van zo'n 20% van een jaargang, die geheel geen vervolgonderwijs genoot na het funderend onderwijs (zie onder meer U-90, 1978; Maerkedahl I, 1978; Danish Ministry of Education, 1984). Wellicht onder druk van in de afgelopen jaren toegenomen werkloosheid is er in meer recente statistieken echter een trend te onderkennen in de richting van een verdere, zij het zeer lichte, daling van de groep die zonder verder vervolgonderwijs blijft (zie bijvoorbeeld Denmark Statistik, Uddannelse og kultur, Statistiske Efterretninger, 1983 nr. 6. København 1983).

In de huidige situatie bevindt zich nog zo'n 70% van alle vijftien à twintigjarigen in het vervolgonderwijs, uitgezonderd het volwassenenonderwijs. Ongeveer 30% van een jaargroep vervolgt na het gymnasium of de hogere voorbereidende cursussen een opleiding in het tertiair onderwijs. Ongeveer 13 à 15%, hoofdzakelijk gymnasium-abituriënten, kiest voor een universitaire studie, die echter door minder dan de helft ook daadwerkelijk met succes wordt afgerond (Berndtsen, 1981)

In de volgende paragrafen zal worden ingegaan op de positie van de beide seksen, van leerlingen uit de verschillende sociaal-economische strata en van kinderen van culturele minderheden binnen de hier geschetste algemene deelname- en doorstroompatronen in het deense onderwijs. Noodgedwongen kan het daarbij slechts gaan om een globaal overzicht. Gedifferentieerde en recente informatie over deze aandachtsvelden is nauwelijks beschikbaar bij gebrek aan toereikende onderwijsstatistieken dienaangaande, terwijl ook onderwijsresearch, die in Denemarken toch al een ondergeschikte positie lijkt in te nemen, niet erg gangbaar is op deze terreinen. Men zou hieruit kunnen concluderen, dat er in Denemarken sprake is van een zekere onverschilligheid over kwesties die de ongelijkheid in het onderwijs betreffen. Deze instelling lijkt zeker aanwijsbaar voor wat betreft de problematiek van de milieu-specifieke ongelijkheid (OECD, 1980).

6.4.2. *Sekse-specifieke doorstroming*

Gelijkheid van kansen voor iedereen, ongeacht sekse, sociale of regionale herkomst geldt in het deense onderwijsbeleid als een van de richtinggevende principes. Pas in 1970 was er echter voor het eerst sprake van wetgeving, die expliciet de terugdringing van sekse-specifieke ongelijkheid in het funderend onderwijs beoogde.

Alhoewel tot dan formele belemmeringen voor meisjes met betrekking tot de deelname aan onderwijs nauwelijks eenduidig aantoonbaar bleken, waren er wel aanwijzingen dat een uniforme benadering van jongens en meisjes in het onderwijs tot die tijd nog niet algeheel werd voorgestaan. Weliswaar was het verschijnsel van de jongens- dan wel meisjesscholen reeds in de loop van de veertiger jaren volledig van het toneel verdwenen, maar het verschijnsel van de voor meisjes en jongens gescheiden schoolspeelplaatsen bleef tot ver in de zestiger jaren bestaan, terwijl het voorheen exclusief sekse-gebonden karakter van de schoolvakken handenarbeid, handwerken en huishoudkunde pas in 1970 via een amendement op de destijds nog van kracht zijnde wet op het primair en lager secundair onderwijs definitief werd opgeheven (U-90, 1978)⁴.

Niettegenstaande de relatief recente bewustwording van het probleem van de sekse-gebonden ongelijkheid in het onderwijs is er echter reeds veel langer een ontwikkeling gaande, waarin de ook in Denemarken traditionele onderwijsachterstand van meisjes geleidelijk aan wordt ingelopen. Enige getalsmatige gegevens kunnen dit illustreren.

4. Dit fenomeen heeft in Denemarken overigens nooit de overhand gehad. Op het hoogtepunt in 1915 was hooguit een derde van de scholen voor (lager) secundair onderwijs een jongens- dan wel meisjesschool (Ørum/Fridberg 1973).

In de eerste helft van deze eeuw behoorden veel meer meisjes dan jongens tot de groep, die het formeel onderwijs nagenoeg onmiddellijk na afloop van de leerplichtige leeftijd verliet, en tot in de 70er jaren maakten gemiddeld meer meisjes dan jongens deel uit van deze restgroep. Desalniettemin slaagden er vanaf 1940 evenveel meisjes als jongens voor het zogenoemde Mellemskoleeksamen, (een afsluitend examen van de eerste fase van het voortgezet onderwijs), waarvoor kon worden opgegaan na acht of negen schooljaren en dat in 1958 werd afgeschaft met de invoering van een nieuwe schoolstructuur. In 1950 slaagden er voor het eerst evenveel meisjes als jongens voor het 'Realeksamen', een gevorderd afsluitend examen van de eerste fase van het secundair onderwijs, waaraan in het onderwijsbestel van voor 1975 kon worden deelgenomen na acht of negen schooljaren. Rond 1970 werd deze situatie ook bereikt voor wat betreft het 'Studenter-eksamen', het afsluitend examen van het voortgezet secundair onderwijs dat recht op toegang verleent tot het tertiair onderwijs, (zie: Ørum/Fridberg 1973).

Inmiddels lijken meer recente onderzoeksgegevens uit te wijzen, dat meisjes het qua prestaties beter doen dan jongens in het funderend onderwijs (Ørum, 1978; Sex roles and education, 1979; Women and education 1980). Daarbij kan worden gewezen op het volgende feitenmateriaal:

- tweemaal zoveel jongens als meisjes bevolken het speciaal onderwijs;
- meer jongens dan meisjes verlaten het reguliere funderend onderwijs voortijdig, dat wil zeggen vóór de beëindiging van de negende leerklas;
- meer jongens dan meisjes verlaten het onderwijs onmiddellijk na het negende leerjaar;
- meer meisjes dan jongens slaagden vanaf het begin van de vijftiger jaren voor het 'Realeksamen' in het onderwijsbestel van voor 1975. Over de stand van zaken sedertdien in het met het huidige stelsel voor funderend onderwijs verbonden afsluitingssysteem zijn nog geen gedetailleerde gegevens voorhanden;
- Getuige de examenstatistiek stroomt een groeiend aantal meisjes substantieel meer dan jongens door naar de algemene schooltypen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. In 1970 was ca. 15% van zowel de jongens als meisjes op negentienjarige leeftijd in het bezit van een gymnasium- of HF-diploma, en in 1975 bedroegen deze aandelen respectievelijk 24% en 26%. In 1981 had 29% van alle negentienjarigen een examen op één van deze niveaus met succes doorstaan: 35% van de meisjes tegen 24% van de jongens! (zie Danmark Statistik: Uddannelse og Kultur. Statistiske Efterretninger 1983, nr 1 København 1983) Dit naar sekse onderscheiden doorstroompatroon heeft zich sedertdien gestabiliseerd.

Indien echter de doorstroompatronen in de overgang van het funderend naar het vervolgonderwijs in het geheel in de beschouwing worden betrokken en geanalyseerd in termen van studieroutes, dan blijkt het aanvankelijke, voor meisjes ogenschijnlijk zo gunstige, beeld zich in haar tegendeel te hebben gekeerd:

- Meisjes kiezen over het algemeen voor de kortere, met minder status omgeven, vervolgopleidingen. Bovendien is er in het vervolgonderwijs sprake van een grotere schooluitval onder de meisjes dan onder de jongens. In de tweede helft van de 70er jaren volgden meisjes gemiddeld nog twee en éénderde jaar formeel onderwijs na de leerplichtige leeftijd tegenover jongens nog drie jaar. Gegevens over 1975/'76 laten zien dat van alle negentienjarigen meer dan de helft van de mannen zich nog in een of andere opleiding van formeel onderwijs bevond. Voor de vrouwen bedroeg dit aandeel slechts éénderde (zie in dit verband: U-90, 1978; Ørum, 1978; Women and Education, 1980). Sedertdien heeft zich echter een ontwikkeling voltrokken in de richting van een langere deelname aan onderwijs, en rond 1980 bevond zich nog 70% van alle negentien à twintigjarigen in het vervolgonderwijs (Berndtsen 1981). Alhoewel daarover geen specifieke gegevens ter beschikking staan, mag worden

aangenomen dat in deze ontwikkeling, getuige ook de spectaculaire groei van het absolute en relatieve aandeel van de meisjes in het algemeen vervolgonderwijs in het tijdvak tussen 1975 en 1981, de kloof tussen jongens en meisjes sedertdien voor wat betreft de duur van de onderwijsdeelname is teruggebracht. Om een aantal redenen garandeert dat echter geenszins betere toekomstperspectieven voor vrouwen met het oog op de maatschappelijke deelname.

- De in vergelijking met jongens bovenproportionele groei in de deelname van meisjes aan de algemene vervolgopleidingen (HF; gymnasium) gedurende de afgelopen decennia lijkt voor een deel te kunnen worden toegeschreven aan de voor meisjes beperkte toegankelijkheid tot de beroepsopleidingen. Van oudsher hadden meisjes geringe kansen op het verwerven van een beroepsopleidingsplaats in het leerlingstelsel, oorspronkelijk de enige vakopleidingsweg. Deze voor meisjes nadelige situatie kan ook hedentendage nog worden geconstateerd in de statistieken over het leerlingwezen.

In 1978 bedroeg het aandeel van de meisjes in het leerlingstelsel slechts 23%, een getal dat zich sedertdien nauwelijks heeft gewijzigd (Cedefop, 1981). Daar staat tegenover dat de invoering van het EFG-opleidingssysteem lijkt te hebben bijgedragen aan een grotere kansengelijkheid tussen jongens en meisjes voor wat betreft het volgen van een beroepsopleiding. In een tijdsbestek van slechts enkele jaren groeide het aandeel van de meisjes in het EFG-stelsel tot 53% in 1978, een instroompatroon dat zich sedertdien heeft gestabiliseerd (zie in dit verband: Women and Education, 1980, Cedefop, 1981; Povelsen/Nord, 1984). In zekere zin is hier echter sprake van een schijneffect, waarbij een tweetal factoren in het geding is. In de eerste plaats overstijgt het aantal aanmeldingen de opnamecapaciteit van het EFG-stelsel. In 1980 stonden er tegenover 30716 beschikbare plaatsen ongeveer 42.600 aanmeldingen (Cedefop, 1981). Daarnaast blijkt het EFG-opleidingssysteem bovendien voor veel leerlingen een doodlopende weg, voorzover er na het eerste basisopleidingsjaar niet genoeg stageplaatsen in het bedrijfsleven beschikbaar zijn om de continuering van de beroepsopleiding te garanderen. In Denemarken bestaat de indruk dat dit verschijnsel vooral de meisjes nadelig treft (zie bijvoorbeeld: Women and Education, 1980). Beide factoren lijken een rol te spelen in de beslissing van veel meisjes om na het funderend onderwijs te kiezen voor een algemene vervolgopleiding (gymnasium; HF) in plaats van voor een beroepsopleiding in de tweede fase van het secundair onderwijs. Bovendien lijken daarbij de leeftijdsgebonden toelatingsvoorwaarden van een aantal als typisch vrouwelijk aangemerkte beroepsopleidingen in de gezondheids- en sociale sector in het geding, hetgeen een directe aansluiting tussen het funderend onderwijs en dergelijke vervolgopleidingen in de weg staat (U-90, 1978). De relatieve oververtegenwoordiging van meisjes in de tweede fase van het algemeen voortgezet onderwijs (gymnasium; HF) heeft evenwel niet geleid tot in vergelijking met jongens betere vooruitzichten in het tertiair onderwijs. Weliswaar stromen sinds ca. 1980 meer vrouwen dan mannen door naar het hoger onderwijs, maar ook hier kiezen zij hoofdzakelijk de kortere en minder prestigieuze opleidingen, en is het verloop onder de vrouwen groter dan onder de mannen (Women and Education, 1980). Overigens dient zich hier een kentering aan ten gunste van de onderwijskansen van vrouwen in het tertiair onderwijs, getuige althans meer recente statistieken over de in-, door- en uitstroom in het hoger onderwijs (zie in dit verband: Haabegaard, 1984)

- Seksegebonden doorstroompatronen kunnen vooral in de keuze van studieroutes na het funderend onderwijs worden onderkend. De literaire opleidingsweg in het gymnasium wordt voor meer dan 80% door meisjes bezocht, de natuurwetenschappelijke en wiskundige opleidingsroutes daarentegen voor slechts 45% (Povelsen/Nord, 1984). Ook in de HF-opleidingen kiezen meisjes meer voor de literaire en sociaal-wetenschappelijke vakken dan voor de wiskundige, natuurwetenschappelijke

of technische. Dit leidt voor meisjes tot een nadelige situatie voor wat betreft hun vervolgmogelijkheden in het tertiair onderwijs, omdat de wiskundige- en natuurwetenschappelijke studieroutes meer toegangsmogelijkheden bieden. Overigens is er in de afgelopen jaren een tendens te bespeuren bij meisjes om meer dan voorheen te kiezen voor de gymnasiale bèta-opleidingen (Women and Education, 1980). Sekse-gebonden keuzepatronen komen nog sterker dan in het algemeen vervolgonderwijs tot uitdrukking in het beroepsonderwijs. De meeste beroepsopleidingen zijn eng verbonden met het bedrijfsleven, waardoor sekse-gebonden tradities met betrekking tot vrouwen- en mannenwerk hier een grotere invloed uitoefenen op de recruitering. Meisjes zoeken hoofdzakelijk een opleiding in de handels-, dienstverlenende, verzorgende en administratieve sector. In het EFG-stelsel hebben deze sekse-specifieke keuzepatronen zich overigens iets minder uitgesproken uitgekristalliseerd dan in het leerlingstelsel, vermoedelijk ook als gevolg van het overwegend beroepsoriënterende karakter van het eerste basisopleidingsjaar. Overeenkomstige traditionele keuzepatronen vinden overigens eveneens hun weerspiegeling in het tertiair onderwijs (Women and Education, 1980; Povelsen/Nord, 1984; Haabegaard, 1984).

De kwalitatieve samenhang tussen sekse en onderwijsloopbaan kondigt zich reeds aan in het funderend onderwijs. Gegevens van het achtste leerjaar van de Folkeskole uit het schooljaar 1977/78 indiceren dat, zodra leerlingen in het onderwijs te maken krijgen met keuzevakken, een sekse-gebonden patroon optreedt. Saillante verschillen kunnen met name worden onderkend bij de vakken handwerken, handenarbeid, electronica en kinderverzorging, waarin het aandeel van de deelnemende meisjes respectievelijk 96%, 14%, 40% en 98% bedroeg (ontleend aan: Women and Education, 1980, p.20).

Het geheel samenvattend kan worden vastgesteld dat de onderwijskansen van meisjes achterblijven bij die van jongens. Dat wordt echter pas zichtbaar na het funderend onderwijs, in de duur en aard van de gekozen vervolgopleidingen. Toch kan de onderwijssituatie van meisjes in Denemarken niet zonder meer negatief worden beoordeeld. In het funderend onderwijs presteren meisjes in vergelijking met jongens beter. Alhoewel sekse-specifieke keuzemechanismen zich voordoen bij de facultatieve vakken, kan daaruit geenszins een naar sekse gedifferentieerde basisvorming worden geconcludeerd, ook al niet gegeven het voor alle leerlingen gemeenschappelijke kerncurriculum van het funderend onderwijs. Daarnaast is er in de hier gepresenteerde gegevens een onmiskenbare ontwikkeling te bespeuren in de richting van een grotere gelijkheid van kansen op gelijksoortig vervolgonderwijs. Deze tendens doet zich nog het minst uitgesproken voor in het beroepsonderwijs, alhoewel juist daar de maatschappelijke voorwaarden gunstig lijken voor een verdere emancipatie in het onderwijs. Van alle EEG-landen is in Denemarken het aandeel van de vrouwen op de arbeidsmarkt het hoogst en het snelst gegroeid: in 1960 nog slechts 26,7%, in 1970 reeds 36,9% en in 1978 ruim 43,5%, een percentage dat zich sedertdien heeft kunnen handhaven ondanks een snel groeiende werkloosheid (zie Cedefop 1981, Yearbook of Nordic Statistics, 1984). Ook op dit terrein is er overigens nog steeds sprake van aanzienlijke sekse-specifieke verschillen. De werkloosheid onder vrouwen is 1½ maal zo hoog als onder mannen. Bij jongeren loopt dat zelfs op tot een tweemaal zo hoge werkloosheid onder meisjes, waarbij is gebleken dat in het bijzonder de meisjes zonder vervolgopleiding na het funderend onderwijs een bijzonder kwetsbare positie op de arbeidsmarkt innemen (Ørum, 1981; Fridberg, 1981; Cedefop, 1982). Een ander structureel verschijnsel op de arbeidsmarkt betreft het niveau van het werk, waarvoor vrouwen worden ingeschakeld. Zij zijn overwegend werkzaam in de lagere functies (Women and Education, 1980). Daar de opleidings situatie van meisjes geleidelijk aan verbetert, mag gezien de positie van de vrouwen in het economische leven op den duur een positief uitstralings effect daarvan op de arbeidsmarkt niet uitgesloten worden geacht.

6.4.3. Sociaal-economische herkomst

In Denemarken zijn er nauwelijks gedifferentieerde gegevens beschikbaar over de relatie tussen sociaal-economische herkomst en onderwijskansen. In het midden van de 60er jaren werd, in het kielzog van de internationale belangstelling op dit terrein, grootschalig onderzoek verricht naar deze problematiek. Dat resulteerde in een longitudinaal onderzoeksproject, dat in de periode tussen 1968 en 1982 werd uitgevoerd door het Nationale Instituut voor Sociale Research in Kopenhagen. In dit tijdvak werden de onderwijs- en beroepsloopbanen gevolgd van een steekproef van het cohort leerlingen, dat zich in 1968 in de zevende klas bevond: het afsluitende en laatste nog ongedeelde leerjaar van het leerplichtig onderwijs destijds (zie bijvoorbeeld Ørum, 1978; Hansen, 1982). In dit onderzoeksproject zijn tot 1974/75 nationale (ambtelijke) data verwerkt, die betrekking hebben op de doorstroompatronen in het vervolgonderwijs na afsluiting van het funderend onderwijs in relatie tot de sociaal-economische herkomst. De indruk bestaat dat met de invoering van de nieuwe Wet op het primair en lager secundair onderwijs in 1975 de belangstelling voor de problematiek van de milieu-specifieke ongelijkheid in het onderwijs enigszins is weggeëbd. De Wet wordt in ieder geval beschouwd als een voorlopig sluitstuk in het streven om belemmeringen in de toegangskansen in het onderwijs voor alle leerlingen zoveel mogelijk op te heffen. Wel wordt in U-90, het op verzoek van de toenmalige Minister van Onderwijs door de deense centrale onderwijsraad in 1978 uitgebrachte beleidsplan op de lange termijn voor het onderwijs in de jaren negentig, erkend dat de doelstelling om een ieder onderwijskansen te bieden naar de mate waarin hij of zij dat wenst nog bij lange na niet is bereikt. Een minderheid uit de commissie pleitte zelfs voor een rigoreuse beleidswending in de richting van een streven naar gelijke onderwijsresultaten. Uit gesprekken met deense onderwijsdeskundigen (practici, beleidsambtenaren, wetenschappers) komt echter toch een zekere scepsis en onverschilligheid naar voren ten aanzien van de mogelijkheden om de kansen van de lagere sociaal-economische groeperingen in het onderwijs te verhogen via verdere centrale onderwijsstimuleringsmaatregelen. Het vraagstuk van de ongelijke sociale kansen staat in ieder geval niet meer hoog op de agenda van de publieke en onderwijskundige belangstelling, getuige ook de ontbrekende onderwijswetenschappelijke activiteiten op dit terrein hedentendage. Het is overigens de vraag, of het vraagstuk van de sociaal-economische ongelijkheid in het onderwijs wel zo diepgeworteld is in een samenleving waarin van oudsher homogeniteit en de zorg om regionale verschillen in onderwijsmogelijkheden van primaire betekenis werden geacht (zie in dit verband bijvoorbeeld: U-90, 1978; OECD, 1980).

Het ontbreken van recente ambtelijke statistieken - enkele globale kwantitatieve overzichten tot 1980 daargelaten (Uddannelse og Kultur, 1983) - en recente onderzoeksgegevens heeft tot gevolg, dat veel van het hier gepresenteerde materiaal in feite nog grotendeels betrekking heeft op de situatie zoals die zich voordeed in het oude onderwijssysteem en dus eigenlijk gedateerd is. Desalniettemin zijn er aanwijzingen dat de destijds gevonden stratificatie-mechanismen nog steeds hun invloed uitoefenen op milieuspecifieke keuze- en doorstroompatronen in het onderwijs (zie bijvoorbeeld Fridberg/ Nørregaard, 1978). Met inachtneming van het in het voorgaande besproken voorbehoud kunnen de gegevens met betrekking tot de relatie tussen sociaal-economische herkomst en onderwijskansen in Denemarken op hoofdpunten als volgt worden samengevat.

Uit het beschikbare materiaal blijkt dat leerlingen uit de lagere sociale milieus, die van de ongeschoolde of semi-geschoolde arbeiders en van de kleine zelfstandigen, oververtegenwoordigd zijn in de categorie vroegtijdige schoolverlaters. Kinderen van ongeschoolde arbeiders hebben en geven relatief gezien meer problemen op school en ontvangen frequenter extra hulp via remedial teaching (Ørum, 1978). Leerlingen uit de lagere sociale milieus zijn eveneens sterk oververtegenwoordigd in de restgroep, de groep

leerlingen die geen verdere scholing geniet na het leerplichtig onderwijs. Uit het voornoemde longitudinale onderzoeksproject kwam naar voren, dat in het bijzonder de meisjes uit de lagere sociale milieus zich in een uitzonderlijk benadeelde positie bevonden: ruim 50% van de dochters tegenover 30 à 40% van de zonen van ongeschoolde arbeiders maakten, in het begin van de zeventiger jaren deel uit van deze restcategorie. Met de verder daling van de relatieve omvang van de restgroep ging sedertdien evenwel ook een, zij het destijds nog geringe, terugloop gepaard van het aandeel van de lagere sociale milieus daarbinnen, zo kan worden afgeleid uit de ambtelijke statistieken (zie in dit verband: U-90, 1978; Maerkedahl 1978; Ørum, 1978; Ørum, 1981, Uddannelse og kultur, 1983).

Uit de surveys in het midden van de zestiger jaren was reeds gebleken dat er een sterke samenhang bestaat tussen de sociale status van de vader en de onderwijskansen van leerlingen op voortgezette vormen van algemeen secundair onderwijs, destijds nog de Realschool en het gymnasium. De kans van een kind uit de laagste sociale groepering op een gymnasiale opleiding bedroeg in die tijd ca 2%, tegenover 56% van een kind uit de hoogste milieugroep, samengesteld uit de grotere ondernemers, managers, topambtenaren en universitair geschoolden. Met de groei van de toestroom naar het gymnasium en de invoering van de HF-opleidingen heeft gelijktijdig een toename plaatsgevonden van het relatieve aandeel van de leerlingen uit de laagste sociale categorie tot 9% in het schooljaar 1971/72. Hierbij kan worden aangetekend dat de milieuspecifieke reclutering van de HF-opleiding in sterkere mate dan het gymnasium representatief is voor de sociale samenstelling van de deense bevolking als geheel. Aan de hand van ambtelijke statistieken over het schooljaar 1974/75 kon worden berekend dat de groei in de relatieve deelname van de lagere sociale milieus aan het hoger secundair algemeen onderwijs (gymnasium; HF) zich in het midden van de zeventiger jaren verder heeft doorgezet. De kans van een leerling uit het laagste sociale milieu op zo'n vervolgopleiding bedroeg toen 15% (8,3% kans op een gymnasiale opleiding). De kans van een leerling uit het milieu van de kleine zelfstandigen was destijds inmiddels gegroeid van 7% in 1965 naar 16% in 1971 tot 24% in 1974. De grootste toename van kansen kan echter worden geconstateerd bij de middengroepen, waartoe worden gerekend boeren, kleinere ondernemers en beambten zonder afgeronde tertiaire opleiding: van 11% in 1965 tot 26% in 1971 naar ruim 36% in 1974. Van de groeiende toestroom naar het hoger secundair onderwijs werd ook geprofiteerd in de hoogste sociale strata, waarvan de kinderen een kans hebben van respectievelijk 72% voor de hoogste milieucategorie en van ruim 66% voor de één na hoogste milieucategorie, samengesteld uit middelgrote ondernemers en staffunctionarissen met een hogere niet-universitaire beroepsopleiding. Summiere ambtelijke statistieken, die werden bijgehouden tot 1980, tonen overigens een bevestiging van de hier geconstateerde tendens (Uddannelse og kultur, 1983).

Daarnaast is het opmerkelijk, dat de leerlingen uit de lagere milieus tot in het midden van de zeventiger jaren overwegend kozen voor een beroepsopleiding via het leerlingstelsel en de kinderen uit de hogere sociale milieus daarentegen voor een basisberoepsopleiding (EFG). Met de reeds eerder vermelde groei van het EFG-stelsel in de afgelopen tien jaar mag worden verwacht dat hierin sedertdien wel een zekere verandering zal zijn opgetreden, maar data hierover ontbreken. Voor wat betreft de doorstroming naar het tertiair onderwijs zijn slechts weinig gegevens beschikbaar. Uit het in 1968 opgestarte longitudinale onderzoek blijkt dat van het in het onderzoek betrokken cohort uiteindelijk 39% van de leerlingen uit het hoogste sociale milieu en slechts 3% van de leerlingen uit het laagste sociale milieu koos voor een opleiding in het tertiair onderwijs. Uit recentere gegevens zou inmiddels echter naar voren zijn gekomen dat het aandeel van de arbeiderskinderen in het midden van de zeventiger jaren was verduubbeld en begin van de jaren tachtig zelfs verviervoudigd (Hansen, 1982). Overigens was reeds eerder in de grootschalige surveys uit het midden van de zestiger jaren geconstateerd dat er slechts een geringe samenhang

aanwijsbaar is tussen het belastbaar inkomen van de ouders en de keuze van het type vervolgonderwijs, ook niet als deze factor wordt verdisconteerd binnen de afzonderlijke sociale milieugroepen. Er werd alleen een zekere samenhang vastgesteld tussen de hoogte van het inkomen en de kans op vroegtijdig schoolverlaten (Ørum, 1978).

In de aanhef van deze paragraaf is reeds opgemerkt dat statistische data met betrekking tot de samenhang tussen sociaal-economische herkomst en onderwijskansen van leerlingen over de situatie na de invoering van de wet op het primair en lager secundair onderwijs niet beschikbaar zijn. Toch kunnen daarover in afgeleide zin wel enige inschattingen worden gemaakt. Het is aannemelijk dat er in de afgelopen tien jaren een verdere, zij het vermoedelijk niet opzienbarende, terugdringing heeft plaatsgevonden van de omvang van de sociale ongelijkheid in het onderwijs. Aanwijzingen daarvoor zijn te vinden in de groei van de relatieve deelname aan het onderwijs op allerlei niveaus in de daaraan voorafgaande jaren, een tendens die zich ook heeft doorgezet in het afgelopen decennium, getuige althans de terugloop van de omvang van de restgroep en de daarmee samenhangende groei van het hoger algemeen secundair onderwijs en het beroepsgericht onderwijs. Dat neemt niet weg, dat het deense onderwijs ook in de huidige situatie vermoedelijk nog wordt gekenmerkt door een aanmerkelijke sociale verscheidenheid in onderwijskansen. Aanwijzingen daarvoor zijn te vinden in het longitudinale onderzoeksproject, waarin sociale selectie reeds in de ongedeelde zevende klas van het toenmalige onderwijssysteem werd geïdentificeerd als een vorm van zelfselectie. (Fridberg/Nørregaard, 1978). Dienaangaande werd een duidelijke samenhang geconstateerd tussen de zelfbeoordeling op veertienjarige leeftijd van de leerlingen voor wat betreft schoolprestaties, onderwijsmogelijkheden en aspiraties, hun sociale herkomst en de uiteindelijk gevolgde onderwijsloopbanen. Blijkbaar, aldus de onderzoekers, hebben leerlingen in de eerste zeven jaar van het primair onderwijs, afhankelijk van hun sociaal-economische herkomst, geleerd een realistische inschatting te ontwikkelen over hun eigen mogelijkheden. In zekere zin gaat zelfselectie dus vooraf aan de institutionele selectie, in de vorm van een zichzelf vervullende profetie. Op grond van deze interpretatie zijn de onderzoekers van oordeel, dat er ondanks de sinds 1976 in het funderend onderwijs ingevoerde modificaties (ongedeelde negenjarige school) ruimte is gebleven voor sociale selectie via het in de achtste en negende klas ingevoerde systeem van keuzevakken en niveaugroepen. Op grond van hun onderzoeksresultaten verwachten zij, dat kinderen uit de lagere sociale milieus overwegend zullen kiezen voor de basis cursussen en de praktische keuzevakken, terwijl in dit systeem in feite juist een grotere inspanning wordt geleverd in de theoretische en academische vakken met het oog op het hogere vervolgonderwijs. Deze, bij het ontbreken van geëigende statistische gegevens deels speculatieve, beschouwingen nemen niet weg dat het huidige stelsel van funderend onderwijs in Denemarken voor alle leerlingen in verregaande mate een pakket aan basisvorming garandeert als minimaal fundament voor de vervolgopleidingen in het voortgezet secundair onderwijs. Dat ook de leerlingen uit de lagere sociale milieus daarvan hebben geprofiteerd, lijkt, gezien de in retrospectief geconstateerde tendensen over een langere termijn, buiten kijf.

6.4.4. *Culturele minderheden*

In Denemarken is er geen sprake van een culturele minderheden-problematiek, zoals die zich in andere Westeuropese landen gedurende de afgelopen decennia heeft ontwikkeld. Dat wordt duidelijk bij een nadere beschouwing van de ambtelijke statistieken over het populatieaandeel van de buitenlandse bevolkingsgroepen. In 1979 hadden nog geen 100.000 personen met een buitenlandse nationaliteit zich min of meer duurzaam gevestigd in Denemarken, minder dan 2% van de totale bevolking. Ruim 37.000 personen van deze bevolkingscategorie was afkomstig uit de

traditionele gastarbeiderslanden: Joegoslavië, Turkije, Azië (India, Pakistan), Noord-Afrika, Portugal, Griekenland, en Spanje. In volgorde van grootte vormden de Turken, Joegoslaven en Pakistani de belangrijkste bevolkingsgroepen binnen de categorie buitenlandse gastarbeiders (Cedefop, 1981) Vijf jaar later waren er in deze situatie slechts geringe veranderingen opgetreden. Het totaal aantal buitenlanders dat zich in Denemarken heeft gevestigd bedroeg in 1984 ca. 105.000, nog steeds 2% van de totale bevolking. Het aandeel van de voornoemde categorie buitenlandse gastarbeiders was in deze periode gestegen tot boven de 40.000, een groei die hoofdzakelijk moet worden toegeschreven aan een toename van het aantal Turken in Denemarken (Yearbook of Nordic Statistics, 1984).

Het is niet verwonderlijk, dat de problematiek van de culturele minderheden, gegeven de hier gepresenteerde getalsmatige verhoudingen, nauwelijks de belangstelling heeft gewekt van de publieke opinie in Denemarken. Recente uitbarstingen van vreemdelingenhaat waren dan ook niet zozeer gericht tegen de traditionele gastarbeidersgroepen, maar vooral tegen immigranten uit Iran en het Midden Oosten, die na de in werking treding van de nieuwe vluchtelingenwet in 1983 in grote getale een veilig heenkomen hebben gezocht in Denemarken.

Het geringe aantal immigranten uit de traditionele culturele minderheden wordt wel toegeschreven aan de kleinschalige produktiestructuur van het deense economische leven. Zeer grote bedrijven en multinationals komen er amper voor, terwijl juist dit soort ondernemingen in het verleden in West Europa een kristallisatie-punt zijn geweest voor de werving van arbeidspotentieel uit de traditionele gastarbeiderslanden.

De beschreven getalsmatige verhoudingen vinden uiteraard ook hun weerspiegeling in het deense onderwijs. Het aandeel van de leerlingen van buitenlandse gastarbeiders is slechts zeer gering, in 1982/'83 bijvoorbeeld ca. 1.000 in de eerste fase van het secundair onderwijs (achtste, negende, tiende leerjaar) en nog geen 500 in de tweede fase van het voortgezet onderwijs (Denmark Statistik 1982/'83). Er zijn slechts enkele concentratiegebieden, zoals in Kopenhagen en Arhus, en er zijn slechts twee Folkeskolen in Kopenhagen, waar het aandeel van de culturele minderheden meer dan 50% bedraagt.

Ondanks deze verhoudingsgewijs gunstige situatie heeft het deense Ministerie in 1984 een 'executive order on the teaching of non-danish speaking pupils in the Folkeskole (primary and lower secondary school)' uitgegeven, waarin onder meer wordt bepaald, dat

- buitenlandse kinderen, die langer dan 6 maanden in Denemarken verblijven, onder de leerplichtwet vallen;
- er zonnodig speciale voorzieningen moeten worden getroffen op school of districts-niveau voor de opvang van deze leerlingen, en dat deze voorzieningen kunnen worden getroffen in het kader van de wet op het speciaal onderwijs;
- deze leerlingen recht hebben op instructie in de moedertaal.

Er zijn geen ambtelijk-statistische gegevens beschikbaar over het rendement van het onderwijs voor kinderen van culturele minderheden. Mondelinge informatie van beleidsambtenaren geeft echter indicatie voor het vermoeden, dat het geboden onderwijs voor deze leerlingen niet probleemloos verloopt. Via individuele waarnemers was op de reeds voornoemde twee scholen in Kopenhagen geconstateerd dat minder dan 50% van de daarvoor in aanmerking komende groep buitenlandse leerlingen deelnam aan de afsluitende examens van de Folkeskole

6.5. BASISVORMING: BEVINDINGEN EN DISCUSSIE

De resultaten van deze studie naar de inhoudelijke functie van het funderend onderwijs in Denemarken lijken de conclusie te wettigen, dat er in dit land sprake is van een voor alle leerlingen gedurende de gehele

leerplichtperiode nagestreefde basisvorming. Met name het wettelijk voorgeschreven onderwijsaanbod (en het in dat kader vastgelegde verplichte kerncurriculum voor alle leerlingen) reguleert de aard en de omvang van de voor ieder noodzakelijk geachte basisvorming, terwijl de centrale basisexamens fungeren als een instrument om het niveau van de basisvorming in althans een aantal vakken uit het kerncurriculum te garanderen. Toch kan hieruit niet zonder meer worden afgeleid, dat er in Denemarken sprake is van een eenduidige en ondubbelzinnige basisvorming voor alle leerplichtige leerlingen. Enerzijds lijken de aan deze studie ten grondslag liggende analyses een in feite nogal sterk centralistisch karakter van het deense onderwijsbestel uit te wijzen. Anderzijds is gelijktijdig aan het licht getreden dat de betekenis van de rol en verantwoordelijkheden van de lokale autoriteiten en individuele scholen in de vorming van de onder hen ressorterende leerlingen bepaald niet mag worden onderschat. In het collectieve zelfbewustzijn speelt met name dat laatste aspect een doorslaggevende rol in de zelfbeoordeling van het deense onderwijsbestel, hetgeen een nadere analyse rechtvaardigt met betrekking tot de vraag, in hoeverre er in Denemarken sprake is van basisvorming. Het bestel vindt zijn publieke steun vooral in het algemeen onderschreven beginsel van het democratisch decentralisme. Daarbij wordt met name de aandacht gevestigd op de bevoegdheden van lokale autoriteiten, leerkrachten en ouders in de vormgeving van het onderwijs op het niveau van de individuele scholen, en wordt veel minder nadruk gelegd op die institutionele 'frame-factoren' (wetten, administratief systeem, financiering) die de autonome speelruimte van de lokale autoriteiten en individuele scholen conditioneren en daarmee begrenzen. Alleen tegen deze achtergrond kan een recente uitspraak van twee deense onderzoekers worden begrepen, waarin wordt erkend dat er in Denemarken in feite sprake is van basisvorming via een 'core curriculum', maar dat '... no educationalist in Denmark would talk about it in this way. The term core curriculum is not used' (Florander/Skov, 1985).

De in deze studie blootgelegde ogenschijnlijke discrepantie tussen het oordeel van een argeloze buitenstaander en het deense zelfbeeld met betrekking tot het al dan niet centrale of decentrale karakter van het deense onderwijsbestel lijkt in hoofdzaak terug te voeren op de cultuurpolitieke functie van de centrale regelgeving in de deense samenlevingsverhoudingen. Binnen deze verhoudingen wordt vorming in eerste instantie gezien als een aangelegenheid van de ouders en van de gemeenschap waarvan zij deel uitmaken. De school fungeert in deze conceptie als een instrument ter ondersteuning van deze aan de ouders en de gemeenschap toevertrouwde, taak en de overheden (centraal, lokaal) vervullen alle op hun eigen wijze een voorwaardenscheppende functie ten aanzien van de inrichting van het schoolonderwijs. Voorzover er sprake is van maatschappelijke consensus over de organisatie, aard en inhoud van het onderwijs, wordt dit vastgelegd op het niveau van de centrale regelgeving. In het collectieve bewustzijn van de Denen vervult de centrale overheid daarom niet zo zeer een sturende als wel een legitimerende functie met betrekking tot ontwikkelingen die zich vanuit de basis hebben voltrokken. Wetgeving is vanuit deze optiek een sluitstuk van door brede lagen van de samenleving gedragen veranderingen, hetgeen tevens verklaart waarom belangrijke politieke beslissingen op centraal niveau, zeker over het funderend onderwijs, van oudsher slechts worden genomen op basis van een brede politieke overeenstemming en niet bij een gewone meerderheid van stemmen. Deze liberaal-democratische traditie wortelt in een voor Denemarken karakteristiek saamhorigheidsbesef, waarvan de basis ligt in de autonome lokale gemeenschap en die is terug te voeren op de ten gevolge van de geografische spreiding van oorspronkelijk geïsoleerde posities van de bevolking en het agrarische plattelandskarakter van deze samenleving (zie bijvoorbeeld King, 1979). Kenmerken daarvan zijn homogeniteit op gemeenschapsniveau en, vooral vanuit een nationaal gezichtspunt, ruimte voor verscheidenheid.

In deze traditie is basisvorming in eerste instantie een opdracht, die op lokaal niveau in een gezamenlijke inspanning van ouders en leerkrachten moet worden vervuld. Desondanks kan er een grote mate van uniformiteit worden aangetroffen met betrekking tot de feitelijk nagestreefde basisvorming in Denemarken. Daarvan is alleen al de centrale regelgeving ten aanzien van het onderwijsaanbod van de Folkeskole uitdrukking. De onderwijsideologische basis van deze uniformiteit wordt in Denemarken over het algemeen toegeschreven aan de denkbeelden en activiteiten van een tweetal deense onderwijs pioniers uit het midden van de negentiende eeuw, te weten de dichter-filosoof Grundtvig en de onderwijzer Kristen Kold (U-90, 1981; Danish Ministry of Education, 1984).

In kritiek op het deels formalistische en academisch-georiënteerde onderwijsbestel, dat na de invoering van de zevenjarige leerplicht in 1814 was ontstaan, introduceerde Grundtvig de idee van de deense volkscultuur als grondslag van een enigszins nationalistisch-georiënteerde en op de eigen behoeften en situatie afgestemde vormingsconceptie, waarbinnen het belang van het gesproken woord, de noodzaak van een grondige kennis van de moedertaal, en de vaderlandse en bijbelse geschiedenis centraal stonden. Deze denkbeelden werden in de praktijk gebracht in de door Grundtvig opgerichte 'Folkehøjskole' (volkshogeschool) ten behoeve van een direct bij de mensen zelf aansluitende algemene vorming voor kinderen en volwassenen uit alle lagen van de bevolking. Deze initiatieven vormden de uiteindelijke aanleiding tot de oprichting van de 'Friskole' (vrije school), waaraan de naam van Kold verbonden is. Deze 'Friskole' werd ontwikkeld als alternatief voor het leerplichtig openbaar onderwijs en kan als zodanig worden beschouwd als de voorloper van het huidige bijzonder (privaatrechtelijk bestuurd) onderwijs.

Op de hier in vogelvlucht geschetste cultuurhistorische context worden de belangrijkste principes van het hedendaagse deense funderend onderwijs teruggevoerd (zie onder meer Archer, 1979). Deze hebben betrekking op het decentrale karakter, de zorgbreedte, de ruimte voor experimenten in zowel het openbaar als bijzonder onderwijs (zie bijvoorbeeld Bjerg, 1979) en het instrumenteel-pragmatische karakter van de basisvorming, die met name een zekere uniformiteit vertoont in haar nadruk op het moedertaalonderricht.

Gegeven de hier geschetste samenhang zal het nauwelijks bevreemdend wekken, dat een nationale discussie over basisvorming niet rechtstreeks zichtbaar wordt gevoerd in Denemarken. Weliswaar werd door een aanzienlijk deel van de commissie, die het U-90 rapport voorbereidde, in een afzonderlijk minderheidsstandpunt de ontwikkeling van een funderend onderwijs bepleit in de richting van gelijke onderwijsresultaten, maar deze opvattingen hebben nauwelijks weerklank gevonden in de deense onderwijspraktijk. Als gevolg van de in Denemarken dominerende optiek, volgens welke basisvorming primair wordt opgevat als een vraagstuk, taak en opdracht van de direct betrokkenen (ouders, leerkrachten, lokale gemeenschap), krijgen discussies dienaangaande op centraal beleidsniveau een enigszins versluierd karakter. Een goede illustratie daarvan zijn de rondom de invoering van de Wet op de Folkeskole gevoerde debatten over de handhaving van het examensysteem als afsluitingsmechanisme van het funderend onderwijs. In deze discussies stonden twee ongeveer even grote groepen tegenover elkaar, te weten voorstanders van een onvoorwaardelijke afschaffing en voorstanders van althans de handhaving van het 'Realeksamen' als afsluitingssysteem van de Folkeskole (zie Dahmen, c.s. 1984). Het is opmerkelijk dat in deze discussie niet de decentrale verantwoordelijkheid voor basisvorming in het geding was, maar integendeel juist het al dan niet wenselijke selectieve karakter van de geïntegreerde Folkeskole in relatie tot de benodigde kwaliteitsbewaking, een functie die voor wat betreft het onderwijsniveau van de hogere vormen van algemeen voortgezet onderwijs (gymnasium) wel van oudsher wordt uitgeoefend door de centrale overheid.

De uitweg die in deze onderwijspolitieke patstelling uiteindelijk werd

gevonden via de invoering van basisexamens aan het eind van met leerplichtig onderwijs en de invoering van voortgezette examens (op het niveau van het oorspronkelijke 'Realexamen') aan het einde van het tiende leerjaar - waarbij voor beide geldt dat daaraan op basis van vrijwilligheid kan worden deelgenomen - kan dan ook worden beschouwd als een typisch deense oplossing.

Enerzijds vormen de basisexamens een soort buffer tegen al te hoge eisen ten aanzien van het na te streven basisvormingsniveau in de individuele scholen, kwaliteitseisen die voortvloeien uit selectie-overwegingen en daarmee verbonden voorafschaduwingeffecten vanuit het vervolgonderwijs. Anderzijds scheppen de gevorderde examens in samenhang met de niveau-differentiatie in het achtste tot en met tiende leerjaar de voorwaarden van vorming op een hoger niveau voor het daarvoor in aanmerking komend deel van de leerlingpopulatie.

Uit deze analyse kan worden afgeleid dat de problematiek van de basisvorming binnen de deense zeggenschapsverhoudingen in het onderwijs primair een aangelegenheid is van de direct betrokkenen, en op dat niveau is er inmiddels een duidelijke 'back to basics' - beweging te constateren (Skov, 1980; 1983). Alhoewel daarbij de grondslagen van het funderend onderwijsbestel zelf niet ter discussie worden gesteld, is er onder ouders en leerlingen een tendens te constateren om de waarde van met name die delen van het kerncurriculum, die betrekking hebben op de creatieve, praktische religieuze en sociale vorming van de leerlingen, te onderschatten. Daarachter ligt een verschil van opvattingen over de kerntaken van het funderend onderwijs. Ouders en leerlingen noemen als relevante vormingsgebieden in volgorde van prioriteit; moedertaal, rekenen/wiskunde, engels, Duits, lichamelijke opvoeding, natuurkunde en maatschappelijke oriëntatie, vakken die van belang worden geacht met het oog op de latere school- en beroepsloopbaan van de leerlingen. In het algemeen zijn ouders en leerlingen van oordeel dat er in het onderwijs te weinig tijd beschikbaar is voor het aanleren van de benodigde kennis, vaardigheden en de geeignende werkwijzen in deze vakken, hetgeen in hoofdzaak worden geweten aan de hoeveelheid tijd die wordt besteed aan de minder relevant geachte vakken. De leerkrachten zijn als gevolg van deze beweging, die op schoolniveau met name tot uitdrukking komt in de keuzepatronen van de leerlingen en de invloed van de ouders op het schoolprogramma, onder druk komen te staan en fungeren op dit moment als de behoeders van de brede en pragmatisch-instrumentele vormingsconceptie, die karakteristiek is voor het huidige funderend onderwijs in Denemarken.

Hun van oudsher gerespecteerde deskundigheidspositie en de centrale regelgeving op het terrein van het onderwijsaanbod garandeert, dat zij vooralsnog voldoende tegenwicht kunnen bieden tegenover de gesignaleerde tendenzen. De vraag is alleen hoe lang nog, gegeven de kracht van de beweging in samenhang met de financiële problematiek van de centrale overheid als gevolg van de heersende economische crisis.

In het somberste scenario wordt een toekomstperspectief van het funderend onderwijs geschetst, waarin deze ontwikkeling de geïntegreerde grondslag van het funderend onderwijs zou wegslaan: een kennisschool waarvan met name de kansarme leerlingen het slachtoffer zouden worden (Skov, 1983, Florander, 1984). Deze consequentie lijkt niet ondenkbaar als deze ontwikkeling in samenhang wordt gebracht met de geleidelijke afbouw van de niveaudifferentiatie in de hogere klassen, zoals die zich momenteel voordoet. Gegeven het tamelijk traditionele schoolse karakter van het deense onderwijs voor wat betreft de pedagogisch-didactische vormgeving moet in een dergelijke toekomstsituatie worden gevreesd voor de kansen op basisvorming van grote groepen leerlingen. Zover is het echter nog niet en het is de vraag of een dergelijk perspectief ook wel werkelijkheid kan worden, gezien de cultuurhistorische onderwijs traditie in Denemarken, waarin van oudsher altijd veel belang is gehecht aan de samenhang tussen

educatie en vorming.

Gegeven de hier geschetste cultuurhistorische en cultuurpolitieke tradities wordt het funderend onderwijs echter wel door andere gevaren bedreigd, te weten het ontbrekend vermogen om ontwikkelingen van bovenaf te sturen in het zicht van snelle economische en technologische veranderingen. Het ziet er naar uit dat op niet al te lange termijn juist deze problematiek een belangrijke rol zal gaan spelen in de deense discussies op nationaal niveau, in het licht van de zich aandienende technologische revolutie die zich juist in het huidige tijdperk aan het voltrekken is in de ontwikkelde samenlevingen (zie bijvoorbeeld Florander/Skov, 1985).

7. BASISVORMING IN VERGELIJKEND PERSPECTIEF

7.1. INLEIDING

In deze studie staat de vraag centraal, welke ervaringen zijn opgedaan met (integrale) basisvorming in een aantal andere landen, en wat de resultaten (omvang, aard en het niveau van de vorming) en de effecten daarvan zijn aan het eind van het funderend onderwijs, met name voor zover dat bepaalde categorieën jongeren betreft (seks, sociaal-culturele en sociaal-economische groeperingen). In de voorafgaande hoofdstukken is aan de hand van landenstudies informatie aangedragen ter beantwoording van deze vraag. Daarbij is een analyse per in de studie betrokken land verricht naar de vormingsfuncties van het funderend onderwijs in termen van het onderwijsaanbod, en de resultaten daarvan in relatie tot de onderwijskundig-organisatorische sturingsprincipes, die binnen het funderende schoolsysteem zijn geïnstitutionaliseerd.

In dit hoofdstuk zal een poging worden ondernomen om de resultaten van deze analyses op vergelijkende wijze samen te vatten aan de hand van een aantal voor de Nederlandse discussie relevant te achten gezichtspunten. In dat verband zal met name aandacht worden besteed aan de dominante vormingsopvattingen (doel en functie van funderend onderwijs), die in de verschillende landen ten grondslag liggen aan de inhoudelijke en organisatorische vormgeving van het funderend onderwijs, en de gevolgen daarvan in termen van de inhoudelijke grondslag van basisvorming.

In deze toespitsing liggen ook de beperkingen van deze studie besloten. Wat leerlingen leren via het schoolsysteem is afhankelijk van een groot aantal factoren. Behalve schoolstructuur en curricula spelen daarbij ook andere 'frame-factoren' een belangrijke rol, zoals de maatschappelijke inbedding van het onderwijsbestel, de kwaliteit van het onderwijs op het niveau van de individuele scholen gegeven de beschikbare personele en materiële middelen, leerlingkenmerken in relatie tot potentiële capaciteiten in termen van leervermogen, belangstelling, aspiratieniveau, en culturele factoren (zoals de waardering die in de verschillende samenlevingen wordt gehecht aan de aard en functie van het schoolse leren) (zie Husén, 1983).

In deze studie is de aandacht met name geconcentreerd op de betekenis van de institutionele factoren organisatie en curricula voor de te verwerven basisvorming gedurende de fase van het funderend onderwijs. Het perspectief van de kwaliteit van de individuele school (de effectiviteit van de school) is daarbij grotendeels buiten beeld gebleven.

Leerlingkenmerken zijn slechts in de beschouwing betrokken, voor zoverre de vraag in het geding was, in hoeverre er sprake is van verschillende vormingsresultaten en daarmee verbonden doorstroomperspectieven na het funderend onderwijs voor onderscheiden categorieën van leerlingen. Met betrekking tot de maatschappelijke verankering van het onderwijsbestel in de samenleving en de daarmee verbonden cultuurhistorische en cultuurpolitieke tradities ligt aan deze studie de veronderstelling ten grondslag, dat deze hun neerslag en uitdrukking vinden in de doeloriëntaties, en in de inhoudelijke en organisatorische vormgeving van het onderwijsbestel.

Aan deze studie heeft een systeemtheoretische benadering ten grondslag gelegen, volgens welke de aard, omvang en het niveau van de genoten schoolse vorming aan het einde van de leerplicht de resultante zijn van interacties tussen het schoolse onderwijsaanbod en geïnstitutionaliseerde onderwijsorganisatiemechanismen binnen de context van de algemene doeloriëntaties van het funderend onderwijs, zoals deze tot uitdrukking komen in de afsluitingseisen en de daarmee verbonden schoolse en civiele

kwalificatie-perspectieven. In deze benaderingswijze wordt dus sterk de nadruk gelegd op een aantal formele aspecten van het onderwijssysteem, hetgeen inhoudt dat de eventuele verborgen vormingsaspecten die besloten liggen in het onderwijsbestel, niet expliciet in de analyses zijn betrokken.

Vanuit het beschreven systeemtheoretische gezichtspunt zullen in dit hoofdstuk de aan de landenstudies ontleende bevindingen op samenvattende en vergelijkende wijze worden besproken. Daarbij zal speciaal aandacht worden geschonken aan de betekenis van geïntegreerde vormen van funderend onderwijs voor de basisvorming van leerlingen.

Het hoofdstuk wordt afgesloten met een bespreking van de tendenties die zich met betrekking tot het denken over basisvorming in de verschillende landen voordoen, teneinde tot een gedifferentieerde inschatting te komen van de betekenis van het streven naar basisvorming binnen de huidige onderwijsontwikkelingen.

7.2. DOEL EN FUNCTIES VAN FUNDEREND ONDERWIJS

Men zou kunnen veronderstellen dat algemene doeluitspraken over onderwijs een goede maatstaf bieden voor de beoordeling van de aard van de onderwijsstelsels in de verschillende landen. Deze verwachting blijkt bij nadere bestudering slechts ten dele bewaarheid te worden. Op het eerste gezicht lijkt er zelfs een grote mate van overeenstemming te bestaan over doel en functie van onderwijs, afgaande althans op de algemene onderwijsdoelen van de in deze studie betrokken landen. In de doeluitspraken ten aanzien van de functie van het onderwijs wordt in meer of mindere mate steeds weer verwezen naar de centrale betekenis van het onderwijs voor de individuele ontplooiing en de voorbereiding op de deelname aan het maatschappelijk leven, alsook naar het grote belang dat aan onderwijs moet worden gehecht voor de verdere ontwikkeling van de samenleving. De dienaangaande gevonden overeenkomsten tussen de landen zijn vermoedelijk slechts schijn. Ze vinden althans nauwelijks weerspiegeling in de institutionele structuren van de verschillende onderwijssystemen en de daarmee verbonden onderwijspraktijken. De achtergrond daarvan is vermoedelijk terug te voeren op het formele karakter van onderwijsdoelstellingen zelf.

Algemene doelformuleringen nemen doorgaans de vorm aan van uitspraken, die geabstraheerd zijn van de culturele, historische en maatschappelijke context van waaruit zij zijn voortgekomen. Als gevolg daarvan worden ook de ideologische referenties, die met dergelijke algemene doelstellingen verbonden zijn, in verregaande mate versluierd. In zekere zin neemt de DDR een uitzonderingspositie in met de expliciet geformuleerde doelintenties om via het onderwijs de alzijdige socialistische persoonsvorming te bevorderen in dienst van een op marxistisch-leninistische leest geschoeide maatschappij-ontwikkeling. Daarentegen kunnen de doelstellingen van het onderwijs in de Verenigde Staten in feite niet los worden gezien van bijvoorbeeld het 'Americanization'-ideaal, dat haar oorsprong vindt in de multi-culturele wortels van de huidige Amerikaanse samenleving (zie King, 1979). Voor de Verenigde Staten, Engeland, én voor Denemarken geldt daarnaast bovendien, dat niet alleen opvoeding maar ook onderwijs in eerste instantie behoren tot de verantwoordelijkheid van de ouders. In de engelse 'Education Act' van 1944 heet het, dat onderwijs dient bij te dragen aan de spirituele, morele, intellectuele en fysieke ontwikkeling van de gemeenschap (art. 7), maar dat opvoeding en onderwijs van de kinderen in de eerste plaats tot de taak en aansprakelijkheid van de ouders gerekend dient te worden. In Engeland is er dan ook geen sprake van een plicht voor ouders om hun kinderen te plaatsen op een door de overheid erkende onderwijsvoorziening.

Terwijl de gegroeide verhoudingen in Engeland en de Verenigde Staten geleid hebben tot een zekere terughoudendheid van de overheid in onderwijsaangelegenheden, is in Denemarken, de DDR en de BRD de overheid merkbaar aanwezig in het onderwijs via gedetailleerde centrale

wetgeving. Dat geldt in zeer sterke mate voor de DDR, dat de leidinggevende rol in het onderwijs ideologisch heeft gefundeerd en gelegitimeerd. Het deelstaat-centralistische karakter van het onderwijsbestel in de BRD daarentegen ontleent haar cultuurhistorische wortels nog in de geheel eigen ontstaansgeschiedenis van het Duitse Rijk (Leschinsky/Roeder, 1985).

Datzelfde gaat in zekere zin op voor Denemarken, zij het dat dat in dit land uitdrukkelijker dan elders de op nationaal niveau geformuleerde onderwijsdoelstellingen tot stand zijn gekomen op basis van een maatschappelijke consensus over de functies van het onderwijs, waarvoor de verantwoordelijkheid primair ligt bij de basis in een samenspel tussen ouders, school en gemeenschap.

Onderwijsdoelstellingen dienen voor een belangrijk deel begrepen te worden uit de landspecifieke gegevens en cultuurspecifieke tradities, van waaruit zij zijn voortgekomen. De daarvan uitgaande zingevende inkleuring opent het zicht op de werkelijke betekenissen, die moeten worden toegekend aan de in formele termen geformuleerde uitspraken. Daarom bieden algemene doeluitspraken op zichzelf geen toereikende maatstaf om verschillen en overeenkomsten tussen het onderwijs in de verschillende landen te beoordelen. Deze stellingname kan ook nog op een andere wijze zichtbaar worden gemaakt. Kijkt men naar de in algemene doelstellingen verwoorde inhoudelijke intenties, dan valt daarin te beluisteren dat onderwijs niet alleen uitdrukking is van, maar ook dient bij te dragen aan het bijbrengen van bijvoorbeeld christelijke en humanistische waarden, normen en deugden. Dit soort intenties, die op dit niveau bijna het karakter krijgen van een voor iedereen noodzakelijke basisvorming, vervullen echter slechts op zeer marginale en indirecte wijze een perkafpalende functie in het onderwijs zelf. Eerder zijn dergelijke doelintenties uitdrukking van een soort historisch compromis, hetzij als resultaat van gegroeide verhoudingen hetzij geconstrueerd zoals in de DDR, tussen de diverse maatschappelijke en levensbeschouwelijke belangengroeperingen in de samenleving (zie ook Archer, 1979). In die zin fungeren algemene onderwijsdoelstellingen vooral als ideële legitimeringsgrondslag van feitelijk gegroeide of opgelegde onderwijsverhoudingen en zetten zij het strijdperk uit, waarbinnen onderwijsvraagstukken hun zin en betekenis krijgen en ter discussie gesteld kunnen worden. In algemeen-filosofische zin geformuleerde doeluitspraken over het onderwijs kunnen op zichzelf dus nauwelijks als richtinggevend worden beschouwd voor de karakterisering van afzonderlijke onderwijssystemen. Ze hebben eerder betrekking op het onderwijs- en opvoedingsdenken in het algemeen, dan op de onderwijspraktijk zelf. Alhoewel de algemene onderwijsdoelstellingen op zichzelf nog geen aanduiding geven voor het feitelijke onderwijsgebeuren, zijn er tegelijkertijd wel aanwijzingen in te vinden voor mogelijke spanningsvelden met betrekking tot de functies, die onderwijssystemen dienen te vervullen. Het betreft hier met name doelformuleringen als gerichtheid op individuele ontplooiing, het bieden van gelijke kansen en de bijdrage van onderwijs aan de verdere maatschappelijke (economische) ontwikkeling. Deze algemene doelstellingen vindt men in meer of mindere mate expliciet terug ten aanzien van alle in deze studie betrokken onderwijssystemen. Een centraal probleem heeft in dit verband betrekking op de vraag, hoe in het onderwijs kan worden gewaarborgd dat alle leerlingen op een voldoende niveau de school doorlopen, aangepast aan hun eigen mogelijkheden (capaciteiten) en belangstelling, en het onderwijs tegelijkertijd kan voorzien in de maatschappelijke behoefte aan hoog gekwalificeerden. Dit vraagstuk staat ook wel bekend als het probleem van de 'Förderung' (stimulering) versus de 'Auslese' (selectie) dat met name doorklinkt in de controverse tussen aanhangers van een vorming op hoog niveau voor iedereen (maximale doelstellingen) versus zij die selectief onderwijs verdedigen ten behoeve van de vorming van de toekomstige leidende maatschappelijke elite. Dit strijdpunt speelt met name een belangrijke rol in de discussies van de laatste jaren over de doelstellingen van het funderend onderwijs, en heeft vooral betrekking op de eerste fase van het secundair onderwijs. Het gaat daarbij

om de vraag op welk tijdstip en op welke wijze de selectieve functie van het onderwijs tot gelding dient te worden gebracht, zonder dat daarmee de individuele kansen van leerlingen op hogere vormen van onderwijs en verdere maatschappelijke vooruitzichten vroegtijdig worden belemmerd.

In dat opzicht zijn er aan de hand van de landenstudies verschillen te constateren. Eén van de belangrijke aanwijzingen voor doelverschillen met betrekking tot de primaire functies van onderwijs tussen de verschillende onderwijssystemen kunnen worden gevonden in de kwalificatie-niveaus, die verbonden zijn aan de afsluiting van het funderend onderwijs. Belangrijke indicatoren zijn in dat verband de nagestreefde afsluitingsniveaus, het vakkenpakket dat ten grondslag ligt aan de kwalificatie-eisen, en de kwalificatie-procedures.

7.3. KWALIFICATIE-SYSTEEM EN BASISVORMING

De afsluiting van het funderend onderwijs is in de in deze studie betrokken landen op zeer uiteenlopende wijze geregeld. Bovendien bestaat de indruk, dat de afsluitingskwalificaties niet in alle landen eenzelfde betekenis hebben in termen van functies van het onderwijs, en dat er dus in de verschillende onderwijssystemen daadwerkelijk andere doeleinden worden nagestreefd. In de DDR wordt het funderend onderwijs (de tienjarige Polytechnische Oberschule) afgesloten met een centraal schriftelijk eindexamen over alle vakken van het onderwijsaanbod. Ruim 85% van de leerlingen bereikt uiteindelijk de voor het funderend onderwijs gestelde opleidingsdoelen, de meesten via de POS (vermoedelijk rond 70%). Van de overige leerlingen bereikt een deel het met de POS verbonden kwalificatie-niveau met enige vertraging via de driejarige beroepsopleiding na afsluiting van het achtste leerjaar van de Polytechnische Oberschule (POS). Het kwalificatie-systeem in de DDR is uitdrukking van een onderwijsbestel, waarbinnen voor wat betreft het funderend onderwijs maximale doelstellingen - een zo hoog en breed mogelijk vormingsniveau voor alle leerlingen - worden nagestreefd. Dit systeem staat dan ook in scherpe tegenstelling tot de nagestreefde doelstellingen in de BRD. In dit land is er sprake van een gedifferentieerd kwalificatie-systeem, waarin de ondergrens wordt gevormd door de Hauptschule - Abschluss, die automatisch wordt verworven na beëindiging van het negende leerjaar in de Hauptschule, en de bovengrens ligt bij de 'Mittlere Reife' via de overgang van de tiende naar de elfde klas van het Gymnasium. Daartussen heeft zich, afhankelijk van de regelingen in de afzonderlijke deelstaten, een waar oerwoud van afsluitingskwalificaties ontwikkeld, in het kader waarvan met name bijzondere prestatie-eisen worden gesteld voor de vakken moedertaal, engels (als eerste vreemde taal) en wiskunde. De afsluitingsprocedures worden schoolintern afgehandeld. In de Bondsrepubliek is dus sprake van een op selectie gericht onderwijssysteem met minimale doelstellingen op het niveau van de Hauptschule. Deze minimale doelstellingen worden overigens door 10% van de leerlingen niet bereikt in het funderend onderwijs.

Een geheel andere situatie doet zich voor in Engeland. Het funderend onderwijs kan daar niet worden afgesloten met een eigenstandig examen. De leerlingen worden ten hoogste in staat gesteld om zich via het funderend onderwijs voor te bereiden op examens voor de afzonderlijke vakken, die worden samengesteld, voorbereid en afgenomen onder auspiciën van privaatrechtelijke kwalificatie-organen die formeel gezien buiten het schoolstelsel zelf zijn georganiseerd. Deze organen bieden een naar niveau en resultaten uiterst gedifferentieerd patroon van kwalificatie-mogelijkheden in academische (theoretische), algemene, technische en praktische vakken. In dat verband kan er een drietal typen aan kwalificatie-mogelijkheden worden onderscheiden, te weten de General Certificate of Education (GCE)-examens (Ordinary Level), de Certificate of Secondary Education (CSE)-examens, en sinds enige jaren ook examens in beroepsvoorbereidende en beroepsoriënterende vakken.

De GCE-O-level examens bezitten in Engeland het hoogste prestige.

Ze vormen een eerste stap op weg naar een academische onderwijsloopbaan, mits leerlingen zich in een voldoende aantal vakken (minimaal vijf) en op een voldoende hoog prestatie-niveau kwalificeren. Minder dan 20% van de leerlingen voldoet uiteindelijk aan deze eisen. De maatschappelijk waardering voor CSE-examens is veel minder groot, getuige ook de geringere vervolgperspectieven die ermee verbonden zijn. Alhoewel ook dit soort examens de zogenaamde academische vakken kan betreffen, zijn de kwalificatie-eisen veel meer op de praktijk georiënteerd (toepassingsgericht) dan bij de GCE-examens het geval is. Overigens omvat het examenaanbod, waarvoor men kan opgaan (intekenen), een ruim assortiment van allerlei soorten vakken en vakkencombinaties, zowel in de algemene, de technische als de praktische sfeer. De ontwikkeling van het examen-aanbod heeft ten nauwste te maken met behoeften, die vanuit de individuele scholen tot uitdrukking worden gebracht. De status van al deze vakken is niet altijd gelijk met het oog op de vervolgmogelijkheden. Een GCE-examen in 'general' of 'integrated science' wordt bijvoorbeeld lager ingeschat dan een GCE-examen in 'physics' of 'natural science'. Er zijn daarnaast ook statusverschillen tussen examens in dezelfde vakken, maar van verschillende examencommissies. Daarbij speelt een rol: de in syllabi vastgestelde inhoud van de examenstof, de gehanteerde of gekozen examenprocedure (schoolintern of schoolextern), de reputatie van het betreffende examenorgaan etc. Ten aanzien van de waarde van kwalificaties zijn er echter geen formele regelingen. Status en reputatie van examens worden voornamelijk in de meer informele sfeer verworven op grond van het publieke aanzien, dat mede tot stand komt op basis van ervaringen met de maatschappelijke erkenning, die in het vervolgonderwijs en de economische sector aan de verschillende kwalificaties verbonden zijn.

De ontwikkeling van beroepsoriënterende en beroepsvoorbereidende kwalificatie-mogelijkheden buiten het bestaande GCE- en CSE-examensysteem is van recente datum, en kan worden beschouwd als een reactie op de relatief geringe effectiviteit van het heersende afsluitings-regiem. Rond 15% van de leerlingen verlaat het funderend onderwijs zonder een enkele kwalificatie, en daarboven sluit nog eens een kleine 25% van de leerlingen het funderend onderwijs af met een kwalificatie in slechts één vak, doorgaans het vak engels!

Gegeven de bevindingen van de landenstudie over de situatie in Engeland kan het onderwijssysteem voor wat betreft haar effecten worden gekarakteriseerd als uiterst anarchistisch. Op het niveau van de wettelijke regelgeving ontbreken centrale richtlijnen ten aanzien van de doeloriëntaties van het onderwijs. Deze situatie wordt gecompenseerd door de kwaliteitseisen die aan de scholen worden gesteld vanuit het buiten het onderwijssysteem georganiseerde kwalificatie-regiem. In de praktijk blijken deze eisen van een dermate hoog niveau, dat slechts een zeer selecte groep leerlingen volledig kan profiteren van de via het GCE-examenaanbod beschikbare kwalificatie-mogelijkheden, en een verhoudingsgewijs evenmin grote groep van de CSE-kwalificatie-mogelijkheden.

Het vanuit een institutioneel gezichtspunt gezien in zichzelf stuurloze en 'doelblinde' engelse onderwijssysteem opereert via het kwalificatie-mechanisme als een uiterst meedogenloos selectie-instrument ten behoeve van de elite-vorming, zonder dat de individuele scholen als zodanig daarvoor aansprakelijk zijn te stellen. Zij dienen slechts voor alle leerlingen de voorwaarden te scheppen voor het behalen van kwalificaties via het beschikbare onderwijsaanbod. De wijze waarop en de mate waarin wordt gebruik gemaakt van de beschikbare voorzieningen is echter in eerste instantie een kwestie die de ouders en leerlingen aangaan. Vanuit het onderwijs mogen geen dwingende doelstellingen in termen van na te streven kwalificatie-niveaus worden verwacht.

Alhoewel er op het eerste gezicht een grote mate van overeenkomst lijkt te bestaan tussen het engelse en amerikaanse onderwijs, is er op wezenlijke onderdelen toch sprake van essentiële verschillen (zie Silver, 1980). Deze

hebben onder meer betrekking op het gehanteerde kwalificatie-systeem bij de afsluiting van het funderend onderwijs. Er zijn in de Verenigde Staten geen eenduidige kwaliteitseisen verbonden aan het High-schooldiploma met betrekking tot de aard en het niveau van het gevolgde programma, hetgeen samenhangt met het consumptieve en weinig prestatie-gerichte karakter van het Amerikaanse onderwijssysteem. Ruim 70% van de scholieren verkrijgt op deze wijze via het High-Schooldiploma in principe recht op toegang tot het hoger onderwijs, dat in de Verenigde Staten een grote variëteit aan onderwijsinstellingen voor voortgezette opleidingen van universitair tot beroepskwalificerend niveau omvat. De toegang tot het hoger onderwijs wordt vooral voor wat betreft de instituten met een hoog aanzien gereguleerd via toelatingsexamens, waarbij veelal, bij het ontbreken van gestandaardiseerde gegevens over de kwaliteit van het High-schooldiploma, ook gebruik wordt gemaakt van de diensten van onafhankelijke toetsinstituten. Bij de toelating tot als goed bekend staande instellingen van hoger onderwijs spelen echter ook het herkomstmilieu, de maatschappelijke status en het inkomensniveau een belangrijke rol. Als gevolg hiervan kan het funderend onderwijs in de Verenigde Staten worden beschouwd als een op zichzelf weinig selectief en weinig prestatie-gericht instrument. Vanuit een institutioneel gezichtspunt vindt selectie slechts zeer ten dele plaats op grond van de tot nu toe in High-school behaalde kwalificaties. De doorstroomkansen worden sterker dan in Europa expliciet geconditioneerd door buitenschoolse (sociale, economische, etnische) factoren (zie Bowles/Gintis, 1975). De doelstellingen van het funderend onderwijs zelf worden in belangrijke mate op schoolniveau en uitgaande van de individuele behoeften, voorkeuren en capaciteiten van de leerlingen geformuleerd.

In deze samenhang neemt het in Denemarken ten behoeve van het funderend onderwijs ingestelde afsluitingssysteem een geheel eigen plaats in. Het betreft hier een eigenstandig stelsel van centrale basisexamens, waaraan op basis van vrijwilligheid door de leerlingen kan worden deelgenomen. De praktische vakken kunnen worden geabsolveerd vanaf het achtste leerjaar en de meer algemene en academische vakken vanaf het negende leerjaar, het afsluitend jaar van het leerplichtig onderwijs. De basisexamens kunnen echter ook nog worden geabsolveerd na het negende leerjaar, bijvoorbeeld na het 10e leerjaar en via de jeugdschool, of via het vervolgonderwijs. Het heeft er dus alle schijn van, dat er in Denemarken een afsluitingssysteem is ontwikkeld ten behoeve van de controle op de voor alle leerlingen nagestreefde basisvorming. Een aantal elementen van dat examenstelsel doet daaraan echter afbreuk. Het vrijwillige karakter voor wat betreft de deelname aan de basisexamens, tesamen met het ontbreken van een zak/slaagregeling leidt ertoe dat deze examens primair een evaluatieve functie vervullen ten behoeve van de leerlingen. Deze benadering past overigens geheel in de deense onderwijs-traditie, volgens welke (basis-)vorming primair een verantwoordelijkheid is van de direct betrokkenen. Dat komt ook tot uitdrukking in het feit, dat de meeste basisexamens mondelinge of praktijkexamens betreffen, die aan de hand van landelijke syllabi op schoolniveau worden afgenomen. Op deze wijze worden de leerlingen geïnformeerd over de mate waarin en het niveau waarop zij zich de in de examenvakken gestelde doelen, (kennis, inzichten, vaardigheden) hebben eigen gemaakt. Daarnaast spelen echter ook selectieve oogmerken een belangrijke rol in de basisexamens. Enerzijds komt dat tot uitdrukking in het examenpakket, dat niet alle vakken uit het kerncurriculum, maar wel een aantal keuzevakken die van belang zijn voor de doorstroomkansen van de leerlingen omvatten. Anderzijds spelen de examenresultaten in combinatie met het schooloordeel een belangrijke rol in de toelaatbaarheid tot het vervolgonderwijs. De leerlingen die er na het negende leerjaar niet in geslaagd zijn door te stromen naar de hogere vormen van vervolgonderwijs, krijgen een tweede kans na afsluiting van het 10e leerjaar. Dan spelen echter de basisexamens geen rol van betekenis

meer en zijn goede resultaten vereist op de voortgezette examens, die wel grotendeels schriftelijk worden afgenomen.

Alles tegen elkaar afwegende, en gelet ook op het grote aantal leerlingen dat opgaat voor de belangrijkste examenvakken en de plaats van de praktisch-creatieve vakken in het examenpakket, kan desalniettemin worden geconstateerd dat in Denemarken een vergaande mate van controle op de nagestreefde basisvorming is gerealiseerd via het stelsel van centrale basisexamens.

Het beeld dat uit deze analyse van kwalificatie-functies ten behoeve van het funderend onderwijs naar voren treedt met betrekking tot de in de verschillende onderwijssystemen beoogde doeloriëntaties is uiterst gedifferentieerd ten aanzien van het rendement van onderwijs in termen van de voor iedereen noodzakelijk geachte basisvorming. Uitgaande van de idee van een gemeenschappelijk vormingspakket voor alle leerlingen en in relatie tot de gestelde kwalificatie-eisen kan het funderend onderwijs in de DDR worden beschouwd als het meest stringente voorbeeld van een systeem dat zich expliciet richt op de maximale basisvorming van alle leerlingen op een zo hoog mogelijk niveau. Centrale regelgeving met betrekking tot de inhoud van het onderwijs, uitgewerkt tot op het niveau van de afzonderlijke leerjaren in leerstofvoorschriften per vak (gebied), én een centraal georganiseerd afsluitend examen over alle vakken en vakgebieden dienen dat streven zo veel mogelijk te waarborgen. Ook in Denemarken vervullen de basisexamens een belangrijke rol in de basisvorming van leerlingen, zij het dat als gevolg van de gehanteerde examensystematiek (vrijwilligheid, afname per vak) via de examens ten aanzien van de scholen vooral de maatstaven worden vastgelegd voor het niveau van de na te streven basisvorming. Bovendien wordt het examenpakket gekenmerkt door een zekere tweeslachtigheid met betrekking tot haar controlefunctie. Enerzijds omvat het ook de praktisch-creatieve vakken, anderzijds is het examenpakket voor wat betreft de algemene vakken slechts deels gebaseerd op het kerncurriculum. De impliciet-selectieve functie van de basisexamens lijkt de conclusie te rechtvaardigen, dat basisvorming in Denemarken weliswaar zeer breed wordt opgevat, en zeker voor wat betreft de in het examenpakket ontbrekende maatschappij-wetenschappelijke vakken in eerste instantie tot de verantwoordelijkheid van de direct betrokkenen wordt gerekend, maar anderzijds voor wat betreft de algemene vakken toch overwegend wordt gehanteerd in termen van minimale doelstellingen.

Ook in de BRD wordt het begrip basisvorming veeleer gehanteerd in termen van minimale doelstellingen, het niveau en het vormingspakket dat is verworven aan het eind van het negende leerjaar van de Hauptschule. Centrale (raam-)richtlijnen op deelstaatniveau dienen in zekere zin de gemeenschappelijke curriculaire grondslag van alle secundaire schoolsoorten te waarborgen. Alhoewel schoolboeken in veel deelstaten de toets van de controle moeten doorstaan op centraal niveau, lijkt er enige gerechtvaardigde twijfel op zijn plaats over de betekenis van minimale doelstellingen voor basisvorming. De (raam-)richtlijnen zijn overwegend geformuleerd op het niveau van richtdoelen en hebben betrekking op een globale aanwijzing van leerstofgebieden. Ze bezitten daardoor een weinig dwingend karakter ten aanzien van de leerstofbehandeling in de individuele scholen. Bovendien ontbreekt er een formele schooloverstijgende toetssteen voor de beoordeling van het onderwijsrendement in termen van basisvorming. De beoordeling van het vormingsresultaat is uiteindelijk voorbehouden aan de individuele scholen. De indruk lijkt daardoor te worden bevestigd, dat basisvorming in de BRD bestaat uit hetgeen minimaal kan worden bereikt binnen het funderend onderwijs, zonder dat daarvoor expliciete maatstaven worden aangegeven voor wat betreft het niveau en de inhoud van het te verwerven vormingsresultaat. Het is dan ook de vraag of in de BRD nog wel kan worden gesproken over basisvorming.

Vanuit een stofinhoudelijk gezichtspunt is dat nog minder het geval in het engelse onderwijssysteem. Er ontbreken centrale richtlijnen met betrekking tot de inhoudelijke vormgeving van het onderwijs, dat primair als een prerogatief van de leerkrachten en met name het hoofd van de individuele scholen wordt beschouwd. Weliswaar kan er op het niveau van de lokale overheden sprake zijn van leerplanrichtlijnen, maar deze laten de autonomie van de leerkrachten en de individuele scholen onverlet. Zowel ten aanzien van de aard van het onderwijspakket als het te bereiken prestatieniveau zijn er geen algemeen geldende eisen geformuleerd, getuige ook het volledig ontbreken van een eigenstandige afsluitingsystematiek voor het funderend onderwijs. In dat opzicht is het vormingsresultaat volstrekt afhankelijk van de kwaliteit van de individuele scholen. De kwaliteit wordt afgeleid uit het aantal leerlingen dat door de individuele scholen wordt voorgedragen en slaagt voor onder de supervisie van onafhankelijke kwalificatie-organen afgenomen examens. Van deze instanties gaat een regulerende werking uit op het onderwijsaanbod ten behoeve van de door de scholen geselecteerde leerlingen om zich voor te bereiden op de examen-eisen voor de verschillende kwalificatie-niveaus. De beschikbare kwantitatieve gegevens over de effectiviteit van het engelse onderwijssysteem in termen van dit soort kwalificaties geven een indicatie van het uiterst selectieve karakter van het engelse onderwijs. Die indruk wordt nog versterkt door het gevoerde kwalificatie-beleid op GCE-O-niveau, dat er op gericht is per vak ten hoogste 25% van de leerlingen het examen met voldoende succes te laten doorstaan. Dit gebeurt aan de hand van normeringscriteria, die zijn afgeleid uit de gemiddelde examenresultaten van de afgelopen tien jaar.

Van gemeenschappelijke basisvorming kan in een dergelijk systeem hooguit sprake zijn op het niveau van de individuele scholen. De aard van deze basisvorming kan naar omvang, leerstofinhouden en prestatieniveau per school verschillen. Maatschappelijke kwalificatie vindt voor het overgrote deel plaats buiten de school via instituten voor 'Further Education' en in het bedrijfsleven zelf (zie Heinink, 1983).

Een soortgelijke situatie betreffende de verantwoordelijkheid van de individuele school voor de basisvorming van de leerlingen treft men aan in de Verenigde Staten. In een aantal opzichten is er echter sprake van significante verschillen. Het funderend onderwijs wordt afgesloten met een eigenstandige afsluitingskwalificatie, het High-schooldiploma, dat in principe rechten verleent met betrekking tot de toelaatbaarheid in het hoger onderwijs. Afhankelijk van de afzonderlijke staten zijn er richtlijnen opgesteld ten aanzien van de te stellen diploma-eisen. Deze betreffen veelal echter slechts aanwijzingen over de minimale omvang en het minimum aantal door de leerlingen met succes afgeronde cursussen. Uit het grote aanbod cursussen kunnen de leerlingen in principe in vrijheid een eigen keuze maken via het zogenoemde cafetaria-systeem. Veel scholen hanteren daarnaast echter ook het principe van de verplichte opties. In de Verenigde Staten krijgt het begrip basisvorming op die wijze een veel minder leerstofinhoudelijke betekenis, maar wordt het meer gedefinieerd in de richting van een zoveel mogelijk op een ieders individuele behoeften (gegeven de capaciteiten en belangstelling) toegesneden vormingspakket. Dat maakt de er aan ten grondslag liggende vormingsconceptie in inhoudelijk opzicht uiterst ondoorzichtig, vanuit het perspectief van deze studie zelfs te beoordelen als inhoudelijk willekeurig. Formeel speelt de aard van het vormingsresultaat (vormingspakket; prestatie-niveau) een marginale rol met betrekking tot de te verwerven afsluitingskwalificaties. In dat opzicht kan het Amerikaanse onderwijs niet worden beschouwd als een expliciet op prestatie en selectie ingesteld maatschappelijk verdelingssysteem en toeleidingskanaal. Feitelijk vervullen de aard van het vormingsresultaat en de status van de individuele school waar dat verworven is echter - in combinatie met buitenschoolse factoren als sociale en etnische herkomst, inkomenspositie van de ouders een doorslaggevende rol in de toelating tot instituten van hoger onderwijs met een goede reputatie.

Eenzelfde soort redenering gaat op voor de toetreding tot de arbeidsmarkt, waarin stijgingskansen vervolgens sterk zijn gelieerd aan 'overlevingsstrategieën' via prestatie-bekwaamheid, inventiviteit en innovatiebereidheid en minder aan de formele, via het onderwijs verworven, kwalificaties.

Het geheel in oenschouw nemend kan aan de hand van deze vergelijkende oriënterende analyse met betrekking tot de afsluitingsdoeleinden worden geconstateerd, dat basisvorming vanuit een stofinhoudelijk gezichtspunt slechts wordt nagestreefd in de DDR, Denemarken en de BRD. Vanuit een macroperspectief is daarvan volstrekt geen sprake in het funderend onderwijs van de Verenigde Staten en Engeland. Naar het zich laat aanzien is hierbij niet alleen de selectieve functie van het onderwijs in het geding. Zowel het engelse systeem, zonder een duidelijke stofinhoudelijke basisvormingsconceptie, als het Westduitse onderwijs met een, zij het minimale, stofinhoudelijke basisvormingsconceptie, gelden als primair op selectie gerichte onderwijssystemen. Kennelijk is er in Engeland, evenals in de Verenigde Staten, sprake van een andere, minder op de materiële aspecten van de werkelijkheid georiënteerde vormingsconceptie ten aanzien van de voor allen via het onderwijs te verwerven kennis, inzichten en vaardigheden. Daarnaast valt het op dat in landen waar een meer materiële vormingsconceptie dominant is, zoals in de BRD, Denemarken en de DDR, centrale regelgeving als waarborg dient voor het scheppen van gemeenschappelijke curriculaire randvoorwaarden voor het funderend onderwijs. Dat is het meest expliciet het geval in de DDR, waar een gemeenschappelijke curriculaire vorming voor allen op een zo hoog mogelijk niveau wordt nagestreefd. Dit wordt gecontroleerd via centrale regelgeving waarin gedetailleerde leerplanvoorschriften zijn opgenomen voor de verschillende vakken en leergebieden in de afzonderlijke leerjaren, en via een centraal afsluitingsexamen van het funderend onderwijs.

In de BRD daarentegen is er slechts sprake van een minimale basisvorming in het funderend onderwijs op gemeenschappelijke curriculaire grondslag. De controle daarvan blijft beperkt tot globale deelstaatcentrale regelgeving in de vorm van leerplanrichtlijnen. De beoordeling van het vormingsresultaat wordt overgelaten aan de individuele scholen. Denemarken neemt in dat verband een soort tussenpositie in. Centrale regelgeving dient in eerste instantie om de basisvormingsfunctie op schoolniveau zo adequaat mogelijk te kunnen vervullen, rekening houdend met de specifieke situatie (leerlingpopulatie, buurt, dominante opvattingen van de ouders, etc) van de individuele scholen. Dat geldt zowel voor de leerplanvoorschriften en richtlijnen, als voor wat betreft de gehanteerde examensystematiek.

In die landen waar een leerplaninhoudelijke vormingsconceptie ontbreekt, zoals in de Verenigde Staten en Engeland, worden op centraal niveau geen dwingende eisen geformuleerd ten aanzien van de inhoudelijke vormgeving van het funderend onderwijs. Kwalificatie vindt grotendeels plaats via buitenschoolse maatschappelijke mechanismen. In Engeland vervullen externe examenorganisaties primair een selectieve functie ten behoeve van het funderend onderwijs. In de Verenigde Staten is de kwalificatiewaarde van het High-school diploma in feite afhankelijk van het vrije spel der maatschappelijke krachten, waarbij aan buitenschoolse factoren een wezenlijke betekenis dient te worden toegekend (Bowles/Gintis, 1975).

In het voorafgaande is het beeld geschetst van onderwijssystemen die, in het spanningsveld tussen noodzakelijke vorming voor iedereen ('Förderung') en de vereiste vorming van een toekomstige maatschappelijke voorhoede ('Auslese'), op onderscheiden wijze in het maatschappelijk bestel van de in de studie betrokken landen zijn verankerd, en in het verlengde daarvan ook op uiteenlopende wijze hun maatschappelijke functies vervullen. Dat komt onder meer tot uitdrukking in de onderscheiden doeloriëntaties, zoals die te ontlenen zijn aan de kwalificatie-mechanis-

men, die ten grondslag liggen aan de afsluiting van het funderend onderwijs. Met het oog op het effect daarvan voor wat betreft de aard en de omvang van basisvorming in de verschillende onderwijsstelsels zal daarom in de volgende paragraaf de vraag centraal staan, hoe het funderend onderwijs intern is georganiseerd in het perspectief van de onderscheiden doeloriëntaties in de verschillende landen.

7.4. DE ORGANISATIE VAN HET FUNDEREND ONDERWIJS

In vier van de vijf in deze studie betrokken landen is er sprake van een overwegend geïntegreerd georganiseerd systeem van funderend onderwijs, te weten in de DDR, Denemarken, Engeland en de Verenigde Staten. Alhoewel het begrip 'geïntegreerd' hier kan worden opgevat in de formele betekenis van voor allen toegankelijk, is de feitelijke functie en daarmee de inhoudelijk-onderwijskundige betekenis ervan niet in alle systemen gelijk. Van de in de tweede studie betrokken landen kan het funderend onderwijs in de DDR worden beschouwd als het meest expliciete voorbeeld van een geïntegreerd eenheidssysteem. Het systeem is in de eerste plaats gericht op de gemeenschappelijkheid van vorming van iedereen op een zo hoog mogelijk niveau. Gegeven de uiteenlopende capaciteiten en prestatie-niveaus van de leerlingen stelt dat hoge eisen aan de kwaliteit van de individuele scholen en leerkrachten. De daarmee verbonden problemen worden voor een belangrijk deel gecompenseerd via de jeugdorganisaties, die hun activiteiten in aansluiting op de schoolse werkzaamheden verrichten. Desondanks is het aantal zittenblijvers jaarlijks gigantisch. Het is begrijpelijk, dat er in deze situatie veel aandacht bestaat voor de mogelijkheden van interne differentiatie in de school om op die wijze aan de aan alle leerlingen gestelde hoge eisen tegemoet te kunnen komen (zie bijvoorbeeld Kuebart e.a., 1985).

Daarnaast ontkomt echter ook de DDR niet aan de noodzaak om via het onderwijs te voldoen aan de maatschappelijk-economische behoeften aan hoger geschoolden. Binnen het funderend onderwijs zijn ten behoeve daarvan naast het buitengewoon onderwijs voor de zwakbegaafden en gehandicapten, een drietal selectie-mechanismen werkzaam. Vanaf het vijfde leerjaar worden leerlingen die blijken te hebben gegeven van bijzondere begaafdheid of talenten op bepaalde vakgebieden, ondergebracht in speciale klassen of scholen. Naast de voor iedereen noodzakelijk geachte basisvorming wordt in deze inrichtingen extra aandacht besteed aan deze vakgebieden. Het betreft hier ongeveer 5% van de leerlingen. De bijzondere begaafdheden kunnen betrekking hebben op leergebieden als bijvoorbeeld natuurkunde, wiskunde, etc., maar ook op kunstzinnige talenten als ballet, beeldende kunst, etc.

Na het achtste leerjaar spelen nog andere vormen van institutionele differentiatie een belangrijke rol in de vervolgmogelijkheden van de schoolloopbaan. Een klein deel van de leerlingen (tussen de 10% en 20%), vooral zij die tot de uitvallers van de POS behoren, vervolgt het onderwijs dan in een afzonderlijke driejarige beroepsopleiding, die echter voor wat betreft het algemene opleidingsniveau dient af te sluiten op het eindniveau van de POS. Naast deze structurele differentiatiemechanismen speelt externe differentiatie een rol binnen de POS in de mogelijkheden van leerlingen voor hogere vormen van vervolgonderwijs. Als zodanig blijkt de facultatieve keuze van de tweede vreemde taal vanaf het zevende leerjaar van doorslaggevend belang te zijn voor, en op die wijze een selectieve functie te vervullen ten aanzien van, de schoolloopbanen van de leerlingen. Ondanks de beoogde gemeenschappelijke basisvorming voor alle leerlingen kan men zich aan de hand van deze analyse niet onttrekken aan de indruk, dat het funderend onderwijs in de DDR buitengewoon prestatie-gericht is. Dat beeld wordt nog versterkt door het uiterst competitieve karakter van met name de laatste twee leerjaren van de POS. De prestaties in deze fase en die op het examen zijn, naast enkele door de overheid gehanteerde buitenschoolse criteria (sekse, sociale herkomst,

ideologische betrouwbaarheid ten behoeve van de positieve discriminatie) in belangrijke mate medebepalend voor de van bovenaf vastgestelde plaatsing in het vervolgonderwijs. Het bereikte prestatie-niveau wordt ten koste van de ideologische betrouwbaarheid in toenemende mate het belangrijkste beoordelingscriterium, een andere indicatie voor de selectie-dwang die op het onderwijs wordt uitgeoefend op grond van sociaal-economische overwegingen.

Ook in Denemarken kan er in vergaande mate gesproken worden van een geïntegreerde eenheidsschool. Het funderend onderwijs is echter niet alleen en niet in de eerste plaats gericht op gemeenschappelijke basisvorming voor iedereen, maar wel op een basisvorming met een deels gemeenschappelijke inhoudelijke grondslag, waarin zoveel mogelijk wordt rekening gehouden met de eigen omstandigheden, capaciteiten en interesses van de leerlingen. Dat sluit ook de selectie-functies in van het negenjarige geïntegreerde leerplichtige onderwijs. Deze komt in de organisatie van de Folkeskole het meest expliciet tot uitdrukking in de via centrale regelgeving geïstitutionaliseerde niveaudifferentiatie voor de vakken Engels, Duits en wiskunde vanaf het achtste leerjaar, en voor het vak natuurkunde/scheikunde vanaf het negende leerjaar. Ook het vanaf het zevende leerjaar geïstitutionaliseerde vakkenkeuze-systeem speelt hierbij een rol. Beide differentiatiemechanismen zijn herleidbaar tot het traditionele verticaal-gelede onderwijssysteem van voor 1976. Met name het systeem van niveau-differentiatie dient er voor te waken dat in het huidige funderend onderwijs ook het niveau van de Realschool in het oorspronkelijke onderwijsstelsel kan worden behaald. Het systeem van vakkendifferentiatie maakt het mogelijk dat leerlingen meer praktische of theoretische opleidingspakketten volgen, geheel in overeenstemming met de tweedeling in het oude onderwijssysteem. Desalniettemin zijn er thans ontwikkelingen gaande, die met name de functie van niveau-differentiatie als sturingsmechanisme ondergraven. Steeds meer scholen vragen om en krijgen toestemming tot ontheffing van de verplichting om de betreffende vakken in niveau-cursussen aan te bieden. Dit systeem wordt enerzijds van binnenuit uitgehold, omdat de ouders van de leerlingen steeds vaker kiezen voor de voortgezette cursussen in plaats van de basiscursussen, en is anderzijds van buitenaf onder druk komen te staan omdat er vanwege de teruglopende leerlingaantallen steeds minder leerkrachten beschikbaar zijn om het stelsel van niveau-differentiatie te bemannen. De consequenties daarvan voor de pedagogisch-didactische vormgeving van het onderwijs komen tot uitdrukking in het streven om de huidige praktijk van nog overwegend frontaal onderwijs te doorbreken ten gunste van interne differentiatie-vormen. Deze ontwikkelingen kunnen echter niet worden beschouwd als een terugdringing van de selectieve functie van het onderwijs, maar moeten veeleer worden begrepen in het licht van het streven van ouders en leerlingen om een zo hoog mogelijk (basis-)vormingsniveau te bereiken via het funderend onderwijs. Ook het tiende niet-verplichte leerjaar van het funderend onderwijs speelt daarbij een belangrijke rol. Het vervult niet alleen maar een functie om de minimaal nagestreefde basisvorming ook voor de achterblijvers te realiseren, maar is in toenemende mate van betekenis om leerlingen via de voortgezette examens op een hoger niveau te kwalificeren.

Ook in de Verenigde Staten is er sprake van geïntegreerd funderend onderwijs in de vorm van de aan het primair onderwijs aansluitende High-school, maar dit systeem opereert op een geheel andere wijze dan in de DDR of Denemarken. Het High-schooldiploma als afsluiting van het funderend onderwijs garandeert op geen enkele wijze vergelijkbare vorming naar inhoud en niveau. Er ontbreken in de Verenigde Staten enigerlei wettelijke richtlijnen met betrekking tot het na te streven vormingsdoel (naar vormingspakket en prestatie-niveau) in leerplaninhoudelijk opzicht. Dat leidt tot een niet manifest op prestatie en selectie-gericht onderwijssysteem, dat gefundeerd is in een (basis-)vormingsideaal waarin individuele ontplooiing naar persoonlijk vermogen (capaciteiten,

behoeften, interesses) prevaleren. In de meeste High-schools resulteert dit in een gecompliceerd organisatienetwerk om via een omvangrijk cursusaanbod zoveel mogelijk recht te doen aan de individuele voorkeuren van leerlingen in termen van zowel de aard van het vormingsaanbod als van het niveau daarvan. Het is dan ook niet verwonderlijk, dat in de High-schools een uitgebreid systeem is ontwikkeld van leerlingbegeleiding en advisering ten behoeve van de profilering van de individuele leerwegen van de leerlingen in overeenstemming met hun mogelijkheden en gelet op hun voorkeuren en wensen (zie bijv. de Vries, 1973; 1974). Daar staat tegenover dat op de meeste High-schools wel een soort core-curriculum van toepassing is. In de Verenigde Staten ontbreken echter institutionele normeringen (organisatorische; onderwijsleerplan) als mechanismen voor de selectie van leerlingen gedurende het formele onderwijs. Dat wil niet zeggen, dat er in het funderend onderwijs geen selectie-mechanismen aanwijsbaar zijn. In dat verband speelt met name de kwaliteit van de individuele (High)-school een doorslaggevende rol in de (school)loopbaanperspectieven van de leerlingen. Kwaliteit heeft daarbij met name betrekking op de personele en materiële voorzieningen van de school, het onderwijsaanbod, de begeleidingsfaciliteiten, etc. Gegeven de sterke binding van de individuele scholen met de gemeenschap waarin of ten behoeve waarvan ze functioneren, en gezien de autonomie van de afzonderlijke scholen is het nauwelijks verwonderlijk, dat het karakter van deze scholen sterk bepaald wordt door hun omgeving. Meer dan elders is de Amerikaanse school een school van de totale gemeenschap of van de bevolkingsgroepen, waarvan zij de kinderen betrekken.

Daarbij spelen instroomkarakteristieken als sociale of etnische herkomst, inkomenspositie en aspiratie-niveau een belangrijke rol. Dat dit ook tot aanzienlijke verschillen kan leiden in de financiële mogelijkheden van individuele scholen is een logisch gevolg van de Amerikaanse zeggenschapsverhoudingen. Wellicht gaat dit in nog sterkere mate op voor het bijzonder onderwijs, dat niet wordt gesubsidieerd door de overheid, dan voor het openbaar onderwijs (zie Coleman, 1983). Het leidt in de Verenigde Staten tot verschillen tussen soorten High-schools in termen van onderwijsaanbod en prestatie-niveau, die groter zijn dan tussen het LBO en het Gymnasium in Nederland. De formele gelijkwaardigheid van High-schooldiploma's wordt via deze mechanismen op informele wijze ontkracht op grond van kwaliteitsfactoren die de individuele scholen regardereren.

Een soortgelijke situatie lijkt zich voor te doen in Engeland, zij het dat deze meer dan in de Verenigde Staten ook is geïnstitutionaliseerd in het onderwijsbestel als zodanig. Ook in Engeland is er sprake van geïntegreerd onderwijs in de vorm van Comprehensive Schools, die door meer dan 90% van de daarvoor in aanmerking komende leerlingen worden bezocht. Het onderwijskundige profiel (onderwijsaanbod, organisatie) van deze Comprehensive Schools loopt echter zeer uiteen. Ook hier is net als in de Verenigde Staten de kwaliteit van de individuele school een wezenlijke factor, doch de context daarvan is verschillend. Dat hangt samen met de ontwikkelingsgeschiedenis van de Comprehensive School, met de huidige positie van de Comprehensive School in het onderwijsbestel en met het expliciet selectieve karakter van het Engelse onderwijssysteem. Van oudsher kent het Engelse onderwijssysteem na het zesjarige basisonderwijs een verticaal gelede structuur, die nog berust op de Education Act van 1944. Op grond van de resultaten van het 11+ examen werden de leerlingen na het basisonderwijs toegelaten tot de Grammar School, de Technical School of de Secondary Modern School. De Grammar School vormde naast de elitaire private Public Schools de exclusieve opleidingsweg ter voorbereiding op de hogere kwalificaties (GCE-niveau) in de zogenoemde academische vakken. Alhoewel de Technical en Secondary Modern School formeel gelijkwaardig werden verklaard met de Grammar School, en het bij al deze typen om vormen van algemeen vormend onderwijs (general education) ging, lag aan de verticale geleiding niet de intentie ten grondslag dat deze opleidingswegen ook overeenkomstige kwalificatiefuncties zouden gaan

vervullen. De Secondary Modern School richtte zich veeleer op de meer praktische vorming van leerlingen, en de Technical Schools, die getalsmatig nooit een belangrijke plaats hebben ingenomen, kenmerkten zich door een nadruk op technische vakken en het benutten van de mogelijkheden om op dat niveau ervaring op te doen in het bedrijfsleven in deze sector. Vanaf de vijftiger jaren zijn er echter initiatieven ontplooid om ook in deze schooltypen (Modern, Technical School) de voorbereiding tot het verwerven van hogere kwalificaties mogelijk te maken. Deze tendens kan dan ook als voorloper worden beschouwd van de ontwikkeling van de Comprehensive School, die eigenlijk tot stand is gekomen in plaats van de oorspronkelijke Modern en Technical Schools maar naast de Grammar School, alhoewel ook van dit laatste schooltype een aantal individuele scholen om redenen van opportuniteit de status van Comprehensive School heeft aangenomen. Het aantal nog bestaande Secondary Modern Schools en Secondary Technical Schools is te verwaarlozen. De Comprehensive School onderscheidt zich formeel van de Grammar School slechts in de zin van het onvoorwaardelijk toelatingsrecht. In feite is er in Engeland nu sprake van een dubbelsporig systeem. De ontwikkeling in de richting van geïntegreerd onderwijs heeft weliswaar geleid tot verbreding van het doelspectrum en het onderwijsaanbod, doch de achter de kwalificatie-systeem verborgen traditionele doeloriëntatie van het funderend onderwijs is in wezen onaangetaast gelaten. De gevolgen daarvan zijn tweeledig. Enerzijds bereidt de Grammar School nog steeds uitsluitend voor op de GCE-examens, heeft ze daarmee haar exclusieve en selectieve karakter behouden, en veroorzaakt dit Grammar-school-systeem daardoor afromingseffecten ('creaming') met betrekking tot de instroom van het 'comprehensive' schoolsysteem. Anderzijds heeft ook de 'comprehensive' school zich niet kunnen onttrekken aan de doeloriëntaties van het funderend onderwijs, zoals deze impliciet hun weerspiegeling hebben gekregen via het heersende examen-regiem. De in dat kader gehanteerde normaalverdeling van Gauss als onaantastbaar basismodel voor de intelligentie-opbouw van de bevolking (25% hoog; 50% gemiddeld; 25% laag) heeft zijn uitwerking op de interne organisatie van de 'comprehensive school' niet gemist. Alhoewel daarover geen specifieke uitspraken kunnen worden gedaan voor wat betreft de concrete organisatorisch-onderwijskundige vormgeving van de individuele 'comprehensive schools', kan in het algemeen worden geconstateerd, dat het traditionele verticaal-gelede onderwijssysteem zich heeft geregenereerd binnen het 'comprehensive' schoolsysteem via externe differentiatiestructuren als 'banding', 'streaming' en 'setting' (Maddock, 1983). Op zijn laatst vanaf de derde klas in het secundair onderwijs worden de leerlingen via het 'tracking'-systeem (vakkenkeuzedifferentiatie) voorbereid op GCE- of CSE-examens, of komen zij in de zogenoemde 'non-examination'-klassen terecht (HMI, 1979; 1983). In plaats van de oorspronkelijke structurele differentiatie is nu binnen de Comprehensive School een organisatorisch geconditioneerd doorstroompatroon ontstaan van theoretische en academische leerwegen (afgestemd op GCE-eisen), meer toepassingsgerichte algemeenvormende leerwegen (afgestemd op CSE-eisen) en praktische leerwegen (zonder een expliciete doeloriëntatie). Het netto resultaat van deze ontwikkeling is, dat nog altijd minder dan een kwart van de leerlingen vijf of meer vakken op voldoende hoog GCE-O-niveau afsluit, minder dan 40% van de leerlingen tussen de twee en vijf vakken afsluit op CSE-, GCE-O-niveau of een combinatie daarvan, en rond 12% van alle leerlingen volledig ongekwalificeerd blijft. De conclusie ligt daarmee voor de hand, dat de ontwikkeling van het 'comprehensive' schoolsysteem niet heeft geleid tot wezenlijke veranderingen ten aanzien van doel en functie van het onderwijs, afgaande althans op het onderwijskundig-organisatorisch functioneren van het funderend onderwijs in Engeland. In die zin vertoont de engelse onderwijs-situatie een zekere overeenkomst met de ontwikkelingen in het Westduitse funderende onderwijs, zeker voorzover het de positie van de geïntegreerde Gesamtschule betreft. Alle vernieuwingen in de BRD sedert de jaren zestig

hebben het in wezen selectieve karakter van het onderwijssysteem niet aangetast. Het afsluitingssysteem is in haar oorspronkelijke opzet gehandhaafd gebleven. Weliswaar heeft de invoering van een voor de gehele eerste fase van het voortgezet onderwijs gemeenschappelijke curriculaire grondslag geleid tot een formele modificatie van het expliciete standskarakter van de oorspronkelijke onderwijswegen, en daarmee een verschuiving te weeg gebracht van de doorstroompatronen ten gunste van de hogere opleidingswegen (Realschule; Gymnasium), dat alles neemt niet weg dat de drie hoofdwegen binnen het voortgezet onderwijs alle een eigen kwalificatiefunctie zijn blijven vervullen. Daarin heeft ook de ontwikkeling van de geïntegreerde Gesamtschule nauwelijks verandering gebracht. De geïntegreerde Gesamtschule is op federaal niveau nog niet erkend als regulier onderwijssysteem. De getalsmatige betekenis van de geïntegreerde Gesamtschule is te verwaarlozen, nauwelijks 4% van de daarvoor in aanmerking komende leerlinggroepen. In de deelstaten, waar de geïntegreerde Gesamtschule wel is erkend als regulier onderwijstype, fungeert ze naast de Hauptschule, Realschule en het Gymnasium als vierde schooltype van vervolgonderwijs. De geïntegreerde Gesamtschule onderscheidt zich slecht van de bestaande schooltypen met betrekking tot de ongeconditioneerde toegankelijkheid in combinatie met de afstemming van het onderwijsaanbod op alle bestaande afsluitende kwalificatie-niveaus van het funderend onderwijs. Formeel richt de geïntegreerde Gesamtschule zich dus op de traditionele doeloriëntaties van het Westduitse onderwijssysteem. Haar verdienste moet dan ook eerder op onderwijsorganisatorisch dan op onderwijsinhoudelijk terrein worden gezocht. Via een flexibel differentiatiesysteem blijkt de geïntegreerde Gesamtschule er, gegeven de bestaande en ook niet gewijzigde doeloriëntaties, beter dan de bestaande schooltypen in te slagen de aanwezige begaafdheidsreserves te benutten (Fend, 1982). De handhaving van de bestaande doeloriëntaties heeft er echter toe geleid, dat de oorspronkelijk drieledige structurele differentiatie opnieuw zijn representatie heeft gevonden binnen de geïntegreerde Gesamtschule, zij het op gemodificeerde en verfijnde wijze in de vorm van externe differentiatie. Daarnaast blijkt de positie van de geïntegreerde Gesamtschule als onderdeel van een meersporig onderwijssysteem te leiden tot afromingseffecten ('creaming') die het instroomprofiel van de geïntegreerde Gesamtschule wezenlijk beïnvloeden. De geïntegreerde Gesamtschule blijkt met name in die deelstaten waar zij als regulier schooltype in het voortgezet onderwijs ook getalsmatig enige betekenis heeft gekregen, zich te ontwikkelen tot een nagenoeg exclusieve vormingsweg voor leerlingen met een Hauptschule-advies, maar met hogere onderwijsaspiraties.

De bevindingen uit de landenstudies ten aanzien van de relatie tussen de schoolorganisatie en de doeloriëntaties van het funderend onderwijs wijzen uit, dat binnen het geïntegreerd onderwijs van primair op selectie ingerichte onderwijssystemen (zoals Engeland, de BRD) externe differentiatie-mechanismen globaal gesproken in de plaats komen van de oorspronkelijke structurele differentiatie-typen. Daarnaast is komen vast te staan, dat meersporigheid in het voortgezet onderwijs via allerlei afromingsprocessen ('creaming') leidt tot negatieve effecten op de instroom van het geïntegreerd onderwijs in die zin, dat het schoolbevolkingsprofiel van dit onderwijstype naar capaciteiten en herkomst van de leerlingen niet representatief kan worden geacht voor de totale in aanmerking komende schoolpopulatie. Dat doet afbreuk aan de pretenties van het geïntegreerd onderwijs, dat eigenlijk de opheffing beoogde van het verticaal-gelede systeem, maar zich in feite ontwikkelt tot een afzonderlijk schooltype naast de bestaande, en als zodanig bijdraagt aan een verdere structurele differentiatie. In landen, waar op centraal niveau geen leerplaninhoudelijke doelvoorstellingen zijn geformuleerd voor het funderend onderwijs en het geïntegreerd onderwijs een wezenlijk onderdeel uitmaakt van het onderwijssysteem (zoals in de Verenigde Staten en Engeland), speelt de maatschappelijke status van individuele scholen als een verborgen selectie-mechanisme een doorslagge-

vende rol in de onderwijskansen van leerlingen. Het maatschappelijk aanzien van de scholen wordt afgeleid uit schoolecologische factoren als de buurt, de (sociaal-economische; sociaal-culturele) samenstelling van de schoolbevolking, en onderwijskwaliteitsfactoren als de beschikbare materiële voorzieningen, het leerkrachtencorps, het schoolwerkplan, (onderwijsaanbod; interne organisatie, doeloriëntaties), de leerlingresultaten en dergelijke. Zowel in de Verenigde Staten als in Engeland kunnen er in dat opzicht grote verschillen optreden tussen individuele High-schools en individuele Comprehensive Schools. Op die wijze wordt impliciet de formele gelijkwaardigheid van het geïntegreerd onderwijs geweld aangedaan. In volstrekte tegenstelling daarmee dient centrale regelgeving in de DDR ter ondersteuning en bewaking van de gelijkwaardigheid van de individuele scholen binnen het geïntegreerd onderwijs, zowel voor wat betreft de materiële en personele voorzieningen als voor wat betreft de gemeenschappelijke, tot in de details voorgeschreven, leerplaninhoudelijke doelvoorstellungen. Leerlingen, die er niet in slagen om binnen de tienjarige Polytechnische Oberschule te voldoen aan de met basisvorming verbonden eisen, dienen de gestelde eindtermen alsnog te verwerven in een elfde leerjaar, veelal via intrede in de driejarige beroepsschool na het achtste leerjaar van de POS. Ook in de DDR ontkomt men echter niet aan de maatschappelijk-economisch noodzakelijke selectie-functie van het onderwijs, getuige de rol van de Spezialklassen en Schulen, de betekenis van de keuze van een tweede vreemde taal en de functie van de examenresultaten in de toewijzing van vervolgmogelijkheden.

Ook in de hier geschetste samenhang neemt het deense funderend onderwijs een soort tussenpositie in. Minimale basisvorming voor iedereen met een deels gemeenschappelijke inhoudelijke grondslag maakt een wezenlijk onderdeel uit van de doeloriëntaties in relatie tot de gekozen organisatievorm van het leeftijdsgebonden leerstofjaarklassensysteem, en de mogelijkheid om via een 10e leerjaar alsnog het minimaal nagestreefde niveau van (basis-)vorming te verwerven. Via de centrale regelgeving wordt gewaarborgd, dat de individuele scholen zoveel mogelijk gelijkwaardig geoutilleerd zijn (personeel, materieel, inhoudelijk) om deze taken te kunnen vervullen. Dat neemt niet weg dat er ook selectie-oogmerken verbonden zijn met de doeloriëntaties van het funderend onderwijs, en in die zin zijn de vooral vanaf het achtste leerjaar geïstitutionaliseerde differentiatie-mechanismen (vakkenkeuze, niveaudifferentiatie) in de plaats gekomen van het vroegere verticaal-gelede stelsel van funderend onderwijs.

Uit deze bevindingen komt naar voren, dat de betekenis van organisatie-structuren in het onderwijs moet worden beoordeeld in het licht van de impliciet danwel expliciet nagestreefde doeloriëntaties van het funderend onderwijs. Dienaangaande zijn er grote verschillen aanwijsbaar tussen de onderwijsstelsels in de in deze studie betrokken landen. Tegen deze achtergrond zal in de volgende paragraaf worden nagegaan, welke consequenties daarmee verbonden zijn in termen van de inhoudelijke vorming aan leerlingen in het funderend onderwijs en de daaruit te ontleen basisvorming.

7.5. DE INHOUDELIJKE FUNCTIE VAN FUNDEREND ONDERWIJS

7.5.1. De inhoudelijke grondslag

Naast de algemene doeloriëntaties, het afsluitingsregiem en de organisatiestructuur speelt ook het onderwijsaanbod een rol in het rendement, in termen van de inhoudelijke vorming, van het funderend onderwijs. Ook in dit opzicht zijn er grote verschillen aanwijsbaar tussen de in deze studie betrokken onderwijssystemen.

In de DDR wordt het onderwijsaanbod van de scholen in vergaande mate gereguleerd via het op centraal niveau vastgestelde onderwijsleerplan. Dit onderwijsleerplan en de in dat kader geconcretiseerde vakleerplannen voor de afzonderlijke leerjaren fungeren als de gemeenschappelijke curriculaire grondslag voor de vorming van alle leerlingen, met uitzondering van de keuze van de tweede vreemde taal. Daarom kan een analyse van de inhoud van het onderwijs in de DDR zich beperken tot het centraal vastgestelde onderwijsleerplan. Een nadere beschouwing daarvan leert, dat het onderwijsaanbod in de DDR sterk wordt gedomineerd door de natuurwetenschappelijke stam. Tesaamen met het vak wiskunde wordt er in de laatste twee jaren van de Polytechnische Oberschule (POS) meer dan de helft van de beschikbare onderwijstijd besteed ten behoeve van de natuurwetenschappelijke vorming, inclusief het polytechnisch onderricht. De tweede peiler van het onderwijsaanbod in het funderend onderwijs van de DDR wordt gevormd door het maatschappijwetenschappelijke en culturele vakkendomein. Daartoe wordt ook het moedertaal-onderricht gerekend. Het accent van de maatschappelijke en culturele vorming van de leerlingen ligt met name in de eerste vier leerjaren van de POS. Verhoudingsgewijs is er voor het vreemde talen-onderricht veel minder onderwijstijd beschikbaar: plm. 10% voor het voor allen verplichte vak Russisch, en slechts 3% voor de facultatieve tweede vreemde taal.

Ondanks het voorgestane decentrale karakter van het deense onderwijs wordt ook in dit land het onderwijsaanbod van de individuele scholen verregaand gereguleerd via centrale voorschriften en richtlijnen. Het daaraan te ontleenen onderwijsleerplan voor het funderend onderwijs garandeert tot aan het einde van het leerplichtig onderwijs een nietonaanzienlijk kerncurriculum als gemeenschappelijke inhoudelijke grondslag voor de basisvorming van alle leerlingen. De vakinhoudelijke concretisering ervan wordt overgelaten aan de individuele scholen, maar voor een deel van de kernvakken bewaakt via de basisexamens. In de samenhang tussen onderwijsleerplan en basisexamens wordt tevens het relatieve gewicht van de verschillende inhoudelijke componenten, die ten grondslag liggen aan de basisvorming, tot uitdrukking gebracht. Veel waarde wordt gehecht aan het taal-onderricht (bijna 40%), rekenen/wiskunde (bijna 20%) de creatief-praktische vorming en, in mindere mate, de natuurwetenschappelijke vorming. Ook de maatschappij-wetenschappelijke vorming wordt van groot belang geacht, maar dan bij uitstek als opdracht voor en verantwoordelijkheid van de individuele scholen. Overigens moet het kerncurriculum van het deense funderend onderwijs worden opgevat in termen van minimale basisvorming, waarboven ook differentiële vormingsdoelen dienen te worden gerealiseerd. Dat proces wordt geïnstitutionaliseerd in gang gebracht vanaf het zevende leerjaar met het keuzevak Duits, maar vooral vanaf het achtste leerjaar en niveau-differentiatie via een breed aanbod van keuzevakken.

De inhoud van het funderend onderwijs in de BRD laat zich minder eenduidig dan in de DDR of Denemarken vaststellen op het niveau van het centrale onderwijsleerplan. Op federaal niveau is men overeengekomen het wetenschapsgoerichteerde principe vast te leggen als gemeenschappelijke curriculaire grondslag van het gehele funderend onderwijs. De concretisering daarvan op deelstaatniveau laat enerzijds aanzienlijke verschillen zien naar uitwerking van dit principe voor de verschillende schooltypen, en is anderzijds zo globaal dat het vormingsresultaat (datgene wat kinderen feitelijk leren) eigenlijk slechts kan worden ontleend aan de schoolwerkplannen op het niveau van de individuele scholen. Daarnaast is op onderwijsleerplanniveau aanzienlijke ruimte ingebouwd voor keuzemogelijkheden binnen het onderwijsaanbod van de afzonderlijke schooltypen in het voortgezet onderwijs, hetgeen generaliserende uitspraken over de inhoudelijke functie van het Westduitse funderend onderwijs zeer moeilijk maakt. Desalniettemin kan in zeer algemene en globale zin worden geconstateerd, dat in leerplanmatig opzicht de literaire stam een zwaar accent heeft gekregen. Dat geldt voor alle schooltypen binnen het

voortgezet onderwijs, met een schooltype-afhankelijke profilering naar omvang en niveau van het onderwijsaanbod van de daarop van toepassing zijnde vakken. Naast de gemeenschappelijke kenmerken van het onderwijsaanbod springen vooral de differentiële aspecten in het oog. Het gymnasium kent een zeer sterke profilering in de richting van de literaire stam. De Realschule daarentegen omvat in onderwijsinhoudelijk opzicht, met inachtneming van het in het voorafgaande gestelde, een meer evenwichtige verdeling van de literaire, natuurwetenschappelijke en maatschappijwetenschappelijke vakken, met keuzemogelijkheden in de richting van een verdere uitbouw van de literaire stam danwel in de richting van het sociaalwetenschappelijke vakgebied. Het inhoudelijke profiel van de Hauptschule wordt gekenmerkt door een meer praktische en beroepsvoorbereidende oriëntatie. Dat komt met name tot uitdrukking in het leergebied *Arbeitslehre*, dat uitsluitend in de Hauptschule als één van de kernvakken onderdeel uitmaakt van het onderwijsleerplan. De geïntegreerde Gesamtschule omvat als schooltypen-overstijgende schoolvorm het gehele onderwijsinhoudelijke spectrum, dat via de traditionele onderwijstypen wordt aangeboden.

In vergelijking met de DDR, Denemarken en de BRD is het nagenoeg onmogelijk een eenduidig beeld te schetsen met betrekking tot de inhoudelijke grondslag van het onderwijs in de Verenigde Staten en Engeland. In beide landen ontbreekt op nationaal niveau centrale regelgeving ten aanzien van de inhoudelijke vormgeving, c.q. de omvang van het onderwijsaanbod van het funderend onderwijs. Alhoewel op schooloverstijgend niveau (lokaal, regionaal, staat) leerplan - inhoudelijke richtlijnen een rol kunnen spelen, bezitten zij geen bindende kracht. De individuele scholen worden primair verantwoordelijk geacht voor de onderwijsinhoudelijke vormgeving in termen van de omvang en het niveau van het onderwijsaanbod. Zowel in Engeland als in de Verenigde Staten kan de inhoudelijke grondslag van het funderend onderwijs dus slechts worden beoordeeld op het (schoolwerkplan-)niveau van de individuele scholen. Een bijkomende moeilijkheid voor de vaststelling van de inhoudelijke grondslag van het funderend onderwijs in beide landen wordt gevormd door het gegeven, dat veel ruimte wordt gelaten voor individuele keuzemogelijkheden, terwijl daarnaast de verschillende onderwijsinhoudelijke onderdelen op meer (prestatie-)niveaus kunnen worden afgesloten. Deze situatie leidt ertoe, dat de onderwijsinhoudelijke vormgeving van het funderend onderwijs in beide landen zeer ondoorzichtig is. Desalniettemin kunnen er aan de hand van studies op schoolwerplanniveau toch enkele meer algemene uitspraken worden gedaan.

Alhoewel de onderwijsinhoud van het funderend onderwijs in Engeland niet centraal is vastgelegd, wordt het onderwijsaanbod van de individuele scholen met betrekking tot de omvang en het nagestreefde prestatieniveau toch enigszins gereguleerd via het onderwijs-externe examensysteem, maatschappelijke behoeften, en wat wel genoemd wordt het mechanisme van de 'conventional wisdom'. Deze meer informele beïnvloedingsprocessen leiden ertoe, dat er op de meeste engelse scholen sprake is van een redelijk evenwichtig vakkenaanbod ten behoeve van de literaire, natuurwetenschappelijke, maatschappijwetenschappelijke, technische, praktische en creatieve vorming. Gegeven de binnen het engelse onderwijssysteem gangbare individuele keuzevrijheid garandeert de omvang van het onderwijsaanbod op zichzelf geenszins een evenwichtig vormingsresultaat, noch naar omvang van het vakkenpakket, noch naar het bereikte prestatieniveau, aan het einde van het funderend onderwijs. In nagenoeg alle scholen voor voortgezet onderwijs zijn maatregelen genomen om al te grote eenzijdigheden in het inhoudelijke keuzeproces tegen te gaan. Enerzijds gebeurt dat via het systeem van verplichte kernvakken, anderzijds via het mechanisme van roostertechnische beperkingen in de keuze-mogelijkheden. Deze gegroeide onderwijspraktijk ontnemt echter niets aan het in principe differentiële onderwijsinhoudelijke karakter van het engelse onderwijs, ook al niet omdat er dienaangaande tussen scholen grote

verschillen voorkomen. De inhoudelijke uitwerking van soortgelijke vakken verschilt van school tot school, soms zelfs in zeer aanzienlijke mate, afhankelijk van de optiek van de individuele leerkrachten, de leerplansyllabi van de examencommissies waarbij de individuele scholen zijn aangesloten, de organisatie van het onderwijsaanbod (vakken, vakgebieden, leergebieden, ervaringsgebieden) etc. Met name voor wat betreft de organisatie van het onderwijsaanbod kunnen er belangrijke verschillen tussen de scholen optreden.

In onderwijsinhoudelijk opzicht verschilt de situatie in de Verenigde Staten van die in Engeland, voor zover erkende externe exameninstanties voor het funderend onderwijs in de Verenigde Staten ontbreken en dus voor wat betreft de omvang, aard en het niveau van het onderwijsaanbod geen regulerende functie kunnen vervullen in de onderwijsinhoudelijke vormgeving van het funderend onderwijs. In het algemeen kan worden vastgesteld, dat er naast grote overeenkomsten tussen Engeland en de Verenigde Staten met betrekking tot de organisatorische en inhoudelijke vormgeving van het onderwijsaanbod, tussen beide landen verschillen bestaan in de breedte van het vormingsaanbod. In de Verenigde Staten is er op schoolwerkplanniveau over het algemeen veel plaats ingeruimd voor de zogeheten persoonsvormende vakken, die zich richten op de ontwikkeling van attitudes en vaardigheden in de persoonlijke omgangs- en levenssfeer (de omgang met leden van het andere geslacht; het huwelijksleven; hobbies; politiek bedrijven; loopbaanplanning, etc). In die zin kan men vaststellen, dat de sociaalwetenschappelijke stam een aanzienlijk onderdeel uitmaakt van het Amerikaanse funderend onderwijs.

De hier geconstateerde verschillen in onderwijsaanbod van het funderend onderwijs geven aanleiding tot de vraag, welke effecten daarmee verbonden zijn in onderwijsinhoudelijk opzicht voor wat betreft de basisvorming van leerlingen in het funderend onderwijs. Daarbij zijn uiteraard ook de onderscheiden doeloriëntaties en de daarmee verbonden institutionele organisatie-mechanismen in het geding.

7.5.2. Effecten op basisvorming

Ondanks alle geconstateerde verschillen met betrekking tot de centrale regelgeving in relatie tot de organisatorische- en inhoudelijke vormgeving van het funderend onderwijs kan er tussen de in deze studie betrokken landen een grote mate van overeenkomst worden geconstateerd ten aanzien van het belang dat wordt gehecht aan het onderwijs in de culturele en instrumentele vaardigheden (lezen, schrijven, rekenen). In alle landen is het basisonderwijs voornamelijk gewijd aan de vervulling van deze opdracht. Daarnaast speelt de maatschappelijke oriëntatie in het basisonderwijs van al deze landen eveneens een belangrijke rol. Tussen de landen treden in leerplaninhoudelijk opzicht de grootste verschillen op vanaf de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Naar het zich laat aanzien kan voor wat betreft de DDR en Denemarken gesproken worden van een verdere geïntegreerde basisvorming tot aan het einde van het funderend onderwijs. De kenmerken van deze basisvorming zijn in de DDR: grote nadruk op natuurwetenschappelijke vorming; een daarmee evenredige aandacht voor de maatschappelijke en culturele vorming van de leerlingen; het leggen van een verbinding tussen schoolwerkelijkheid en maatschappelijke werkelijkheid via polytechnische vorming (theorie, en toepassingsgericht) in relatie tot oriëntaties op en in de praktijk. Het onderwijsaanbod van de polytechnische Oberschule dient te leiden tot een gemeenschappelijk vormingsresultaat voor alle leerlingen op een zo hoog mogelijk niveau.

In Denemarken wordt integrale basisvorming via het kerncurriculum gerealiseerd tot aan het einde van de leerplichtige leeftijd. Volgens het vanuit de centrale voorschriften en richtlijnen aangaande het onderwijsaanbod te herleiden onderwijsleerplan, zijn de belangrijkste aan basisvorming ten grondslag liggende vakgebieden de talen (moedertaal en engels),

rekenen/wiskunde, de creatief-praktische vakken (tekenen, handenarbeid, huishoudkunde), de maatschappij-wetenschappelijke vakken (aardrijkskunde, geschiedenis, biologie) en natuurkunde/scheikunde. Dit als pragmatisch gekenschetste pakket geldt als het minimaal voor alle leerlingen via het funderend onderwijs na te streven vormingsresultaat, hetgeen ook door 90% van de leerlingen wordt gerealiseerd en de conclusie toelaat dat er in Denemarken sprake is van een brede minimale basisvormingsconceptie, waarin zowel theoretische als creatieve en praktische inhoudscomponenten een belangrijke plaats innemen.

In de BRD eindigt met de Grundschule ook het streven naar gemeenschappelijke integrale basisvorming. Alhoewel het wetenschapsgeoriënteerde uitgangspunt ten grondslag is gelegd aan een gemeenschappelijk leerplan voor alle typen van voortgezet onderwijs in de eerste fase, is de uitwerking daarvan naar omvang, aard en niveau van het onderwijsaanbod per schooltype dusdanig verschillend, dat nog onmogelijk kan worden gesproken van gemeenschappelijke basisvorming, gegeven de onderscheiden doeloriëntaties van de afzonderlijke schooltypen binnen het voortgezet onderwijs in de eerste fase. In dat licht is er hooguit sprake van minimale eindtermen, overeenkomend met het afsluitingsniveau van de Hauptschule. In feite zijn daarbij echter een beperkt aantal vakken in het geding, te weten de vakken moedertaal, engels en wiskunde, omdat slechts de resultaten behaald voor deze vakken van beslissende betekenis zijn voor de verdere doorstroommogelijkheden van de leerlingen binnen het onderwijssysteem. De conclusie kan desalniettemin geen andere zijn dan dat integrale basisvorming in de BRD eindigt bij de overgang van de Grundschule naar het voortgezet onderwijs, na het vierde leerjaar op ongeveer tienjarige leeftijd. Het bestaan van de geïntegreerde Gesamtschule doet daar in wezen niets aan af, omdat dit schooltype het onderwijsaanbod van de traditionele schoolvormen omvat en het daarbinnen dezelfde sturingsprincipes hanteert die aan het categorale stelsel van voortgezet onderwijs ten grondslag liggen, maar dan niet via het mechanisme van de structurele differentiatie doch via dat van de externe differentiatie. Het netto-resultaat daarvan in termen van (geïntegreerde) basisvorming verschilt daarmee niet wezenlijk van hetgeen via het reguliere voortgezet onderwijs wordt bewerkstelligd.

Kan de beoordeling van de effecten van het funderend onderwijs in termen van (geïntegreerde) basisvorming in de BRD, Denemarken en de DDR nog plaatsvinden aan de hand van algemeen geldende curriculaire en leerstofinhoudelijke overwegingen, datzelfde gaat niet op voor de situatie in de Verenigde Staten en in Engeland. In deze landen ontbreken algemeen geldende richtlijnen voor de inhoudelijke vormgeving van het funderend onderwijs. In Engeland kunnen er slechts leerstofinhoudelijke aanwijzingen met betrekking tot de afzonderlijke vakken, vakgebieden, leergebieden worden gevonden aan de hand van de leerplandocumenten die door de afzonderlijke examencommissies (GCE en CSE) worden uitgebracht. Deze documenten zijn echter slechts van belang voor die leerlingen, die zich voorbereiden op het afleggen van examens in de afzonderlijke vakken aan het einde van het funderend onderwijs. Hieruit zijn echter geen inzichten af te leiden omtrent de gemiddelde samenstelling van het vakkenpakket van de leerlingen, te meer niet omdat het aantal vakken en de aard van de vakkenkeuze voor het examen per leerling verschilt en een substantieel gedeelte van de leerlingen zich bovendien helemaal niet danwel slechts in zeer beperkte mate kwalificeert aan het einde van het funderend onderwijs. In onderwijsinhoudelijk opzicht maakt het engelse onderwijssysteem dan ook een enigszins anarchistische indruk. Nader onderzoek op het niveau van de individuele scholen leert echter dat in nagenoeg alle scholen van voortgezet onderwijs een kerncurriculum verplicht is gesteld (HMI, 1979; 1982; 1983). Het basispakket omvat vrijwel zonder uitzondering altijd de vakken moedertaal (engels), wiskunde en lichamelijke opvoeding. Vooral in Grammarschools wordt relatief veel tijd besteed (meer dan 50% van de beschikbare onderwijstijd) aan de kernvakken, waarvan in dit schooltype

veelal ook de eerste vreemde taal, aardrijkskunde en geschiedenis deel uitmaken. Deze vakken kunnen echter op verschillend niveau worden aangeboden, maar daarvan is in de Grammarschool veel minder sprake dan in de Comprehensive Schools. Over het algemeen bestaat de indruk dat de keuzemogelijkheden binnen de Comprehensive Schools groter zijn dan de keuzemogelijkheden in de Grammarschools. In de Grammarschools is er sprake van een beperkter onderwijsaanbod, hetgeen deels verband houdt met het gegeven dat ongeveer driekwart van het aantal scholen binnen dit onderwijstype alleen opleidt voor jongens of meisjes. De laatste twee à drie leerjaren van het voortgezet onderwijs staan sterk in het teken van de examenvoorbereiding op de afzonderlijke vakken. Aan leerlingen die daarvoor niet geschikt worden geacht wordt meestal een cursuspakket aangeboden dat bestaat uit een uitbreiding van het aantal kernvakken en een aanvulling in de vorm van praktische, en soms beroepsvoorbereidende onderdelen. De leerlingen in de zogenaamde 'non-examens'-klassen zijn feitelijk de uitvallers binnen het funderend onderwijssysteem, en vormen veelal de probleemcategorieën waarvoor veel engelse scholen zich gesteld zien (zie bijv. Willis, 1977). Om het onderwijs perspectief voor deze leerlingen aantrekkelijker te maken, worden deze leerlingen tegenwoordig in de gelegenheid gesteld om zich voor te bereiden op de zogenaamde 'pre-vocational' examens.

Gegeven de ontbrekende centrale regelgeving bestaat er in Engeland geen enkele garantie voor de inhoudelijke vergelijkbaarheid van het onderwijsaanbod (zowel naar omvang, aard als nagestreefd(e) niveau(s)) tussen de verschillende scholen. In leerplan- en leerstofinhoudelijk opzicht kan in Engeland dan ook volstrekt niet worden gesproken over integrale basisvorming. Eerder kan men stellen dat het engelse onderwijssysteem, afhankelijk van de capaciteiten van de leerlingen, alle mogelijkheden open houdt voor de inhoudelijke profilering van de individuele leerwegen van de leerlingen. Al te grote eenzijdigheden daarin worden vervolgens op schoolniveau via organisatorische maatregelen als het verplichte basispakket en roostertechnische keuzebeperkingen tegengegaan.

In de Verenigde Staten doet zich in onderwijsinhoudelijk opzicht een vergelijkbare situatie voor als in Engeland. Er is daar echter sprake van een nog veel breder onderwijsaanbod, hetgeen bijvoorbeeld tot uitdrukking komt in de zogenaamde persoonsgerichte vormingsvakken. De betekenis van dergelijke vakken in het voortgezet onderwijs is onlangs nog weer eens aan het licht getreden in recente studies naar de kwaliteit van het Amerikaanse onderwijs (zie bijv. A Nation At Risk, 1983). Daaruit zou men kunnen ontlenuen, dat het effect van het Amerikaanse onderwijssysteem op de basisvorming van de individuele leerlingen in inhoudelijk opzicht leidt tot een sterke accentuering van de sociaal-wetenschappelijke stam. In die studies vindt dit beeld z'n bevestiging in de constatering, dat relatief weinig onderwijstijd door de leerlingen wordt besteed aan bijvoorbeeld de natuurwetenschappelijke vakken. Toch mag deze constatering niet het zicht ontnemen op het gegeven, dat er ook in leerplaninhoudelijk opzicht aanmerkelijke verschillen aan te treffen zijn tussen de individuele High-schools. Behalve van het onderwijsaanbod van de individuele scholen is het uiteindelijke inhoudelijke vormingsprofiel van de leerlingen ook afhankelijk van de door hen gekozen leerweg binnen het totale onderwijsaanbod van de scholen. Ondanks alle verscheidenheid tussen de scholen is er op het niveau van de individuele scholen veelal ook sprake van een basiscurriculum. Evenals in Engeland ontbreken er echter in de Verenigde Staten indicaties over de vergelijkbaarheid daarvan tussen de scholen in onderwijsinhoudelijk opzicht.

Samenvattend kan worden geconstateerd dat er in verschillende landen sprake is van zeer onderscheiden effecten van funderend onderwijs in termen van (integrale) basisvorming. Het begrip basisvorming lijkt ook niet in alle in deze studie betrokken landen een soortgelijke lading te hebben. Het begrip vorming heeft in de BRD, de DDR en ook in Denemarken met name leerstofinhoudelijke connotaties, die een zekere verwantschap met de

in het eerste hoofdstuk beschreven materiële vormingsinvulshoek verraden. In de Verenigde Staten en Engeland lijkt daarentegen een meer formele vormingsopvatting ten grondslag te liggen aan de vormgeving van het onderwijs. Centrale richtlijnen met betrekking tot de onderwijsinhoudelijke fundering van het onderwijs ontbreken dan ook in deze landen. Daaruit blijkt een groot vertrouwen in de capaciteit van de individuele scholen om maatschappelijke, economische, wetenschappelijke en culturele impulsen op schoolniveau te vertalen in een adequaat onderwijsaanbod voor de leerlingen. Aan de aard van dit aanbod wordt echter een betrekkelijk willekeurige betekenis toegekend; de onderwijsinhoud staat primair in dienst van de cognitieve, technische, praktische en sociale vorming van de leerlingen. In Engeland overheerst daarbij een zogenoemde essentialistische vormingsopvatting, waaraan de gedachte ten grondslag ligt dat de afzonderlijke kenniselementen van het onderwijsaanbod op zichzelf niet van belang zijn, maar dat het gaat om de vraag of via dit onderwijsaanbod ook de wezenlijk belangrijke inzichten en vaardigheden worden overgedragen. De vormingsconceptie die ten grondslag ligt aan het funderend onderwijs in de Verenigde Staten wordt in tegenstelling daarmee aangeduid als meer pragmatisch-utilistisch. Maatstaf is niet het wezen van de samenleving, de cultuur, of de overdracht van de wetenschappelijke kennis, maar de functie van onderwijsinhoud in haar bijdrage aan de individuele ontplooiing van de leerlingen (zie Holmes, B., 1981). De BRD, Denemarken en de DDR kennen daarentegen een veel meer leerstofinhoudelijk gefundeerde vormingsopvatting, zij het dat deze in Denemarken een minder stringent karakter draagt gegeven de primair bij de ouders, de scholen en de lokale overheden gelegde verantwoordelijkheden voor de basisvorming van de leerlingen. Uitgaande van de onderwijsinhoudelijke grondslag moet worden geconstateerd dat in de DDR de meest vergaande concretisering van een gemeenschappelijke geïntegreerde basisvorming wordt gepraktiseerd. In Denemarken lijkt echter in dat opzicht een betere balans te zijn gerealiseerd tussen centraal vastgelegde voorwaarden en de lokaal benodigde autonomie, zonder dat daarmee het principe van basisvorming is losgelaten.

7.6. HET NIVEAU VAN HET ONDERWIJS

Aan deze vergelijkende studie lag in eerste instantie de vraag ten grondslag naar het effect van het funderend onderwijs op basisvorming, gegeven het voor het leerplichtig onderwijs vigerende curriculum op onderwijsleerplanniveau en de in dat kader van kracht zijnde institutionele randvoorwaarden. In deze benaderingswijze is een vergelijking van het rendement van het funderend onderwijs in termen van het bereikte onderwijsniveau buiten beschouwing gebleven, te meer omdat dit vraagstuk geen onderdeel uitmaakte van de oorspronkelijke probleemstelling. Uit de landenstudies is echter gebleken, dat naast het inhoudsvraagstuk ook het vraagstuk van het na te streven onderwijsniveau een onvervreembare dimensie vormt van de discussies over de kwaliteit van het onderwijs in de in deze studie betrokken landen. Deze discussies vinden veelal plaats in het spanningsveld van het streven naar een minimale vorming voor iedereen en de noodzaak om via het onderwijs ook een voldoende hoog vormingsniveau ten dienste van de leidinggevende posities in de toekomstige samenleving veilig te stellen. In dat verband kan bijvoorbeeld worden gewezen op geruchtmakende publikaties en discussies als 'A Nation At Risk' in de Verenigde Staten, 'The Black Papers' en 'The Great Debate' in Engeland, en de Gesamtschule-onderzoeken in de BRD. Ook kan er een opmerkelijke belangstelling worden geconstateerd voor de kenmerken van 'goede', dat wil zeggen in cognitief-instrumenteel opzicht, effectieve scholen in de Verenigde Staten (Walburg, 1982; 1983; Goodlad, J. 1983, Astin, A.W. 1982) en Engeland (zie bijvoorbeeld H.M.I., Ten Good Schools. A Secondary School Enquiry, DES, London, 1984⁴). Tevens kan worden gewezen op de toenemende aandacht in de DDR voor de

mogelijkheden van interne differentiatie als stimuleringsinstrument ten behoeve van een zo hoog mogelijk vormingsniveau van de individuele leerlingen, (Drefenstadt, 1981) en op de discussies die in Denemarken naar aanleiding van de algehele invoering van de Folkeskole in 1975 zijn en worden gevoerd over de functies van de afsluitende examen. In de Westeuropese en Angelsaksische landen staat daarbij op de achtergrond vooral de zorg om de elitische functie van het onderwijs, de vraag of het onderwijs in staat is om de potentieel daarvoor in aanmerking komende leerlingen op een zo hoog mogelijk niveau voor te bereiden op toekomstige leidinggevende posities in de samenleving op wetenschappelijk, technologisch, sociaal-economisch en bestuurlijk terrein.

In de meeste landen wordt dit vraagstuk, zowel in de onderwijswetenschappelijke als onderwijspolitieke discussies, toegespitst op het relatieve rendement van meer selectieve dan wel meer geïntegreerde vormen van leerplichtig onderwijs en daarmee verband houdende schoolfactoren en deelname-patronen. Voorzover dat van belang is voor de probleemstelling, die aan deze studie ten grondslag lag, is er aanleiding om het effect van institutionele normeringen in het funderend onderwijs op het bereikte onderwijsniveau in vergelijkend perspectief aan de orde te stellen.

De schaarse empirisch-wetenschappelijke informatie die daarvoor beschikbaar is, is met name gebaseerd op de studies van de 'International Association for the Evaluation of Educational Achievement', kortweg aangeduid als de IEA. Het aan de activiteiten van de IEA ten grondslag liggende idee om empirische studies te verrichten naar de cognitieve competenties van leerlingen uit verschillende nationale onderwijssystemen dateert uit de jaren vijftig (zie Husén, 1983). Het bleek het startsein voor een groot aantal door de IEA geentameerde 'cross-national' onderzoeken, waarvan de Wiskunde Survey en de Six-Subject Survey (Natuurwetenschappen, Vreemde talen, burgerschapskunde, begrijpend lezen en literatuuronderwijs) tot dusverre de meeste aandacht hebben getrokken. Een belangrijke intentie van deze studies lag in de mogelijkheid om informatie over onderscheiden institutionele condities en schoolse variabelen te benutten als verklaringsgrondslag voor systematische verschillen in gemiddelde schoolprestaties tussen landen (zie ook Haenisch, Lukasch, 1980).

Met het nodige voorbehoud zullen de voor de onderhavige studie meest relevante bevindingen en conclusies van de IEA-surveys worden gerapporteerd. Het voornoemde voorbehoud heeft betrekking op de volgende kwesties:

- a. Het gehanteerde onderzoeksdesign en de onderzoekstechnische uitwerking daarvan heeft aanleiding gegeven tot twijfels over de validiteit, betrouwbaarheid en daarmee de vergelijkbaarheid van de via nationale onderzoeken ter beschikking gekomen gegevens, hetgeen met name de houdbaarheid van de daarop gebaseerde conclusies regardeert (zie onder andere Freudenthal, 1975, Haenisch, Lukesch, 1980, 1975; Husén; 1979, Inkeles, A, 1983).

Desalniettemin hebben de cross-nationale bevindingen van de IEA-studies over het algemeen hun weg gevonden in de nationale en internationale discussies over de kwaliteit van het onderwijs. Aan deze bevindingen lijkt echter vooralsnog primair een oriënterende, en slechts in beperkte mate een beleidsmatige betekenis te kunnen worden ontleend (zie bijvoorbeeld Postletwhaite, e.a. 1980);

- b. Wellicht samenhangend met de tekortkomingen van het methodologisch draagvlak van de IEA-studies blijken de resultaten van de op nationale basis uitgevoerde studies niet altijd een consistent beeld te leveren over de factoren, die een rol spelen bij de totstandkoming van verschillen in gemiddelde prestaties tussen de in deze onderzoeken betrokken landen. Dat leidt ertoe dat de bevindingen soms moeilijk eenduidig zijn te interpreteren, hetgeen maant tot de nodige voorzichtheid bij het trekken van al te definitieve conclusies uit het beschikbare materiaal;

- c. De hier gepresenteerde gegevens dateren uit de periode 1964 - 1973. Weliswaar zijn er inmiddels nieuwe surveys uitgevoerd, maar de verwerking van de resultaten in internationaal perspectief heeft nog niet het stadium van openbaarmaking en publikatie bereikt. In het licht van de veranderingen die zich sedertdien hebben voltrokken in de meeste onderwijssystemen, dringt de vraag zich op in hoeverre de aan de eerste-generatie IEA-surveys ontleende inzichten inmiddels zijn achterhaald. Voorzover het de relatieve posities van de betrokken landen qua gemiddeld prestatie-niveau in de afzonderlijke vakken betreft, lijkt dat zeker aannemelijk. Vermoedelijk is dat niet of minder het geval voor de algemene samenhangen die werden aangetroffen tussen achtergrondfactoren als leerlingkenmerken (milieu, sekse, etnische herkomst), systeemkenmerken (mate van selectiviteit), schoolfactoren (organisatie, methoden, leerkrachten), curricula, en gemiddelde schoolprestaties in de afzonderlijke vakken. Voorzover in het nederlandse aandeel van de recente IEA-studies aanwijzingen, in de vorm van nuanceringen of contra-indicaties, naar voren zijn gekomen die een nader licht werpen op dergelijke bevindingen, zullen deze in de beschouwing worden betrokken.

Omdat niet alle in deze studie betrokken landen (Denemarken, DDR) hebben deelgenomen aan de IEA-studies en omdat niet alle landen in gelijke mate hebben geparticipeerd in de verschillende surveys, wordt hier slechts op algemene wijze ingegaan op de belangrijkste bevindingen. Wanneer daartoe aanleiding bestaat, zal hier en daar worden gerefereerd aan meer specifieke uitkomsten betreffende de relatieve positie van landen op afzonderlijke vakgebieden. Een van de meest in het oog springende maar toch voor de hand liggende bevindingen van de IEA-studies betreft de conclusie, dat de gemiddelde schoolprestaties van vergelijkbare leerlingpopulaties (naar leeftijd, klas, representativiteit voor wat betreft de afzonderlijke deelpopulaties binnen een samenleving, en leergelegenheid) nauwelijks en zeker niet systematisch verschillen tussen de westerse landen. Weliswaar varieert het onderlinge gemiddelde prestatieniveau van de in het onderzoek betrokken landen per vak en per leeftijdsgroep, maar deze zijn voor een groot deel te herleiden tot de genoemde vergelijkbaarheidsfactoren (Inkeles, 1983).

Over het algemeen behalen veertienjarige leerlingen in selectieve onderwijssystemen gemiddeld hogere schoolprestaties dan de veertienjarige leerlingen in meer geïntegreerde onderwijssystemen. Daarvan is ook nog sprake in het pre-universitaire schooljaar van het voortgezet onderwijs. Indien daarbij de 'retentiviteitsgraad', de 'holding power' van het onderwijssysteem oftewel het aandeel van de leerlingen dat zich op dat moment nog bevindt in het onderwijs, in het geding wordt gebracht en de gemiddelde schoolprestaties van de beste 5% worden berekend, dan blijkt dat geïntegreerde onderwijssystemen zeker niet minder effectief zijn dan selectieve onderwijssystemen, en dat landen met een geïntegreerde eerste fase en een selectieve tweede fase van voortgezet onderwijs, zoals Japan, Zweden en Israel, zelfs hoger scoren dan landen met een sterk selectief onderwijssysteem zoals Engeland. Zelfs een volledig geïntegreerd onderwijssysteem als de Verenigde Staten blijkt in dit verband niet achter te blijven bij een uiterst selectief stelsel als dat in de BRD (Zie hiervoor Husén, 1979; Haenisch, Lukesch, 1980; Postletwhaite, e.a. 1980; Postletwhaite, 1983).

Daarnaast is uit heranalyses van het IEA-materiaal door Marklund gebleken, dat het hoge gemiddelde prestatieniveau van selectieve onderwijssystemen ten laste gaat van het gemiddelde vormingsniveau van het grootste gedeelte van de schoolpopulatie. Bij de veertienjarigen werd daarvan met betrekking tot het vak natuurwetenschappen een duidelijk voorbeeld aangetroffen in Engeland. Uitgaande van de spreiding van gemiddelden tussen scholen bleek 40% van de engelse scholen achter te blijven bij het gemiddelde prestatieniveau van de laagste school in Japan

(zie Husén, T, 1983). Over het algemeen wordt de betekenis van dergelijke bevindingen sterk gerelativeerd, als het gaat om een beoordeling van de kwaliteit van het onderwijs van de in de IEA-surveys betrokken landen. In dat verband wordt veelal gewezen op de mogelijke invloed van systeem-, school-, curriculum- en achtergrondfactoren (waaronder milieu, sekse, ed.), waardoor de interpretatie van de gevonden gemiddelde prestatieverschillen wordt bemoeilijkt. Het IEA-materiaal bevat een bevestiging van reeds in eerder onderzoek gevonden aanwijzingen dat de verschillen hoofdzakelijk zijn toe te schrijven aan de factor milieu en slechts voor een geringer deel aan schoolfactoren als zodanig (zie bijvoorbeeld Coleman, 1966, Plowden, 1971, Comber en Keeves, 1973). De beschikbare gegevens indiceren dat de sociale compositie van de schoolbevolking een belangrijke verklarende factor is voor de gevonden verschillen in cognitieve competenties tussen leerlingen, zowel binnen als tussen scholen, dan schoolfactoren als het curriculum, leerboeken, de instructiewijze etc. Uit het IEA-onderzoek blijkt evenwel ook dat het variantie-aandeel dat wordt verklaard door schoolfactoren, groter is voor vreemde talen dan voor resp. de natuurwetenschappelijke vakken, leesbegrip in de moedertaal en literatuur (zie Husén, 1974, Postletwhaite, 1983). De sinds het Coleman-report (1966) in zwang geraakte stelling dat 'schools don't make a difference' lijkt in dat opzicht niet houdbaar en behoeft op zijn minst een nadere nuancering ten aanzien van de schoolfactoren die wel in het geding kunnen zijn. Overigens blijkt uit het IEA-onderzoek ook, dat de milieu-specifieke selectiviteit in elitistische onderwijssystemen (zoals in Engeland en de BRD) aanmerkelijk groter is dan in geïntegreerde onderwijssystemen (zoals de Verenigde Staten) voorzover het betreft het aandeel van de verschillende milieu-groepen (gecategoriseerd aan de hand van het beroep en het opleidingsniveau van de vader) in de leerlingpopulatie van het pré-universitaire leerjaar (Husén, 1974).

Dat laat echter onverlet dat in al deze landen, onafhankelijk van de structuur van het onderwijssysteem, de factor sociale herkomst op vergelijkbare wijze een rol speelt in het ontstaan van de geconstateerde prestatieverschillen (Levin, H.M., 1983) alhoewel de situatie voor de kinderen uit de lagere milieus in Zweden er wat dat betreft in gunstige zin uitspringt (zie Husén, 1979). Van de achtergrondfactoren blijkt ook de factor sekse een rol te spelen in het bereikte prestatieniveau. Uit de IEA-studies kwam naar voren, dat meisjes gemiddeld betere prestaties leveren in de vakken lezen, literatuur en vreemde talen, maar daarentegen gemiddeld slechtere resultaten behaalden in de natuurwetenschappelijke vakken. Ook blijken jongens gemiddeld een positievere attitude tegenover de natuurwetenschappelijke vakken te bezitten. Het ontstaan van deze sekse-verschillen is expliciet getraceerd in het IEA-rapport over het natuurwetenschappelijk onderwijs (Comber, Keeves, 1973). Daaruit blijkt dat sekse-verschillen meer geprononceerd zijn in de oudere dan in de jongere leeftijdsgroepen, maar wel reeds aanwezig zijn bij het begin van het natuurwetenschappelijk onderwijs op ongeveer tienjarige leeftijd. Deze verschillen springen sterk in het oog bij het vak natuurkunde, zijn minder markant aanwezig bij het vak scheikunde en ontbreken nagenoeg bij biologie, zowel voor wat betreft de deelname van meisjes (in de hogere leerjaren) als voor wat betreft het gemiddelde prestatieniveau.

Uit de eerste uitkomsten van nationale onderzoeken in Japan, de Verenigde Staten en Nederland, die hebben plaatsgevonden in het kader van de 'Second IEA Science Study' (SISS) blijkt dat jongens op deze vakken nog steeds gemiddeld betere testresultaten behalen dan meisjes (ten Bruggencate, Pelgrum, 1985).

Op grond van de bevindingen van de eerste Science-studie van de IEA is een nadere analyse verricht naar de science-prestaties van veertienjarigen op basis van het in die studie verzamelde databestand (Kelly, 1978). Het doel van deze studie was het lokaliseren en beschrijven van sekse-verschillen in science-prestaties, en het onderzoeken van de oorzaken daarvan, met name voorzover het schoolfactoren betreft. Dit onderzoek leidde uiteraard

tot een bevestiging van de oorspronkelijke bevindingen, maar leverde eveneens enkele interessante nieuwe inzichten op.

Zo bleek dat in alle betrokken landen jongens beter presteren dan meisjes op het natuurwetenschappelijk vakgebied, maar dat de gemiddelde prestaties van meisjes in sommige landen (Hongarije, Japan) uitsteken boven de gemiddelde prestaties van jongens in sommige andere landen, terwijl de gestandaardiseerde sekse-verschillen lager zijn naarmate het gemiddelde prestatieniveau van een land hoger is. Voorzover het beschikbare materiaal daartoe aanleiding gaf konden er geen systematische effecten worden geïdentificeerd van schoolfactoren op de geconstateerde sekse-specifieke verschillen in gemiddelde prestaties.

Op grond van de testresultaten op tienjarige leeftijd concludeert Kelly echter wel, dat waar meisjes in dat opzicht meer afhankelijk zijn van schoolse instructie, het buitenschools leren een belangrijke bron blijkt te zijn voor de natuurwetenschappelijke vorming van jongens. In het licht van deze bevindingen en op basis van het cognitieve ontwikkelingsmodel van Kohlberg (1966) heeft Kelly een hypothese uitgewerkt over de achtergronden van de gevonden sekse-specifieke prestatie- en attitudeverschillen. Kohlberg vat het ontstaan van sekse-identiteit op als een intern ('self-socializing') cognitief proces, waarbij de buitenwereld voorziet in een referentiekader van waaruit het opgroeiende kind de aangrijpingspunten abstraheert die overeenkomen met zijn of haar stereotype. Vanuit deze theorie is het voor de hand liggend, dat jongens zich eerder identificeren met natuurwetenschappelijke aangelegenheden. In dat verband is het vooral interessant dat testresultaten van meisjes op ruimtelijk vermogen beduidend achterblijven bij die van jongens. Vaardigheden op dit terrein worden over het algemeen in samenhang gebracht met een goed inzicht in natuurwetenschappelijke verschijnselen. Daar staat tegenover dat de verbale vaardigheden van jongens vergeleken met meisjes veel minder zijn ontwikkeld. Tegen de achtergrond van deze inzichten wijst Kelly erop dat lezen en taalvaardigheid het leeuwedeel van de tijd in beslag nemen van het curriculum in het primair onderwijs. Op grond hiervan poneert zij de stelling, dat waar jongens via het onderwijs een compensatie ontvangen van de in hun ontwikkelingsproces opgelopen achterstanden op het terrein van de verbale vaardigheden, meisjes in feite worden onderwezen op een terrein, waarin zij zich eigenlijk reeds tijdens hun socialisatie-proces hebben bekwaamd.

Kelly pleit daarom op dit onderwijsniveau voor een interventie-project voor meisjes, in het kader waarvan onderwijsexperimenten worden gedaan met het aanleren van vaardigheden op het terrein van het ruimtelijk vermogen van meisjes in relatie tot het aanleren van elementaire natuurwetenschappelijke technieken en toepassingen (Kelly, 1978).

Van de achtergrondfactoren heeft de factor 'culturele minderheden' geen onderdeel uitgemaakt van de analyses in de IEA-onderzoeken. Wel is in een bespreking van de IEA-onderzoeken een parallel getrokken tussen de aan het licht getreden aanzienlijke gemiddelde prestatieverschillen tussen de ontwikkelde en onderontwikkelde landen als geheel, en de positie van de culturele minderheden in de Verenigde Staten. Op basis van de gegevens uit het Coleman-rapport (1966) met betrekking tot de samenhang tussen etnische herkomst en testresultaten bij de intrede in het eerste schooljaar concludeert Inkeles, dat de nadelig van het gemiddelde afwijkende testcores van negerkinderen en kinderen van Puerto Ricaanse afkomst een omvang vertonen die overeenkomsten vertoont met de gemiddelde prestatieverschillen tussen de ontwikkelde en onderontwikkelde landen (Inkeles, 1983).

Reeds eerder is aangeduid, dat schoolfactoren in vergelijking met achtergrondfactoren van ondergeslikte betekenis zijn bij de verklaring van prestatieverschillen. Desalniettemin kan de betekenis van onderwijsfactoren niet geheel worden genegeerd. Zo is er in de IEA-studies een positieve samenhang geconstateerd tussen de opgegeven hoeveelheid

huiswerk en het prestatieniveau aan het einde van het secundair onderwijs (Postletwhaite, 1983). Ook de factor effectief bestede leertijd lijkt van invloed op de geconstateerde gemiddelde prestatieverschillen tussen landen. Recent onderzoek heeft aanwijzingen opgeleverd dat er in Japan sprake is van een effectieve benutting van de beschikbare onderwijstijd van $\pm 90\%$, tegenover in de Verenigde Staten (Chicago) van $\pm 65\%$ (Cummings, 1979). Voor het doel van deze studie nog belangrijker is echter de in de IEA-studies aangetroffen positieve samenhang tussen het aantal voor een vak beschikbare uren en het gemiddelde prestatieniveau.

Binnen zekere grenzen lijkt de curriculum factor 'opportunity to learn' een rol te spelen in de tussen landen geconstateerde prestatieverschillen (Postletwhaite, 1983). Deze samenhang kon echter niet significant worden bevestigd in de recente Wis- en Natuurkundestudies van de IEA. Binnen de Verenigde Staten en Nederland konden er geen correlaties van betekenis worden geconstateerd tussen de omvang van het leerstofaanbod en de testcores (Bruggencate, G.C. ten, Pelgrum, W.J., 1985). Voorzover bekend is de tijdsfactor (het toegewezen aantal uren voor een vak) hierbij echter buiten beschouwing gebleven.

De bevindingen van de IEA-studies lijken vooralsnog de conclusie te wettigen, dat er geen grote niveaueverschillen aanwijsbaar zijn met betrekking tot de gemiddelde prestaties van de beste leerlingen tussen de in deze onderzoeken betrokken groep ontwikkelde landen. Vanuit dit gezichtspunt lijken de kenmerken van de schoolstructuur (selectief of geïntegreerd) van relatief ondergeschikte betekenis. Daarentegen blijken geïntegreerde onderwijssystemen echter beter dan selectieve onderwijssystemen in staat om leerlingen langer te binden aan onderwijsdeelname, gegeven de geconstateerde hogere retentie-graad. Sommigen zien daarom het geïntegreerd leerplichtig onderwijs als een effectievere strategie om het in een samenleving aanwezig talent via het onderwijs tot ontplooiing te brengen (zie bijvoorbeeld Husén, 1974). Zoals uit de IEA-studies naar voren komt lijkt hierbij echter ook de factor curriculum in het geding, niet alleen in termen van de gelegenheid om te leren, maar evenzeer in termen van het aantal voor een bepaald vak toegewezen uren. Met name dat laatste gegeven verwijst weer terug naar het uitgangspunt van deze studie: de basisvorming, zoals die in de in deze studie betrokken landen wordt nagestreefd en het daaraan ten grondslag liggende onderwijsaanbod.

7.7. BASISVORMING TER DISCUSSIE

In alle in deze studie betrokken landen staat de inhoudelijke functie van het onderwijs in relatie tot de nagestreefde basisvorming op een of andere wijze ter discussie. Ter afsluiting van deze vergelijkende analyse zal daarom op basis van de landenstudies en tegen de achtergrond van de in dit hoofdstuk geconstateerde samenhangen tussen institutionele normeringen, organisatorische en inhoudelijke vormgeving van het onderwijs, vormingsresultaten en vormingseffecten worden nagegaan in hoeverre het hier soortgelijke discussies betreft.

In het algemeen kan worden geconstateerd, dat de in de verschillende landen genoemde (basis-)vormingsdiscussies sterk contextgebonden zijn in de hierboven genoemde zin, hetgeen tot uitdrukking komt in de steeds wisselende gedaanten waarin deze discussie plaatsvindt. In samenhang daarmee heeft een tweede constatering betrekking op het onderwijsconceptuele kader, dat ten grondslag ligt aan de dominante vormingsopvattingen in de verschillende landen. Het is opmerkelijk, dat in geen van de in deze studie betrokken landen de aan het onderwijsstelsel ten grondslag liggende onderwijsconceptie zelf ter discussie staat in de gevoerde discussies over de (basis-)vormingsfuncties van het funderend onderwijs.

Tegen de achtergrond van deze constatering kan dan worden opgemerkt, dat de inhoudelijke grondslag van basisvorming het meest expliciet wordt geproblematiseerd in de Verenigde Staten en in Engeland. In

beide landen is daarbij veel minder het vraagstuk van het onderwijsaanbod van de individuele scholen aan de orde dan het probleem, hoe ervoor kan worden zorggedragen dat alle leerlingen een minimum hoeveelheid tijd besteden aan een aantal voor het toekomstige functioneren van wezenlijke betekenis geachte leergebieden. Gegeven de zeggenschapsverhoudingen in het onderwijs staan de federale overheid van de Verenigde Staten daartoe nagenoeg geen directe beleidsinstrumenten ter beschikking, behalve die van het mobiliseren van de publieke opinie. Het rapport 'A Nation At Risk' (1983) vormt daarvan een voorbeeld, en heeft in de Verenigde Staten althans op het niveau van de afzonderlijke staten geleid tot ontwikkelingen om stringenter eisen te stellen aan de verwerving van het 'High-School'-diploma. Bezieet men de inhoudelijke voorstellen, zoals dienaangaande aanbevolen in het voornoemde rapport, op zijn mérites, dan kan de indruk niet worden weggenomen dat de daarin vervatte inhoudelijke grondslag voor basisvorming ver achterblijven bij datgene wat in de continentaal-Europese landen aan vorming in het funderend onderwijs gebruikelijk is. Ook in Engeland vervult de centrale overheid een belangrijke opiniërende functie in het denken over basisvorming, zij het dat deze op meer directe wijze plaatsvindt in het kader van het 'partnership' tussen het Ministerie van Onderwijs (DES), de lokale autoriteiten en de individuele scholen. Gegeven de activiteiten van de informerende en controlerende activiteiten van de HMI en de verantwoordingsplicht van de individuele scholen en de informatie-plicht van de lokale autoriteiten bestaat er op het DES een redelijk goed gedocumenteerd inzicht over de staat van het onderwijs. Op grond daarvan is er in de afgelopen tien jaar een streven op gang gebracht in de richting van een 'core' of 'common' curriculum voor alle leerlingen. Alhoewel de centrale overheid niet over de macht beschikt een dergelijk gemeenschappelijk basisleerplan voor alle leerlingen af te dwingen, beschikt zij binnen de gedachte van het partnership wel over beleidsinstrumenten om haar overredingsfuncties kracht bij te zetten, zoals bijvoorbeeld via het financieringsmechanisme. Overigens wordt de dienaangaande in Engeland gevoerde discussie volstrekt niet verbonden met een heroriëntatie op het bestaande - op selectie ingestelde - kwalificatiestelsel. Bovendien wordt het streven in de richting van een gemeenschappelijke basisvorming voor iedereen door grote groepen in de samenleving als discutabel beschouwd, hetgeen bijvoorbeeld tot uitdrukking komt in opvattingen waarin afzonderlijke vormingsdoelen voor de meer en minder begaafden worden bepleit (zie bijvoorbeeld Bantock, 1980). Overigens is dat ook kenmerkend voor het primair op selectie ingerichte onderwijsstelsel in de BRD. Ook daar kunnen de laatste jaren pleidooien worden vernomen voor een terugkeer naar het oude stelsel van praktische vorming voor de grote groep leerlingen en academische vorming voor een kleine groep getalenteerden (Mut zur Erziehung, 1979). Overigens is de beleidsmatige implicatie van deze opvattingen gering gebleken, en lijken de in de zestiger jaren gevoerde discussies over de inhoudelijke vormgeving van het onderwijs (zie von Hentig, 1974) met de invoering van het aan het gehele funderend onderwijs ten grondslag gelegde principe van de wetenschapsoriëntatie een voorlopig einde te hebben gekregen. In de BRD, maar ook in de DDR, is vooral de modernisering van het onderwijsaanbod een vraagstuk van aanhoudende zorg, dat op centraal niveau via het mechanisme van het onderwijsleerplan moet worden vastgelegd, alvorens de individuele scholen in de gelegenheid worden gesteld om aanpassingen te realiseren. Dit probleem wordt met name zichtbaar, als het maatschappelijke ontwikkelingen betreft die tot de invoering van nieuwe leergebieden zoals bijvoorbeeld burgerinformatica of computerkunde nopen. In dat opzicht blijken centraal gereguleerde onderwijssystemen minder flexibel te kunnen reageren op nieuwe maatschappelijke uitdagingen, zulks in tegenstelling tot de Verenigde Staten en Engeland, waar de autonomie van de individuele scholen en de daarmee verbonden openheid voor maatschappelijke invloeden veel gemakkelijker kunnen leiden tot aanpassingen in het onderwijsaanbod. Denemarken lijkt in dat opzicht een uitzonderingspositie

in te nemen. De centrale regelgeving met betrekking tot de inhoudelijke vormgeving van het funderend onderwijs laat voldoende ruimte om op lokaal niveau eigen initiatieven te ontwikkelen ten behoeve van de modernisering van het onderwijsaanbod, met name in de sfeer van de keuzevakken. In dit land is er overigens wel sprake van een serieus te nemen 'back to basics'-beweging, maar dan vooral aan de basis, waar door ouders en leerlingen in toenemende mate wordt geopteerd voor meer aandacht en tijd aan de traditionele kernvakken (moedertaal, vreemde talen, rekenen/wiskunde, natuurkunde/scheikunde) ten koste van de praktische en creatieve vakken. Deze ontwikkeling kan echter niet los worden gezien van de totaal beschikbare verplichte onderwijstijd, die vergeleken met de andere landen, met uitzondering van de Verenigde Staten, relatief gering is. Verder valt op dat in landen waar een verregaande mate van integrale basisvorming wordt voorgestaan, zoals in de DDR en Denemarken, de basisvormingsproblematiek de gedaante aanneemt van een pedagogisch-didactisch vraagstuk: het streven om in het kader van het leerstofjaarklassenstelsel toch zoveel mogelijk via interne differentiatie recht te doen aan de individuele verschillen tussen leerlingen.

Samenvattend kan op grond van deze analyse worden vastgesteld, dat in de afzonderlijke landen gevoerde discussies slechts kunnen worden begrepen in het licht van de eigen context van het betreffende onderwijssysteem, dat voor een belangrijk deel in haar werking, resultaten en effecten wordt geconditioneerd via de aan het onderwijsbestel ten grondslag gelegde institutionele normeringen. De conclusie kan daarom geen andere zijn, dan dat basisvormingsdiscussies in eerste instantie moeten worden beschouwd als een (cultuur)politiek vraagstuk, dat in elk land om eigen oplossingen vraagt.

8. CONSEQUENTIES VOOR DE NEDERLANDSE DISCUSSIE

8.1. BASISVORMING ALS CULTUURPOLITIEK VRAAGSTUK

In dit afsluitende hoofdstuk zal een poging worden ondernomen om de belangrijkste bevindingen uit deze studie te interpreteren in het licht van de te verwachten discussies over (integrale) basisvorming in het nederlandse onderwijs.

De resultaten van de verschillende landenstudies rechtvaardigen de conclusie dat de problematiek van de basisvorming en de effecten ervan voor de onderwijskansen van onderscheiden maatschappelijke groeperingen, grotendeels moet worden begrepen in het licht van de cultuur-historisch gegroeide verhoudingen in een land en de in dat kader ontwikkelde institutionele vormgeving van het onderwijs. Uit deze studie is op ondubbelzinnige wijze naar voren gekomen, dat de problematiek van de basisvorming niet uitsluitend als een onderwijsinhoudelijk vraagstuk kan worden gekarakteriseerd. Basisvorming, ook in de zin van de effecten van het onderwijs voor diverse groepen leerlingen, kan niet los worden gezien van de institutionele normeringen (structuur, externe differentiatie-mechanismen, afsluitingssysteem) die de vormgeving van het funderend onderwijs en daarmee de mogelijke curriculaire schoolloopbanen van de individuele leerlingen in vergaande mate vastleggen. De aard van de institutionele normeringen in een onderwijssysteem blijkt mede neerslag van de veelal historisch gegroeide zeggenschapsverhoudingen, die een aanuiding geven van de aard en positie van de bij de besluitvorming betrokken maatschappelijke groeperingen. Daarmee is de problematiek van de basisvorming bij uitstek een cultuurpolitieke kwestie, waarbij niet alleen de inhoudsaspecten maar evenzeer de institutionele voorwaarden en de politieke structuur van de besluitvorming in het geding zijn.

De ter afsluiting van deze studie geformuleerde aanbevelingen hebben dan ook voornamelijk ten doel om de grenzen van de beleidsdiscussie omtrent basisvorming in de nederlandse situatie af te bakenen. Deze aanbevelingen dienen daarom uitdrukkelijk niet te worden opgevat als beleidsadviezen omtrent de te kiezen vorm en inhoud van basisvorming.

8.2. DE POLITIEKE STRUCTUUR ACHTER ONDERWIJSSYSTEMEN

Veel aandacht is in de landenstudies besteed aan de politieke structuur van de besluitvorming met betrekking tot de vormgeving van het onderwijs. De besluitvormingsstructuur geeft immers inzicht over de wijze waarop als gevolg van de vigerende zeggenschapsverhoudingen de betrokken partijen toegang hebben tot het centrum van de politieke besluitvorming in het onderwijs. De besluitvormingsstructuur conditioneert de formele gezagsverhoudingen met betrekking tot het inhoudsvraagstuk in de verschillende landen.

De vergelijking van de resultaten van de landenstudies laten per land een zeer divers beeld zien in het spanningsveld tussen centrale en decentrale gezagsverhoudingen. De bevindingen geven alle aanleiding tot de hypothese, dat de wijze waarop de verschillende bevoegdheden ten aanzien van vorm en inhoud van onderwijs zijn geregeld tegelijkertijd uitdrukking is van de wijze waarop diverse maatschappelijke groeperingen hun invloed kunnen aanwenden bij de definiëring van doel en functie van onderwijs (zie bijvoorbeeld Archer, 1979). Aan de landenstudies kan met name het inzicht worden ontleend, dat de bestaande zeggenschapsverhoudingen de institutionele grondslag en het rendement van een onderwijssysteem

conditioneren, en daarmee ook de wijze waarop de verschillende maatschappelijke groeperingen van het onderwijs gebruik kunnen maken. In dit opzicht kan de discussie omtrent basisvorming worden beschouwd als een cultuurpolitiek probleem, waarin het inhoudsvraagstuk aan de orde is gesteld in het licht van de kwaliteit en toegankelijkheid van het onderwijs voor iedereen. De betekenis van de zeggenschapsverhoudingen voor de vormgeving van het onderwijs impliceert, dat vorm en inhoud van basisvorming niet slechts logisch-deductief kunnen worden afgeleid uit een analyse van maatschappelijke ontwikkelingen, maar daarbinnen noodzaakt tot een politiek-maatschappelijke afweging van en consensus over het gemeenschappelijk cultuurpedagogisch fundament van opvoeding en onderwijs voor de onderscheiden maatschappelijke groepen. Dat betekent dat een fundamentele doordenking van de problematiek van de basisvorming in het nederlandse onderwijsbestel slechts plaats kan vinden op basis van een analyse van de bestaande verdeling van bevoegdheden over dit vraagstuk. De resultaten van de landenstudies leren bovendien, dat de besluitvormingsstructuren als uitdrukking van de bestaande zeggenschapsverhoudingen grenzen stellen aan de mogelijkheden nieuwe inhouden voor basisvorming te formuleren, los van de doelen en functies van het huidige onderwijssysteem (zie ook: Heinink/Riddersma, 1983).

In alle in deze studie betrokken landen blijkt de discussie omtrent de vorm en inhoud van funderende vorming haar grenzen te vinden in de cultuur-historisch gegroeide gezagsverhoudingen.

Van een geheel andere orde, maar daarom nog niet minder interessant, is de vraag via welke vorm van zeggenschapsverhoudingen het onderwijs (en met name de individuele scholen daarbinnen) in staat is om met het oog op basisvorming het meest adequaat en effectief te reageren op de diverse maatschappelijke ontwikkelingen op onderwijsleerplanniveau. Daarover geven de resultaten van deze studie uiteraard geen uitsluitsel, ook al niet vanwege de vele andere cultuurpolitieke factoren die daarbij in het geding zijn.

8.3. INSTITUTIONELE VORMGEVING

De ervaringen in de door ons onderzochte landen lijken onomstotelijk aan te tonen dat de gevoerde discussies over basisvorming in het funderend onderwijs eveneens worden begrensd door de institutionele vormgeving van het bestaande onderwijssysteem. Institutionele differentiatie-mechanismen binnen het funderend onderwijs vervullen een maatschappelijke allocatie- en stratificatie-functie en fungeren op die wijze als belangrijkste instrumenten van selectie. Ook in die landen waar formeel (BRD) of materieel (DDR; Denemarken) sprake is van een voor iedereen gemeenschappelijk nationaal leerplan (onderwijsleerplan) voor het funderend onderwijs, leiden vormen van institutionele (structurele of externe) differentiatie tot uiteenlopende resultaten (naar omvang, inhoud, en niveau) en effecten van basisvorming voor de in deze studie onderscheiden leerlingcategorieën.

De in de eerste fase van het voortgezet onderwijs ingebouwde institutionele normeringen conditioneren in relatie tot de voorafschaduwende effecten van het vervolgonderwijs, en met name de hogere vormen daarvan, aldus niet slechts de toegankelijkheid maar eveneens de kwaliteit en het niveau van het vormingsaanbod voor de diverse maatschappelijke groeperingen. Institutionele factoren leiden op die wijze tot meersporigheid in het funderend onderwijs, hetgeen tot gevolg heeft dat in de meeste landen basisvorming, in de zin van het gemeenschappelijk vormingsaanbod voor ieder, wordt gedefinieerd in termen van het minimum inhoudelijk fundament (minimale eindtermen), dat aan het einde van het leerplichtig onderwijs voor bepaalde groepen maximaal haalbaar is. Als zodanig wordt basisvorming tot de resultante van hetgeen de selectieve functie van onderwijssystemen in een bepaalde maatschappelijke periode mogelijk maakt. De op deze wijze tot stand gekomen basisvorming garandeert niet

automatisch en niet in ieder land in dezelfde mate een vormingsniveau van kennis, inzichten en vaardigheden, dat voor iedereen toereikend is voor een adequate aansluiting op het vervolgonderwijs of op de arbeidsmarkt.

In aansluiting hierop kan aan de hand van de in deze studie gewonnen inzichten de voorzichtige conclusie worden getrokken, dat structurele ontwikkelingen in de richting van een geïntegreerd stelsel van funderend onderwijs niet automatisch leiden tot een herdefiniëring van het onderwijsaanbod in de zin van integrale basisvorming, indien niet tegelijkertijd ook andere institutionele factoren (extern, differentiatie, onderwijsleerplan, kwalificatie-systemen) in deze ontwikkeling in het geding zijn gebracht. Zo heeft de Gesamtschule in de BRD zich weliswaar in enkele deelstaten als vorm van regulier onderwijs naast en tussen de bestaande schooltypen een plaats kunnen verwerven, en kon in deze studie zelfs worden aangetoond dat ze zelfs een functie vervult in de maatschappelijke emancipatie van bepaalde bevolkingsgroepen. Echter, omdat het institutionele 'frame-work' in principe onaangetast is gebleven, heeft deze vorm van horizontalisering niet geleid tot een wezenlijke verandering in de aard en de effecten van basisvorming. Op vergelijkbare wijze kon ten aanzien van Engeland worden aangetoond dat, als gevolg van de handhaving van het traditionele op selectie ingerichte kwalificatie-systeem en in samenhang met de coëxistentie van het comprehensive schoolsysteem naast het categorale systeem, de oorspronkelijke structurele vormgeving zich in het comprehensive onderwijs op schoolniveau heeft gehandhaafd, maar nu via externe differentiatiemechanismen zoals banding, streaming, setting en tracking.

Op grond van deze ervaringen ligt het voor de hand dat de mogelijkheden van het voortgezet basisonderwijs in Nederland, met als doelstelling een zo hoog mogelijke integratie basisvorming voor iedereen, uiterst gering zullen blijken wanneer dit gebeurt in het kader van of naast het bestaande institutionele 'frame-work'.

Als de discussies over het daaraan gerelateerde keuzeprocess voor basisvorming niet ook leiden tot heroverwegingen over eventueel noodzakelijke wijzigingen in de structuur van het funderend onderwijs, dan zal ook in Nederland de bestaande institutionele differentiatie doorslaggevend blijven voor de verschillen in de curriculaire resultaten (aard, omvang, niveau en effecten) van basisvorming voor onderscheiden groepen leerlingen.

In aansluiting daarop wijzen de resultaten van de landenstudie bovendien uit, dat de invoering van een gemeenschappelijke inhoudelijke grondslag voor basisvorming, bij ongewijzigde handhaving van de institutionele kenmerken van het funderend onderwijs niet zal leiden tot een verbetering van de maatschappelijke kwalificatieperspectieven van de kansarme groepen in het onderwijs.

Het door deze groepen (en met name door culturele minderheden) maximaal te bereiken basispakket, als minimale uitkomst van de huidige institutionele selectie, blijft in deze situatie onvoldoende voorwaarde voor verdere studie- en beroepsmogelijkheden. Dit impliceert overigens tegelijkertijd, dat een discussie over basisvorming niet los kan worden gezien van een heroriëntatie op de vorm en inhoud van het onderwijs in de tweede fase van het secundair onderwijs.

8.4. INHOUDELIJKE VORMGEVING

De kern van deze studie wordt gevormd door een analyse van de inhoudelijke vormgeving van het funderend onderwijs in de diverse landen en de daarmee opgedane ervaringen met (integrale) basisvorming.

Op grond van deze ervaringen werd in het voorgaande reeds geconstateerd dat institutionele normeringen de mogelijke resultaten van het funderend onderwijs in termen van basisvorming in verregaande mate vastleggen. Voor wat betreft de problematiek van de inhoudelijke grondslag van de basisvorming zelf werd signaleerd, dat de aard en functie van de dienaangaande gevoerde discussies in de in deze studie betrokken landen

haar grenzen vindt in de impliciet of expliciet aan het onderwijsbestel ten grondslag liggende dominante vormingsopvattingen, zoals deze historisch gezien in de (onderwijs)praktijk gestalte hebben gekregen. Dergelijke nationale vormingsidealen representeren de in een samenleving noodzakelijke consensus over doel en inhoud van het onderwijs om de maatschappelijke functies van het onderwijs een zo breed mogelijk maatschappelijk draagvlak te verlenen.

Alhoewel dergelijke vormingsprincipes op de achtergrond een rol spelen in de nationale discussies omtrent basisvorming, blijken zij als zodanig nauwelijks van waarde voor de keuzes die in het geding zijn omtrent de voor alle leerlingen na te streven leerplaninhoudelijke grondslag van het funderend onderwijs. Vooral waar het in concreto gaat om de bepaling van het niveau en de kwaliteit van het onderwijs voor verschillende maatschappelijke groeperingen manifesteren dergelijke formele vormingsprincipes (zoals bijvoorbeeld 'wetenschapsoriëntatie') 'an sich' zich als neutraal in de vorm van algemene onderwijsdoelstellingen. Wellicht moet hier een uitzondering gemaakt worden voor de DDR, waar vanuit het polytechnische vormingsprincipe eenduidige leerplanbeslissingen zijn afgeleid tot op het niveau van de individuele scholen.

Vormingsconcepties, zoals gerepresenteerd op het niveau van de algemene onderwijsdoelstellingen, verraden hun intenties in samenhang met de institutionele normeringen in het onderwijssysteem.

Voorzover de problematiek van de integrale basisvorming betrekking heeft op het vaststellen van het gemeenschappelijk onderwijsaanbod dat door iedereen noodzakelijk moet worden doorlopen om maatschappelijk te kunnen functioneren, dient de besluitvorming omtrent de toekomstige inhoudelijke vormgeving van het nederlands funderend onderwijs in dat verband te worden opgevat als een onderwijsleerplanvraagstuk op nationaal niveau. (zie Husén, 1983). Basisvorming en basiseindtermen leiden tot inhoudelijke structurering van het onderwijsleerplan via gemeenschappelijke regelgeving omtrent structuur en omvang van de vormingsgebieden, noodzakelijke inhoudelijke thematisering van de vormings- en/of vakgebieden en het daarbinnen te bereiken niveau van kennis en vaardigheden. Door deze expliciete regelgeving op het niveau van het onderwijsleerplan moet een zodanige afweging tussen eenheid en verscheidenheid worden gegarandeerd, dat de mogelijke leerwegen in het funderend onderwijs tegemoetkomen aan verschillen in uitgangssituatie en tenminste leiden tot een noodzakelijk geacht basisniveau van kennis en vaardigheden voor iedereen.

Gegeven de geïnstitutionaliseerde zeggenschapsverhoudingen in het onderwijs impliceert deze stellingname dat de nederlandse basisvormingsdiscussie niet los kan worden gevoerd van de vraag, welke regelgevings- en beslissingsbevoegdheden respectievelijk op het niveau van het onderwijsleerplan danwel op het niveau van het schoolwerkplan moeten worden gelokaliseerd.

Via het onderwijsleerplan dienen de noodzakelijke voorwaarden te worden gecreëerd om de kwaliteit van het onderwijs (toegankelijkheid, inhoud en niveau van vorming) voor een ieder te garanderen. Het onderwijsleerplan fungeert dan als een institutionele randvoorwaarde voor de realisering van de na te streven basisvorming op schoolniveau, die concreet gestalte krijgt via het schoolwerkplan. In een dergelijke benadering wordt nadruk gelegd op de uiteindelijke verantwoordelijkheid van de individuele school voor de basisvorming van haar leerlingen, en wordt op die wijze de in dit land geïnstitutionaliseerde vrijheid van inrichting onverlet gelaten. Het is ook tegen de achtergrond van een dergelijke beleidsmatige context, dat de discussie over de effectieve school betekenis kan krijgen voor het nederlandse onderwijs.

Op deze wijze kan dus recht worden gedaan aan de cultuurpolitieke dimensies van de basisvormingsdiscussies in directe relatie tot de cultuurhistorische grondslag van het in dit land beleden grondwettelijke principe van de Vrijheid van het Onderwijs.

8.5. DE CONTROLE OP BASISVORMING

Indien het onderwijsleerplan wordt opgevat als een institutionele inhoudelijke randvoorwaarde voor de vormgeving van basisvorming op het niveau van de individuele scholen, dan is tegelijkertijd de vraag aan de orde in hoeverre alle leerlingen de noodzakelijk geachte basisvorming ook daadwerkelijk via het funderend onderwijs verwerven en door welke instanties dat dient te worden gecontroleerd. In dat verband zijn ook de effecten van basisvorming in het geding, voorzover deze betrekking hebben op de doorstroming van de leerlingen vanuit het funderend onderwijs naar het vervolgonderwijs en de arbeidsmarkt. Indien integrale basisvorming de meest uitgesproken primaire doelstelling dient te zijn van het funderend onderwijs en indien de daarop van nadelige invloed geachte voorafschaduwingeffecten vanuit het vervolgonderwijs voorkomen moeten worden, dan is de instelling van een eigenstandig afsluitingssysteem onvermijdelijk. In geen van de in deze studie betrokken landen blijkt dat uiteindelijk het geval te zijn. In feite zijn de het funderend onderwijs afsluitende examensystemen eerder gericht op de individuele selectie met het oog op de toelaatbaarheid in het vervolgonderwijs, dan op de bewaking van een zo hoog mogelijk niveau aan basiskwalificaties voor iedereen. Weliswaar kunnen er in de afsluitingssystemen van het funderend onderwijs in de DDR en Denemarken elementen worden aangetroffen van het hier voorgestelde basiskwalificatie-examen, maar ook in deze landen lijkt de selectiefunctie uiteindelijk te prevaleren, gezien de rol van de facultatieve vakken uit het onderwijsleerplan die deel uitmaken van de afsluitende examens, en, in het geval van Denemarken, het ontbreken van een aantal kernvakken in de basisexamens. Het selectieve karakter van de afsluitingssystemen heeft het meest uitdrukkelijk vorm gekregen in landen als Engeland en, in iets mindere mate, de BRD, waar het integratiestreven in de eerste fase van het voortgezet onderwijs op geen enkele wijze gestalte heeft gekregen in een althans voor basisvorming noodzakelijke herziening van het kwalificatiesysteem. Overigens lijkt zich zelfs in de Verenigde Staten, waar het High-schooldiploma eigenlijk slechts een ondergeschikte functie vervult over de doorstroming naar het vervolgonderwijs, een ontwikkeling te voltrekken in de richting van minimumeisen, te stellen aan een gekwalificeerde afsluiting van het funderend onderwijs. Bij het ontbreken van een schooloverstijgend onderwijsleerplan voor het High-school-onderwijs garandeert dat evenwel geenszins het verwerven van de basisvormingskwalificaties in de in deze studie bedoelde zin. Het hier voorgestelde eigenstandige afsluitende examen dient uiteraard verschillende niveaus van bereikte basisvorming zichtbaar te maken, op grond waarvan in samenhang met de schoolinterne beoordeling van de mogelijkheden van de leerlingen beslissingen kunnen worden genomen over de verdere schoolloopbanen van de leerlingen. Door middel van het centrale basisexamen dienen echter de standaards te worden vastgelegd van de voor iedereen noodzakelijk geachte basiskwalificaties. Deze stellingname impliceert tegelijkertijd dat voor degenen die het afsluitingsexamen met onvoldoende resultaat afleggen, aanvullende mogelijkheden moeten worden gecreëerd om de maatschappelijk vereiste basisvorming alsnog te verwerven. Dit kan bijvoorbeeld worden gerealiseerd via, zoals in Denemarken, een verlenging van het funderend onderwijs voor deze categorie leerlingen, als ook, zoals in de DDR, via extra voorzieningen in het vervolgonderwijs.

Los van deze aanbevelingen kan in ieder geval worden geconstateerd, dat de afsluiting van het funderend onderwijs, zowel in relatie tot de na te streven basisvorming als ten opzichte van het vervolgonderwijs, integraal onderdeel moet uitmaken van een onderwijsleerplandiscussie over basisvorming op nationaal niveau.

8.6. TENSLOTTE

Dat lezen, schrijven en rekenen onderdeel dienen uit te maken van de basisvorming in het funderend onderwijs, stond in deze studie niet ter discussie. In alle in deze studie betrokken landen betreft het hier onbestreden vormingsdoelen van het leerplichtig onderwijs. In feite ging het in deze studie veeleer om de vraag welke inhoudelijke vormingsfuncties daarboven worden vervuld via het funderend onderwijs, en wat daarvan de betekenis is in termen van de in de verschillende landen nagestreefde basisvorming.

Aan de hand van deze vergelijkende studie kan de vraag wat de inhoudelijke grondslag dient te zijn van integrale basisvorming, niet worden beantwoord. Wat deze inventarisatie van de ervaringen met basisvorming vooral heeft geleerd, is het cultuurpolitieke en daarmee normatieve karakter van deze discussie, waarvan is gebleken dat deze in alle in deze studie betrokken landen wordt gevoerd binnen het kader van de eigen historisch gegroeide dimensies in relatie tot de daaruit voortgekomen hedendaagse onderwijspraktijken en de daarmee samenhangende vormingsresultaten. In die zin kan aan deze vergelijkende studie geen ontlende, maar wel een contextverhelderende betekenis worden toegekend, te weten het identificeren van die aspecten die in de basisvormingsdiscussies mede in het geding zijn zoals: de zeggenschapsverhoudingen binnen de besluitvormingsstructuur, de betekenis van institutionele normeringen, de inhoudelijke vormgeving als een leerplanvraagstuk in het spanningsveld tussen centrale en decentrale bevoegdheden, en het afsluitingssysteem als controle- en selectie-instantie.

LITERATUUR

- APU: *Assessment of Performance Unit-What it is-how it works*. DES, London, 1984.
- Adelson, J.: *Twenty-five years of American Education: An Interpretation*. NCEE, Washington, 1982.
- Adler, M.J.: *The paideia proposal*. New York, 1982.
- Adler, M.J.: *The paideia program*. New York, 1984.
- Ambach, G.M.: 'State and local action for education in New York'. In: *Phi Delta Kappan*, 1984, p. 202-204.
- Ammer, T.: 'Bildungspolitik in Osteuropa zu Beginn der 80'er Jahre'. In: *Deutschland Archiv*. 1984, p. 764-765.
- Anweiler, O.: 'Leistungssteigerung, Begabtenförderung, ideologischer Konformismus-Tendenzen der Bildungspolitik in der DDR'. In: *DDR report* 17(1984)3, p.138-141.
- Anweiler, O.: *Bildungssysteme in Europa*. Beltz, Weinheim, 1980.
- Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Rowolt, Reinbek bei Hamburg, 1979.
- Archer, M.S.: *Social origins of educational systems*. Sage publications Ltd., London and Beverley Hills, 1979.
- Arhus Amt: *Ungdomsuddannelserne I og uden for amtet*, 1984.
- Astin, A.W.: *Excellence and equity in American education*. NCEE, Washington, 1982.
- BLK für Bildungsplanung und Forschungsförderung: *Modellversuche mit Gesamtschulen. Auswertungsbericht der Projektgruppe Gesamtschule Konkordia*, Bonn, 1982.
- Babing, H., H. Berge: *Differenzierung im Unterricht*. Volk und Wissen, Berlin, 1982.
- Bantock, G.H.: *Dilemma's of the curriculum*. Robertson, Oxford, 1980.
- Barton, L., S. Walker: *Race, class and education in Britain*. London, 1983.
- Baske, S.: *Bildungspolitik in der DDR 1963-1976*. Berlin, 1979.
- Baumert, J.: 'Aspekte der Schulorganisation und Schulverwaltung'. In: Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.). *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen, Band I*. Rowolt, Reinbek bei Hamburg, 1980. p.589-748.
- Bayer, M., J. Muth, D. Otten, H.G. Rolff, E. Uhe: *Chancenungleichheit und Strukturkrise*. NDS Essen, 1983.
- Benn, C., B. Simon: *Halfway there. Report on the British Comprehensive school reform*. Penguin, 1970.
- Benner, D.: 'Holzwege der Kritik. Eine Rekonstruktion der Antinomien der Pädagogik in den Thesen des Bonner Forums 'Mut zur Erziehung''. In: *Entgegnungen zum Bonner Forum Mut zur Erziehung*. Urban & Schwarzenberg. München, 1978.
- Berge, M.: 'Erhöhung der geistigen Aktivität der Schüler durch Differenzierung im Unterricht'. In: *Pädagogik* 38(1983)5, p. 408-411.
- Berndtsen, E.: *An introduction to education in Denmark*, z.p. 1981.
- Bichter, A.: *Bildungsziele deutscher Lehrpläne*. Olzog Verlag, München, 1979.
- Bjerg, J.: 'Die Tvind-Schulen in der bildungspolitische Debatte Dänemarks'. In: *Neu Sammlung* 19(1979)5, p. 442-456.
- Blankertz, H.: *Theorien und Modelle der Didaktik*. Juventa Verlag, München, 1971⁵.
- Blom, S., J. v.d. Klerk, M. v. Goor: *Ervaringen met interne differentiatie in het buitenland*. SVO, Utrecht, 1984.
- Bode, H.F.: 'Praxisentwicklung durch Curriculumreform. Eine kritische

- Bilanz von schulpraktischen Auswirkungen der Curriculumentwicklungen in den U.S.A.' In: Hörner, W., D. Waterkamp (Hrsg.): *Curriculumentwicklung im internationalen Vergleich*. Beltz, Weinheim, 1981.
- Boston Public Schools: *Mathematics elementary and middle school curriculum objectives*, Boston, 1982.
- Boston Public Schools: *Reading/language arts elementary and middle school curriculum objectives*, Boston, 1982.
- Bowles, S., H. Gintis: *Schooling in capitalist America*, New York, 1976.
- Boyer, E.L.: *High school. A report on secondary education in America*. Harper & Row, New York, 1983.
- Braaksma J.: *Partnership and falling rolls*. RUG, Groningen, 1983.
- Bramhoff; M., B., B, Woitke: 'Die Problematik der Chancungleichheit in sozialistischen Ländern am Beispiel der DDR'. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 26(1974) p. 588-629.
- Brämer, R.: 'Sozialistische Bildungsrealität: Weisser Fleck der DDR Forschung?' In: *Deutschland Archiv*. 1983, p. 858-868.
- Broudy, H.S.: 'Philosophical Foundations of Education' In: Walberg H.J. (ed.): *American education: Diversity and research*, New York, 1979, p. 15-26.
- Bruggencate, G.C.ten, W.J. Pelgrum.: *Eerste uitkomsten van het internationale deel van de second IEA science study in Nederland*. Paper ORD, T.H.T. Enschede, 1985.
- Bureau of Research and Assessment, Massachusetts Department of Education: *Graduation requirements in Massachusetts high schools*, 1984.
- CERI/OECD: *Educational financing and policy goals for primary schools. Country reports vol. II: UK, US*, Paris, 1979.
- California State Department of Education: *The district master plan for school improvement*. Sacramento, 1978.
- Campbell-Jackson, Y.B.: *Het onderwijsaanbod voor 11-14 jarigen in de Verenigde Staten*. SLO, Enschede, 1985.
- Catterall, J.S.: 'Issues of equity'. In: *IFG policy perspectives*, Stanford, 1982.
- Cedefop: *Beschreibung der Berufsbildungssysteme in den Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft*. Berlin, 1981.
- Central Advisory Council for Education. *Children and Their Primary Schools, Vol. I and II. The Plowden Report*. H.M.S.O. London, 1967.
- Central Council of Education: *U-90, Danish Educational Planning and Policy in a Social Context at the end of the 20th century*. Schultz Forlag, Copenhagen, 1978.
- Coleman, J. e.a.: *Equality of Educational Opportunity* U.S. Government Printed Office, Washington, D.C. 1966.
- College Entrance Examination Board: *Preparation for college in the 1980's: The Basic Academic Competencies and the Basic Academic Curriculum*. New York, 1981.
- Collins, R.: *The credential society. An historical sociology of education and stratification*. New York, 1979.
- Comber, L.C., J.P. Keeves.: *Science education in nineteen countries*. I.E.A. studies I. Almqvist & Wiksell, Stockholm, 1973.
- Commission for Racial Equality: *Schools and ethnic minorities: Comments on 'Education in schools': a consultative document*. DES, London, 1978.
- Connul of chief state School Officers: *Humanities and State Education Agencies*, 1983.
- Costjens, J.J.C.M., A.C. v. Essenberg: *Geïntegreerd voortgezet onderwijs in enkele landen: nadere uitwerking*, Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, Den Haag, 1980.
- Cremin, L.A.: *The transformation of the school. Progressivism in American education*, New York, 1961.
- Cronin, J.M.: 'Educational Administration'. In: Walberg H.,J. (ed.): *American Education: Diversity and Research*. New York, 1979. p. 100-111.
- Cummings, W.K.: *Education and equality in Japan*. Princeton University Press, Princeton, 1978.

- Cusick, Ph.A.: *Secondary public schools in America*. NCEE, Washington, 1982.
- D.G. Hargreaves : *The challenge for the comprehensive school. Culture, curriculum and community*. Routledge and Kegan Paul, London, 1982.
- DES: *Choosing at 16. Choose your course*. London, 1983/1984.
- DES: *Curriculum 11-16. Towards a statement of entitlement*. HMSO, London, 1983.
- DES: *Education for all. A brief guide to the main issues of the report. (Swann report)*. London, 1985.
- DES: *Examinations at 16+. A statement of policy*. HMSO, London, 1982.
- DES: *Foreign languages in the school curriculum*, London, 1982.
- DES: *Press notice. Education Secretary explains bold and ambitious objective to raise standards*. London, 1984.
- DES: *Science education in schools. A consultative document*, London, 1982.
- DES: *Statistical Bulletin 11/81*. London, 1981.
- DES: *Statistical Bulletin 10/82*. London, 1982.
- DES: *Statistical Bulletin 2/84*. London, 1984.
- DES: *Statistical Bulletin 6/84*. London, 1984.
- DES: *Statistical Bulletin, 11/84*. London, 1984.
- DES: *The Department of Education and Science: a brief guide*, London, 1984.
- DES: *The educational system of England and Wales*. London, 1983.
- DES: *The organisation and content of the 15-16 curriculum*, London, 1984.
- DES: *The school curriculum*. London, 1981.
- DES/HMI: *17+ A New Qualification*. HMSO, London, 1982.
- DES/HMI: *9-13 middle schools. An illustrative survey*. HMSO, London, 1983.
- DES/HMI: *Aspects of secondary education in England*. HMSO, London, 1979.
- DES/HMI: *Education 5 to 9: an illustrative survey of 80 first schools in England*. HMSO, London, 1982.
- DES/HMI: *Primary Education in England. A survey by HM Inspectors of schools*. HMSO, London, 1978.
- Dewey, J.: "My Pedagogic Creed". In: *School Journal* 1897 (54) p. 77-80.
- Dewey, J.: "What is progressive Education". In: Lucio, W.H. (ed.) *Readings in American Education*, Chicago, 1963.
- Dewey, J.: *Democracy and Education*, Free Press. New York, 1966.
- Dahmen, K, D. Breitenbach, W. Mitter, H. Wilhelmi (Hrsg): *Gesamtschulen in Europa. Ergebnisse eines Europäischen Kolloquiums*. Böhlau Verlag, Köln, 1984.
- Danish Ministry of Education: *Education in Denmark. The education system*. Copenhagen, 1984.
- Danish Ministry of education: *Special educational measures within the legislative sphere of the ministry of education*. Copenhagen, 1977.
- Danish Ministry of education: *Act on the folkeskole (The Danish primary and lower secondary school)*. Copenhagen, 1979.
- Danish Ministry of education: *Leisure-time education in Denmark. Act no. 316*, Copenhagen, 1980.
- Danish Ministry of education: *Education (local administration) act*. Copenhagen, 1983.
- Danish Ministry of education: *The final examinations of the folkeskole Leaving examinations and advanced leaving examinations*. Copenhagen, 1983.
- Danish Ministry of education: *The Danish upper secondary school system Time-tables for the Gymnasium and the higher preparatory examination*, Copenhagen, 1984.
- Danish Ministry of education: *Starting school*. Copenhagen, 1977.
- Danish Ministry of education: *The aims of the optional subjects of the 'Folkeskole' (order of 1975)*, Copenhagen, 1979.
- Danish Ministry of education: *The aims of the subjects taught in the 'Folkeskole' in Denmark (order of 1975)*, Copenhagen, 1981.

- Danish Ministry of education: *Women and education*. Copenhagen, 1980.
- Dekker, L.: 'Overscholing of tekort aan arbeidskrachten? Onderwijs en arbeidsmarkt in de DDR'. In: *Oost Europa Verkenningen*, 1984, 72, p.36-40.
- Denmark Statistik: *Uddannelse og Kultur. Statistike Efterretninger*, 1983, nr. 1-6 København, 1983.
- Der Hessische Kultusminister: *Rahmenrichtlinien. Allgemeine Grundlegung der Hessischen Rahmenrichtlinien*, 1978.
- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen.: *Verwaltungsvorschriften, Aufhebung Aenderung und Neubekanntmachung von Erlassen*, 1984.
- Dietz, A.: *Soziale Herkunft und intellektuelle Leistungsfähigkeit*. AMBOS, Bielefeld, 1978.
- Drefenstedt, E. u.a.: *Informations- und Orientierungsmaterial zur Begabungsförderung auf wissenschaftlich-technischem Gebiet im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem*. Referatdienst. Berlin, 1983.
- Drefenstedt, E.: *Individuelle Besonderheiten - Individuelle Förderung*. Volk und Wissen, Berlin, 1981.
- Eigler, H. R. Hansen, K. Klemm: 'Quantitative Entwicklungen: Wem hat die Bildungsexpansion genützt?' In: Rolff H.G. u.a. (Hrsg.) *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 2*. Beltz, Weinheim, 1980, p. 45-72.
- Eigler, H., K. Klemm, H. Koch.: 'Quantitative Entwicklungen: Schule im Zeichen der Rotstiften'. In: Rolff H.G. u.a. (Hrsg.) *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 2*. Beltz, Weinheim, 1982, p. 49-74.
- Elementary and secondary education act of 1965. Public Law 89-10*.
- Encarnation D.J.: 'Public support, public regulation'. In: *IFG policy perspectives*. Winter '82, Stanford.
- Engelhardt, D.: Bundesgesetze und ihre Auswirkungen auf das Bildungssystem in den VS von Amerika. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens*. 32 (1984)1 p. 49-61.
- Faulstich-Wieland, H.M. Horstkemper, K.J. Tillmann, Weissbach B: 'Erfolgreich in der Schule, diskriminiert im Beruf: Geschlechtsspezifische Ungleichheiten bei der Berufseinmündung'. In: Rolff H.G. u.a. (Hrsg.) *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 3*. Beltz, Weinheim, 1984, p. 117-143.
- Fend, H.: *Gesamtschule im Vergleich*. Beltz, Weinheim, 1982.
- Fend, H.: *Theorie der Schule*. Urban & Schwarzenberg, München, 1981².
- Fenwick, K., McBride P.: *The government of education*. Oxford, 1981.
- Florander, J.: *From the bottom and up. Flexible schoolreform in a decentralised system. The case of Denmark*. Copenhagen, 1984.
- Florander, J., P. Skov: *Curriculumplanning and development in Denmark*. Paper t.b.v. S.L.O.-conferentie. Enschede, 1985.
- Flössner, W.: 'Abiturerfolge von Gesamtschulen'. In: *Neue Unterrichtspraxis* 10 (1977) p. 158-169.
- Francis, J.C.: 'Taking 0 level GCE examinations: the strategies employed by candidates and their teachers'. In: *Educational Studies*. 7(1981)3, p. 165-175.
- Freudenthal, H.: 'Een internationaal vergelijkend onderzoek over wiskundige studieprestaties'. In: *Pedagogische Studiën*. 2(52) 1975, p. 43-55.
- Fridberg, T.: *Uddannelse of beskaeftigelse omkring 22 ars alderen. I. delrapport fra ungdomsforlobsundersogelsens afslutning*. Kobenhavn, 1981.
- Fridberg, T., C. Norregaard: *Uddannelsernes formidling af den sociale arv*. Kobenhavn, 1978.
- Führ, Chr.: *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Ueberblick*. Beltz, Weinheim, 1979.
- GCE Examining Boards: *Comparability in GCE 1978. A review of the boards' studies '64-'77*. London, 1978.
- GCE Examining Boards: *Common cores at advanced level*. London, 1983.
- GCE and CSE: *Englisch examination board tables 1983*.

- Gaarder, B.: *Cultural pluralism and other major issues in American Education*. AERA, 1976.
- Geissler, R.: 'Bildungschancen und Statusvererbung in der DDR'. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. 35(1983)12, p. 755-770.
- Good, T.H.: *What is learned in schools: responding to school demands in grades K-6*. NCEE, Washington, 1982.
- Goodlad, J. 'Individuality, Commonality and curricular practise'. In: Fenstermacher, G.D., Goodlad, J. (eds.): *Individual differences and the common curriculum*. NSSE 82nd yearbook. Chicago, 1983, p. 300-318.
- Goodlad, J.: *A place called school*. McGraw-Hill, New York, 1983.
- Günther, K.H. u.a.: *Das Bildungswesen der DDR*. Berlin, 1979; 1983.
- H. Fend u.a.: *Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem. Ein Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit*. Klett, Stuttgart, 1976.
- Haabegaard, T.: *Uddannelses statistik*, 1984, nr. 1.
- Hacker, A.: 'The schools flunk out'. In: *The New York Review*, April '84, p. 35-40.
- Haenisch, H., H. Lukesch: *Ist die Gesamtschule besser?* Urban & Schwarzenberg, München, 1980.
- Halsey, A.H., A.F. Heath, J.M. Ridge: *Origins and destinations. Family, class and education in Modern Britain*. Clarendon Press, Oxford, 1980.
- Hameyer, U. von, u.a. (Hrsg.): *Handbuch der Curriculumforschung: Uebersichten zur Forschung 1970-1981*. Beltz, Weinheim, 1983.
- Hansen, E.J.: *Hvem bryder den socialer arv. Ungdomsforlobsundersogelsens afsluttende rapport. Bind 1*. Kobenhavn, 1982.
- Hansen, E.J.: *Who breaks the social inheritance?* Dan.Inst.of Soc. Research, Copenhagen, 1982.
- Hansen, G.: 'Integration oder Segregation: eine falsche Alternative'. In: Rolff, H.G., u.a. (Hrsg). *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 3*. Beltz, Weinheim, 1984, p. 248-258.
- Hansen, R., H.G. Rolff: 'Sinkende Schülerzahlen, Schulstruktur und Lernbedingungen: Die Sekundarstufe I in den 80er Jahren'. In: Rolff H.G. u.a. (Hrsg). *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 3*. Beltz, Weinheim, 1984, p. 144-175.
- Hauser, R., Featherman, D.: 'Equality of schooling: Trends and prospects'. In: *Sociology of education*, 49(1976) p. 99-120.
- Heath, A.: 'Class and meritocracy in British education. In: A. Finch, P. Scrimshaw (eds.): *Standards, schooling and education*. Open University London, 1980.
- Heinink, A.L.: 'Onderwijsstructuren ten behoeve van economie, administratie, commercie en bestuur: een blik op enkele buurlanden'. In: *Begeleidingscommissie scholengemeenschappen MEAO-MMO*, Publikatie, nr. 9, 1983.
- Heinink, A.L.: *Een verkenning binnen het onderwijs in de BRD: 'Arbeitslehre'*. RION, Groningen, 1977.
- Heinink, A.L.: *Een verkenning binnen het onderwijs in de DDR: Polytechnisch 'Unterricht' in de 'Oberstufe'*, RION, Groningen, 1977.
- Heinink, A.L., H. Riddersma: 'Verder na de basisschool: de middenschool in discussie'. In: *Info*, 4(14), 1983, p. 185-192.
- Helwig, G.: *Zwischen Familie und Beruf. Die Stellung der Frau in beiden deutschen Staaten*. Köln, 1974.
- Hentig, H. von: *Systemzwang und Selbstbestimmung*. Ernst Klett Verlag, Stuttgart, 1974⁴.
- Herms, H.: 'Jeden einzelnen Schüler im Blick haben'. In: *Pädagogik* 38 (1983)5, p. 404-407.
- Hoesel, P.H.M. van, M. van de Vall: *Vergelijkende gevalsanalyse als methode*. Lisbon, Leiden, 1984.
- Hoffmann, J., Ch.Schultz: 'Wege zur Aktivierung und Förderung leistungsschwacher Schüler'. In: *Pädagogik* 38(1983)10, p. 805-813.
- Holt, M.: *Core curriculum in the UK*. Paper t.b.v. S.L.O.-conferentie. Enschede, 1985.

- Holt, M.: *The common curriculum. Its structure and style in the comprehensive school*. London, 1978.
- Horstkemper, H., K. Klemm, K.J. Tillmann: 'Gesamtschule im viergliedrigen Schulsystem'. In: Rolff H.G. u.a. (Hrsg.). *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 2*. Beltz, Weinheim, 1982, p. 75-100.
- Hörner, W.: 'Die Aktualisierung schulpolitischer Leitlinien und des Konzepts der "kommunistischen Erziehung"'. In: F. Kuebart (Hrsg.): *Halbesjahresbericht zur Bildungspolitik und pädagogischen Entwicklung*. Bochum, 1984 (I). p. 15-20.
- Hörner, W., D. Waterkamp (Hrsg.): *Curriculumentwicklung im internationalen Vergleich*. Beltz, Weinheim, 1981.
- Husén, T.: 'Cross-national comparisons of levels of student achievement. For what purpose?' In: B. Creemers, e.a. (red.). *De kwaliteit van het onderwijs*. RION. Wolters-Noordhoff, Haren, 1983, p. 166-179.
- Husén, T.: *Talent, Equality and Meritocracy. Availability and utilization of talent*. Martinus Nijhoff, The Hague, 1974.
- Husén, T.: *The school in question. A Comparative study of the school and its future in Western Societies*. Oxford University Press, Oxford, 1979.
- ILEA: *Education Statistics 1983-84*, London, 1984.
- ILEA: *Improving secondary schools*. Report of the committee on the curriculum and organisation of secondary schools, London, 1984.
- ILEA: *Improving secondary schools. Research studies*. London, 1984.
- ILEA: *Race, sex and class. 1.: Achievements in schools*. London, 1983.
- ILEA: *Race, sex and class. 5: -ulti-ethnic education in further, higher and community education*. London, 1983.
- ILEA: *Statement on the curriculum for pupils aged 5-16*. London, 1981.
- Illinois State Board of Education: *Notice of hearings on the draft definition of schooling and proposed statements for student learning*. Springfield, 1984.
- Illinois commission on the improvement of elementary and secondary education: *Excellence in the making. A preliminary report*, 1985.
- Inkeles, A.: National differences in scholastic performance. In: Altbach P.G., Arnove R.F., Kelly, G.P. (eds) *Comparative Education*. Macmillan Publishing Co, Inc. New York, 1982, p. 210-231.
- J. Ford: 'Social class, ability and opportunity in the comprehensive school.' In: A. Finch, P. Scrimshaw (eds.): *Standards, schooling and education*. Open University. London, 1980.
- Jaarsma, R.: *Sterren en strepen*. SLO, Enschede, 1985.
- Jansen, M.: *Language and concepts*. Danmarks Paedagogiske Institut, Copenhagen, 1983.
- Jansen, M., B. Jacobsen, P.E. Jensen: *The teaching of reading without really any method. An analysis of reading instruction in Denmark*. Munksgaard, Copenhagen, 1978.
- Jencks, C.: *Inequality. A reassessment of the effect of family and schooling in America*. Basic Books, New York, 1972.
- Jennings, R.E.: *Education and politics: policy making in local education authorities*. London, 1977.
- Jensen, P.E.: *Klassestorrelser og undervisningsdifferentiering*. Munksgaard, Copenhagen, 1972.
- Jensen, T.: New information Technologies and education in Denmark. In: *European Journal of Education*. 17(1982) 4, p.383-394.
- KMK 101: Hamburger Abkommen: *Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens*.
- KMK 120: Aufbau und Ordnung (Allgemeinbildende Schulen): *Übergänge von einer Schulart in die andere*.
- KMK 121: Aufbau und Ordnung (Allgemeinbildende Schulen): *Vereinbarung über einen Stundenrahmen für Schüler der Jahrgangsstufen 7 bis 10*.
- KMK 130: Aufbau und Ordnung (Allgemeinbildende Schulen): *Empfehlung zur Arbeit in der Grundschule*.
- KMK 136: Aufbau und Ordnung (Allgemeinbildende Schulen): *Empfehlung und Richtlinien zum Mathematikunterricht in der Grundschule*.

- KMK 148: Aufbau und Ordnung (Allgemeinbildende Schulen): *Vereinbarung über die Orientierungsstufe (Klassen 5 und 6)*.
- KMK 20.1: *Stellungnahme der KMK zum Bericht der Bundesregierung über die Strukturellen Probleme des föderativen Bildungssystems*.
- KMK 20.2: *Stellungnahme der KMK zu der Bundesregierung gerichteten Groszen Anfrage (Drs. 9/1984 v. 15.9. 1982) zum Thema 'Reform des Bildungsföderalismus'*.
- MK 25: *Erklärung der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD anlässlich ihrer 200. Plenarsitzung am 16./17. Oktober 1980 in Berlin*.
- KMK 301: Aufbau und Ordnung (Sonderschulwesen). *Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens*.
- KMK 473: Aufbau und Ordnung des Schulwesens:.
- 473.1: *Schulversuchen mit Gesamtschulen*.
- 473.2: *Anerkennung der an integrierten Gesamtschulen erworbene Zeugnisse*.
- 473.3: *Ergänzung der Vereinbarung über die gegenseitige Anerkennung der an Gesamtschulen erworbenen Zeugnisse*.
- 473.4: *Gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen an integrierten Gesamtschulen*.
- KMK: *The Educational System in the Federal Republic of Germany Governance, Structures Courses*, Bonn, 1984.
- KUN: *Reisverslag DDR*, Nijmegen, 1984.
- Kelly, A.: *Girls and Science: an international study of sex differences in school science achievement*. IEA Monograph Studies nr.9. Almqvist & Wiksell Stockholm, 1978.
- Kemenade, J.A. van, J. Wallage: 'Om de vrije mens'. In: L. Casteleyn, J. van Kemenade, W. Meijer e.a. (red.): *Tekens in de tijd, 65 jaar Joop den Uyl*. De Arbeiderspers, Amsterdam, 1984.
- Kienitz, W.: *Einheitlichkeit und Differenzierung im Bildungswesen. Ein internationaler Vergleich*. Volk und Wissen, Berlin, 1973.
- King, E.J.: *Other schools and ours. Comparative studies for today*. London, 1979.
- Kirst, M.W.: 'Policy implications of individual differences and the common curriculum'. In: Fenstermacher, G.D., Goodlad, J.J. (eds.): *Individual differences and the common curriculum*. NSSE 82nd yearbook. Chicago, 1983, p. 282-299.
- Kitching, J., Melia, T.P.: *Education provision for ethnic minority groups in the United States of America*. HMI, London, 1980.
- Klafki, W.: *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz, Weinheim, 1975.
- Klemm, K., Koch, H.: 'Schule und Arbeitsmarkt, abkoppeln oder was sonst? In: Rolff, H.G. u.a. (Hrsg.). *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 3* Beltz. Weinheim, 1984, p. 44-75.
- Klemm, K.: 'Arbeitsmigration und Rückkehrbereitschaft'. In: Rolff, H.G. u.a. (Hrsg.). *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 3*. Beltz, Weinheim, 1984, p. 225-235.
- Kogan, M.: 'Policies for the school curriculum in their political context'. In: *Cambridge journal of education* 10 (1980)3, p.122-133.
- Kogan, M.: *The politics for education. E. Boyle and A. Crosland in conversation with M. Kogan*. Penguin, 1971.
- Kogan, M.: *Educational policy making*. London, 1975.
- Kohl, H., J. Marcinek, B. Nitz: *Geographie der DDR*. Leipzig, 1981.
- Koning, P. de, e.a.: *Schoolorganisatie en schoolloopbanen*. SCO rapport 42, Amsterdam, 1984.
- Krüger, H., P. Hischer, U. Rumpf: *Zur Ontogenese kommunistischer Einstellungen zum Lernen und zur Arbeit bei Schülern der 5. bis 9. Klasse der POS*. Referatedienst, Berlin, 1980.
- Kuebart, F., (Hrsg.): *Halbjahresbericht zur Bildungspolitik und pädagogischen Entwicklung in der DDR, UdSSR, Polen, CSSR und China*. Bochum, 2. Halbjahr, 1984.

- Kuebart, F., (Hrsg.): *Halbjahresbericht zur Bildungspolitik und pädagogischen Entwicklung in der DDR, UdSSR, Polen, CSSR, und China*. Bochum, 1. Halbjahr, 1983.
- Kuebart, F., (Hrsg.): *Halbjahresbericht zur Bildungspolitik und pädagogischen Entwicklung in der DDR, UdSSR, Polen, CSSR und China*. Bochum, 2. Halbjahr, 1983.
- Kuebart, F., (Hrsg.): *Halbjahresbericht zur Bildungspolitik und pädagogischen Entwicklung in der DDR, UdSSR, Polen, CSSR und China*. Bochum, 1. Halbjahr, 1984.
- Kuebart, F., (Hrsg.): *Halbjahresbericht zur Bildungspolitik und pädagogischen Entwicklung in der DDR, UdSSR, Polen, CSSR und China*. Bochum, 1. Halbjahr, 1985.
- Kuhnert, J.: 'Ueberqualifikation oder Bildungsvorlauf? Aktuelle Legitimationsprobleme der DDR angesichts des Widerspruchs von Bildungsabschluss und Arbeitsauforderung. In: *Deutschland Archiv*. 1982. p. 497-520.
- Kultusminister NRW: *Bildungswege in Nordrhein-Westfalen*, 1984.
- Lagerweij, N.A.J.: 'Middenschool in West-Europa in ander vaarwater'. In: *Pedagogische Studiën*, 60(1980)10, p. 416-420.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW: *Studentafeln*, Soest, 1984.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW.: *Entwurfassung der Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NordrheinWestfalen*. Zur Diskussion. Herbst 1983.
- Lasch, Chr.: *The culture of narcissism*. London, 1980.
- Lawton, D.: *The politics of the schoolcurriculum*. London, 1980.
- Leeds Education Committee: *Curriculum review; goals and priorities for education in Leeds*. 1983.
- Leeds departement of education: *Looking at the curriculum in schools*. Leeds, 1978.
- Lemke, Ch.: 'Jugendliche in der DDR. Freizeitpolitik und Freizeitverhalten'. In: *Deutschland Archiv*. 1984, p. 166-182.
- Leschinsky, A., Roeder P.M.: *Schule im historischen Prozess*. Klett Cotta Verlag Ullstein, Frankfurt, 1983.
- Leschinsky, A., Roeder P.M.: 'Didaktik und Unterricht in der Sekundarstufe I seit 1950. Entwicklungen der Rahmenbedingungen'. In: Projektgruppe Bildungsbericht (Hg). *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Band 1*. Rowolt, Reinbek bei Hamburg, 1980, p. 283-392.
- Leune, J.G.M.: 'De reikwijdte van het onderwijsaanbod in het funderend onderwijs'. In: B. Creemers e.a. (red.): *De kwaliteit van het onderwijs*. RION, Haren, 1983.
- Leune, J.G.M.: 'Naar een verbreding van onderwijsaanbod?' In: *Pedagogische Studiën*, 60(1983)3, p. 107-117.
- Levin, H.M.: 'The Dilemma of Comprehensive Secondary School Reforms in Western Europe'. In: Altback P.L.G. R.F. Arnove, G.P. Kelly (eds). *Comparative Education*, Mc. Millan Publishing Co Inc. New York, 1982, p. 319-385.
- Lines, P.: *Compulsary education laws and their impact on public and private education*. Ed. Commission of the States, 1985.
- Little, A.: 'Educational policies for a multi-racial Britain'. In: B. Simon, W. Taylor (reds.): *Education in the eighties. The central issues*. London, 1981.
- London, H.B.: *Academic standards in the American community college: trends and controversies*. NCEE, Washington, 1982.
- Ludz, U.: 'Bildungsanalyse als Gesellschaftsanalyse'. In: *Deutschland Archiv* 1984, p. 1089-1091.
- Lübbe, H.: 'Holzwege der Kulturrevolution'. Vortragsmanuscript des *Bonner Forums 'Mut zur Erziehung'*, Klett Verlag, Stuttgart 1979.
- M. Stanworth: *Gender and schooling*. London, 1981.
- MSC/NEDC: *Competence and competition. Training and education in the Federal Republic of Germany, the United States and Japan*. London, 1984.
- Macintosh, H. G.: 'The comprehensive school curriculum in Sweden and in

- England and Wales'. In: *School Research*, 1981, 5, p. 1-15.
- Maddock, J.: 'The comparative study of secondary education systems: lessons to be learned'. In: *Comparative Education* 19(3)1983.
- Maarkedahl: 'The development in the intake to the most important courses of youth education through the last 30 years'. In: Central Council of Education: *U 90. Danish educational planning and policy in a social context at the end of the 20th century*. Ministry of education, Copenhagen, 1978.
- Massachusetts Department of Education: *Basic skills improvement policy 1982-'83. Statewide summary of student achievement of minimum standards in the basic skills of reading, writing, mathematics and listening*. 1984.
- Massachusetts Department of Education: *Basic skills improvement policy and regulations*. 1979.
- Matthijssen, M. A. J. M.: *De elite en de mythe*. Van Loghem Slaterus, Deventer, 1982.
- McIntosh, N. E. S.: 'Access for whom?' In: A Finch, P. Scrimshaw (eds.) *Standards, schooling and education*. Open University, London, 1980.
- McLean, M.: 'Education and Cultural Diversity in Britain: recent immigrant groups'. In: *Comparative education*, 19(1983)2, p. 179-191.
- McMeekin, R. W., Ch. Dede: 'American education in the 1980's. In: *Comparative education* 16(1980)3, p. 225-236.
- Meier, A.: 'Bildung im Prozess der sozialen Annäherung und Reproduktion der Klassen und Schichten'. In: *Jahrbuch für Soziologie und Sozialpolitik 1981*. p. 116-134.
- Meier, A.: 'Lebensbedingungen und Lebensweise in ihrer Bedeutung für die Erziehung der Jugend'. In: *Deutsches Zeitschrift für Philosophie*. 1982, p. 742-753.
- Meier, A.: *Soziologie des Bildungswesens*. Volk und Wissen, Berlin, 1974
- Meier, A.: *Soziologie des Bildungswesens*. Volk und Wissen, Berlin, 1979.
- Ministry of education: *The school, the pupil and the parents*. Copenhagen, 1979.
- Ministry of education: *Vocational education and training in Denmark*. Copenhagen, 1983.
- Mitter, W.: 'Gesamtschulen im internationalen Vergleich'. In: *Die Deutsche Schule* 72(1980)4, p. 245-252.
- Mitter, W.: 'Education in the Federal Republic of Germany: the next decade'. In: *Comp. Educ.* 1986(16)3, p. 257-265.
- Muller, C. B.: 'The public interest in education'. In: *IFG Policy Notes*, Vol. 3, nr. 1. Stanford, 1982.
- N. C. E. E.: *A Nation at Risk: The Imperative for Education Reform*. U.S. Department of Education. Washington, D. C., 1983.
- NCEE: *Meeting the challenge: recent effort to improve education across the nation*. Washington, 1983.
- NCES: *Digest of education statistics, 1983-1984*.
- NCES: *High school and beyond. Two years after high school: a capsule description of the 1980 seniors*. Washington, 1981.
- Nast, M.: *Dein Grundrecht auf Bildung*. Volk und Wissen, Berlin, 1979.
- Neuner, G. u. a.: *Allgemeinbildung Lehrplanwerk Unterricht*. Volk und Wissen, Berlin 1973.
- Neuner, G.: *Die zweite Geburt. Ueber Erziehung im Alltag*. Leipzig, 1981.
- Neuner, G, K.H. Günther: *Zur Entwicklung der Volksbildung und Kommunistischen Erziehung*. Volk und Wissen, Berlin, 1976.
- New York State Board of Regents: *Proposed action plan to improve elementary and secondary education results in New York*. 1984.
- Nickel, H. M., J. Steiner: 'Schüler und Familie - Ergebnisse bildungssoziologischer Untersuchungen' In: *Jahrbuch der Soziologie*, 1981, p. 135-147.
- Nijhof, W. J.: 'Enkele curriculumproblemen op de AERA'84 te New Orleans. In: *VOR bulletin* 8(84)11/12, p. 10-22.
- Nitzschke, V. (Hrsg): *Multikulturelle Gesellschaft - multikulturelle Erziehung?* Metzler, Stuttgart, 1982.

- OECD: *Review of national policies for education Denmark*. Paris, 1980.
- Ogbu, J.U.: 'Minority schooling and schooling in plural societies'. In: *Comparative Education Review*, 1983, p. 168-187.
- Ogbu, J.U.: *Minority education and caste. The American system in cross-cultural perspective*. Ac. Press New York, 1978.
- Ogbu, J.U.: *Minority education and caste. The American system in cross-cultural perspective*. Ac. Press, New York, 1978.
- Opitz, G.: *Bildung für das ganze Volk*. Volk und Wissen, Berlin, 1979.
- Ørum, B.: 'Factors determining choice of education'. In: *U 90 Danish educational planning and policy in a social context at the end of the 20th century*. Copenhagen, 1978.
- Ørum, B.: *Hvem blev restgruppe? En social karakteristik af restgruppen i en argang unge. 2 delrapport fra ungdomsforløbsundersøgelsens afslutning*. København, 1981.
- Ørum, B.: *Konsforskelle blandt Skoleungdom*. København, 1973.
- Ørum, B., T. Fridberg: *Boys and girls in the Danish secondary school in this century*. Socialforskningsinstituttet, Copenhagen, 1973.
- Passow, A.H., H.J. Noah, M.A. Eckstein, a.o.: *The national case-study: An empirical comparative study of twenty-one educational systems*. IEA, Stockholm, 1976.
- Peng, S.S., W.B. Fetters, A.J. Kolstad: *High school and beyond. A national longitudinal study for the 1980's. A capsule description of high school students*. NCES, Washington, 1981.
- Peterson, P.E.: *Making the grade. Report of the 20th century fund task force on federal elementary and secondary education policy*. New York, 1983.
- Plisko, V.W.: *The condition of education 1984*. Statistical report NCES. Washington, 1984.
- Postletwhaite, T.N.: 'Success and failure in school'. In: Altbach P.G., Arnove, R.F. Kelly, G.P. (eds) *Comparative Education*. Inc. New York, 1982, p. 197-209.
- Postletwhaite, T.N., H. Weiler, P.B. Roeder.: *Schulen im Leistungsvergleich*. Klett Verlag, Stuttgart, 1980.
- Pøvelsen, S.E., H. Nord: *EFG, Gymnasiet og HF. Ansøgere, optagne og tilgang, 1983*. København, 1984, nr. 1.
- Preer, J.L.: *Minority access to higher education*, 1981.
- Purves, A.C.: *Literature education in ten countries*. IEA-studies II. Almqvist & Wiksell. Stockholm, 1973.
- Putten, P.F.J.M. van der: *Onderwijs in Scandinavië: in het teken van integratie en decentralisatie*. Leiden, Vakgroep Methoden en Technieken, Subfac, Psychologie, RU Leiden, 1979.
- Rampton, A.: *West Indian children in our schools. Interim report of the committee of inquiry into the education of children from ethnic minority groups*. HMSO, London, 1981.
- Raschert, J.: 'Bildungspolitik im kooperativen Föderalismus. Die Entwicklung der länderübergreifenden Planung und Koordination des Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland'. In: Projektgruppe Bildungsbericht (Hg). *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Band 1*. Rowolt, Reinbek bei Hamburg, 1980, p. 103-216.
- Rasmussen, H.: *The administrative tasks of local education authorities in Denmark*, Aarhus, 1985.
- Reid, R.: *Social class differences in Britain*. Open Books, London, 1977.
- Reid, R., E. Wormald: *Sex differences in Britain*. London, 1982.
- Resnick, L.B. & D.P.: *Standards, curriculum and performance: a historical and comparative perspective*. NCEE, Washington, 1982.
- Richter, I.: 'Ereignisse und Entwicklungen. Bildungsrecht und Bildungspolitik'. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens*. 32(1984), p. 71-72.
- Richter, I.: 'Alternativen zur 'Politik der Chancengleichheit?'. Amerikanische Erfahrungen und Bundesrepublikanische Probleme'. In: *Neue Sammlung* 3/75.
- Riddersma, H.: 'Onderwijssystemen en maatschappelijke ontwikkeling'.

- In: B.P.M. Creemers (red.): *Onderwijskunde als opdracht*. W-N. Groningen, 1981.
- Roberts, K.: *School leavers and their prospects. Youth and the labour market in the 1980s*. Open University, London, 1984.
- Rolff, H.G.: 'Unterricht und Massenkultur. Probleme der Modernisierung von Lehren und Lernen'. In: Rolff, H.G. u.a. (Hrsg). *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 2*. Beltz, Weinheim, 1982, p. 159-180.
- Rolff, H.G.: *Schule in Wandel. Kritische Analysen zur Schulentwicklung; Neue-Deutsche-Schule-Verlagsgesellschaft*. Essen, 1984.
- Rolff, H.G., G. Hansen, K. Klemm, K.J. Tillmann, (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 1. Band 2, Band 3*. Beltz, Weinheim, 1980, 1982, 1984.
- SCD: *School Curriculum Development Committee. An introduction*. London, 1984.
- SEC: *Secondary Examinations Council. Annual report 1983-84*. London, 1984.
- Schmidt-Jörg, J., C. Krebsbach-Gnath, S. Hübner: *Bildungschancen für Mädchen und Frauen im internationalen Vergleich*. Oldenbourg Verlag, München, 1981.
- Schneider, G.: 'Wissenschaftlich-technischer Fortschritt. Anforderungen an Berufs- und Allgemeinbildung'. In: *Pädagogik* 39(1984)7/8, p. 554-562.
- Schnell, H.: 'Ausländerrecht und Schule: Der Unterricht für ausländische Kinder in der Bundesrepublik Deutschland'. In: Nitzschke V. (Hrsg.). *Multikulturelle Gesellschaft-multikulturelle Erziehung?* Metzler, Stuttgart, 1982, p. 13-22.
- Schools Council: *The practical curriculum*. London, 1981.
- Shafer, S.M.: 'The socialization of girls in the secondary schools of England and the two germanies'. In: *International Review of Education* XXII (1976), p.5-24.
- Siewert, P.: 'Zur Entwicklung der Gastarbeiterpolitik und der Schulpolitische Abstimmung der Kultusministerkonferenz'. In: Projektgruppe Bildungsbericht (Hg). *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Band 2*. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg, 1980, p. 1053-1112.
- Silver, H.: *Education and the social condition*. Methuen Ltd., London, 1980.
- Simon, B.: 'Secondary education for all in the 1980s: the challenge to the comprehensive school'. In: *The new era*, 65 (1981) 1, p. 2-10.
- Sjogren, C.: *College admissions and the transition to post-secondary education: standards and practies*. NCEE, Washington, 1982.
- Skov, P.: *Disagreement as to the importance of subjects in primary and lower secondary school in Denmark and Sweden*. Danish Institute of Educational Research, Copenhagen, 1980.
- Skov, P.: *Vaerdinormer om skolen. Analyse af konfliktmuligheder og mulige udviklingslinjer i skolen ud fra empiriske undersøgelser*. (Attitudes to school An analysis of prospects of conflict and conceivable trends in school based upon empirical studies) København, 1983.
- Smeets, M.: 'Onderwijs in de DDR. In: *Jeugd en samenleving*. 1984(14)3, p. 175-181.
- Smeets, M.: *Onderwijs in de DDR*. KUN, Nijmegen, 1985.
- Spady, W.G., G. Marx: *Excellence in our schools: making it happen*. Am. Ass. of School Administrators. Far West Laboratory, 1984.
- Spillane, R.R.: Lancaster, O.W., K. Marshall: *Recommended textbooks and other materials grades K-5 for Boston Public Schools*, 1984.
- Spring, J.: *American education*. New York, 1985.
- Standing conference of European ministers of education: *Sex Roles and education*. Copenhagen, 1979.
- State of Connecticut Board of education: *A guide to curriculum development*, 1981.
- Statistisches Bundesamt: *Statistisches Jahrbuch für die BRD*, Wiesbaden, 1984.
- Statistisches Jahrbuch 1983 der DDR*: Berlin, 1983.

- Steussloff, H.: 'Zum sozialen Inhalt des Leistungsprinzips im Sozialismus'. In: *Deutsches Zeitschrift für Philosophie* 1983, p. 1081-1087.
- Strength through wisdom: A critique of US capability. A report to the president from the president's commission on foreign language and international studies.* Washington D.C., 1979.
- Sutherland, M.B.: *Sex bias in education.* Oxford, 1981.
- Taylor, G., J.B. Saunders: *The law of education, 8th edition.* London, 1976.
- Taylor, G., J.B. Saunders: *The law of education, 8th edition, 1st supplement.* London, 1980.
- Tekst adviesaanvraag van de regering aan de WRR over de basivorming,* 1983.
- The College Board: *ATP Guide for high schools and colleges. SAT and achievement tests.* 1984a.
- The College Board: *About the achievement tests 1984-'85.* 1984b.
- The College Board: *Academic preparation for College What students need to know and be able to do.*
- The Nordic council of ministers: *Primary and secondary education in the Nordic countries. A comparative study.* Copenhagen/Stockholm, 1979.
- The Rise Report: *Report of the California Commission for reform of intermediate and secondary education.* Sacramento, 1975.
- Thorndike, R.L.: *Reading comprehension education in fifteen countries; IEA-studies III.* Almqvist & Wiksell, Stockholm, 1973.
- Trommer-Krug, L.: 'Soziale Herkunft und Schulbesuch'. In: Projektgruppe Bildungsbericht (Hg.). *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Band 1* Rowolt, Reinbek bei Hamburg, 1980, p. 217-282.
- US Department of Education: *The nation responds. Recent efforts to improve education.* Washington, D.C., 1984.
- US Department of Education: *Indicators of education. Status and trends.* Washington, D.C., 1985.
- Undervisningsministeriet: *Folkeskolen i de enkelte kommuner 1983/84* København, 1984.
- Undervisningsministeriet: *Statistik 1978-79. 1981-82 Folkeskolen.* København, 1983.
- University of London: *General Certificate of Education Examination Statistics.* London, 1983.
- Utah State Office of Education: *Elementary and secondary core curriculum. 1984-1985. Field trial document,* 1984.
- Veldhuis, J.G.F.: 'A Nation at risk: the imperative for educational reform'. *Verslaggeving van een studiereis,* 1984.
- Vos, J.: *De middenschool in de jaren '80.* V.U., Amsterdam, 1981.
- Vries, D. de: 'Counseling en schoolcounseling: enige achtergronden'. In: *Pedagogische Studiën* 1974 (51) p.238-256.
- Vries, D. de: 'Het functioneren van de schoolcounselor in de Amerikaanse highschool'. In: *Pedagogische Studiën.* 1973(50), p. 397-408.
- WRR: *Basisvorming in het onderwijs. Projectbeschrijving adviesaanvraag van de regering,* 1984.
- WRR: *Werkprogramma voor de derde Raadsperiode 1983-1987, deel 2.* Maart 1984.
- Waldijk, C.: 'Vormen van bestuur van het openbaar onderwijs in het buitenland'. In: Leune J, Akkermans (red.): *Het bestuur van openbaar onderwijs.* Malmberg, Den Bosch, 1983, p. 140-151.
- Walberg, H.J. (ed): *Improving educational standards and productivity. The research basis for policy.* Berkeley, 1982.
- Walberg, H.J.: *Synthesis of educational-productivity research.* Enschede ORD, 1985.
- Walter, K.H.: 'Zur Gestaltung angemessener Lernanforderungen bei der Arbeit mit zurückbleibenden Schülern in der Mittel und Oberstufe'. In: *Pädagogik* 38(1983)10, p. 763-774.
- Ward, B.A., J.R. Mergendoller, A.L. Mitman: *The years between elementary school and high school: what schooling experiences do students have?* NCEE, Washington, 1982.

- Waterkamp, D.: 'Das Bildungswesen der DDR. Struktur und Probleme'. In: *Bürger im Staat*. Kolhammer Taschenbücher 1984, p. 118-131.
- Waterkamp, D.: 'Der IX Parteitag der SED'. In: *Bildungspolitik in der Sowjetunion, der DDR und der Volksrepublik Polen*. Bochum, 1976.
- Waterkamp, D.: 'Neuere Arbeiten aus der BRD und dem Westlichen Ausland zur Pädagogik und zum Bildungswesen der DDR'. In: *Bildung und Erziehung* 36(1983)4, p. 495-504.
- Waterkamp, D.: *Bildung in der DDR*. Unpublished manuscript, 1985
- Weber, L.J., J.K. Mc Bee, J.H. Lykes: 'An evaluation of fundamental schools'. In: *Evaluation Review* 8(1984)5, p. 595-614.
- Weck, H.: 'Zwei Jahre Forschungen zur Erhöhung der geistigen Aktivität alter Schüler im Unterricht. Wo stehen wir heute?' In: *Pädagogik* 38(1983)1, p. 10-19.
- Westbury, J.: 'A nation at risk essay review'. In: *Journal of curriculum studies*. 16(1984)4, p. 341-445.
- Willms, D.: 'Is there a private school advantage? Measuring differences in student achievement'. In: *IFG policy perspectives*, Stanford, Winter 1982.
- Wottawa, H.: *Gesamtschule: Was sie uns wirklich bringt*. Pädagogischer Verlag Schwann. Düsseldorf, 1982.
- Yearbook of Nordic Statistics 1984*. Stockholm, 1985.

In de reeks 'Voorstudies en achtergronden' van de WRR zijn tot nu toe verschenen:

In de eerste raadsperiode:

- V 1. W.A.W. van Walstijn e.a.: Kansen op onderwijs; een literatuurstudie over ongelijkheid in het Nederlandse onderwijs (1975)*
- V 2. I.J. Schoonenboom en H.M. In 't Veld-Langeveld: De emancipatie van de vrouw (1976)*
- V 3. G.R. Mustert: Van dubbeltjes en kwartjes: een literatuurstudie over ongelijkheid in de Nederlandse inkomensverdeling (1976)*
- V 4. IVA/Instituut voor Sociaal-Wetenschappelijk Onderzoek van de Katholieke Hogeschool Tilburg: De verdeling en de waardering van arbeid; een studie over ongelijkheid in het arbeidsbestel (1976)*
- V 5. 'Adviseren aan de overheid', met bijdragen van economische, juridische en politicologische bestuurskundigen (1977)*
- V 6. Verslag Eerste Raadsperiode: 1972-1977*

In de tweede raadsperiode:

- V 7. J.J.C. Voorhoeve: Internationale macht en interne autonomie – Een verkenning van de Nederlandse situatie (1978)*
- V 8. W.M. de Jong: Techniek en wetenschap als basis voor industriële innovatie – Verslag van een reeks van interviews (1978)*
- V 9. R. Gerritse/Instituut voor Onderzoek van Overheidsuitgaven: De publieke sector: ontwikkeling en waardevorming – Een vooronderzoek (1979)*
- V10. Vakgroep Planning en Beleid/Sociologisch Instituut Rijksuniversiteit Utrecht: Konsumptieverandering in maatschappelijk perspectief (1979)*
- V11. R. Penninx: Naar een algemeen etnisch minderhedenbeleid? Opgenomen in rapport nr. 17 (1979)
- V12. De quartaire sector – Maatschappelijke behoeften en werkgelegenheid – Verslag van een werkconferentie (1979)
- V13. W. Driehuis en P.J. van den Noord: Productie, werkgelegenheid en sectorstructuur in Nederland 1960-1985
Modelstudie bij het rapport Plaats en toekomst van de Nederlandse industrie (1980)
- V14. S.K. Kuipers, J. Muysken, D.J. van den Berg en A.H. van Zon:
Sectorstructuur en economische groei: een eenvoudig groeimodel met zes sectoren van de Nederlandse economie in de periode na de tweede wereldoorlog
Modelstudie bij het rapport Plaats en toekomst van de Nederlandse industrie (1980)*
- V15. F. Muller, P.J.J. Lesuis en N.M. Boxhoorn: Een multisectormodel voor de Nederlandse economie in 23 bedrijfstakken
F. Muller: Veranderingen in de sectorstructuur van de Nederlandse economie 1950-1990
Modelstudie bij het rapport Plaats en toekomst van de Nederlandse industrie (1980)
- V16. A.B.T.M. van Schaik: Arbeidsplaatsen, bezettingsgraad en werkgelegenheid in dertien bedrijfstakken
Modelstudie bij het rapport Plaats en toekomst van de Nederlandse industrie (1980)*

- Uitverkocht

- V17. A.J. Basoski, A. Budd, A. Kalff, L.B.M. Mennes, F. Racké en J.C. Ramaer: Exportbeleid en sectorstructuurbeleid
Pre-adviezen bij het rapport Plaats en toekomst van de Nederlandse industrie (1980)*
- V18. J.J. van Duijn, M.J. Ellman, C.A. de Feyter, C. Inja, H.W. de Jong, M.L. Mogendorff en P. VerLoren van Themaat: Sectorstructuurbeleid: mogelijkheden en beperkingen
Pre-adviezen bij het rapport Plaats en toekomst van de Nederlandse industrie (1980)*
- V19. C.P.A. Bartels: Regio's aan het werk: ontwikkelingen in de ruimtelijke spreiding van economische activiteiten in Nederland
Studie bij het rapport Plaats en toekomst van de Nederlandse industrie (1980)*
- V20. M.Th. Brouwer, W. Driehuis, K.A. Koekoek, J. Kol, L.B.M. Mennes, P.J. van den Noord, D. Sinke, K. Vijlbrief en J.C. van Ours: Raming van de finale bestedingen en enkele andere grootheden in Nederland in 1985
Technische nota's bij het rapport Plaats en toekomst van de Nederlandse industrie (1980)*
- V21. J.A.H. Bron: Arbeidsaanbod-projecties 1980-2000 (1980)*
- V22. P. Thoenes, R.J. In 't Veld, I.Th.M. Snellen, A. Faludi: Benaderingen van planning
Vier pre-adviezen over beleidsvorming in het openbaar bestuur (1980)*
- V23. Beleid en toekomst
Verslag van een symposium over het rapport Beleidsgerichte toekomstverkenning deel 1 (1981)
- V24. L.J. van den Bosch, G. van Enkevort, Ria Jaarsma, D.B.P. Kallen, P.N. Karstanje, K.B. Koster: Educatie en welzijn (1981)*
- V25. J.C. van Ours, D. Hamersma, G. Hupkes, P.H. Admiraal: Consumptiebeleid voor de werkgelegenheid
Pre-adviezen bij het rapport Vernieuwingen in het arbeidsbestel (1982)
- V26. J.C. van Ours, C. Molenaar, J.A.M. Heijke: De wisselwerking tussen schaarsteverhoudingen en beloningsstructuur
Pre-adviezen bij het rapport Vernieuwingen in het arbeidsbestel (1982)
- V27. A.A. van Duijn, W.H.C. Kerkhoff, L.U. de Sitter, Ch.J. de Wolff, F. Sturmans: Kwaliteit van de arbeid
Pre-adviezen bij het rapport Vernieuwingen in het arbeidsbestel (1982)
- V28. J.G. Lambooy, P.C.M. Huigsloot en R.E. van de Lustgraaf: Greep op de stad? Een institutionele visie op stedelijke ontwikkeling en de beïnvloedbaarheid daarvan (1982)*
- V29. J.C. Hess, F. Wielenga: Duitsland in de Nederlandse pers – altijd een probleem?
Drie dagbladen over de Bondsrepubliek 1969-1980 (1982)
- V30. C.W.A.M. van Paridon, E.K. Greup, A. Ketting: De handelsbetrekkingen tussen Nederland en de Bondsrepubliek Duitsland (1982)
- V31. W.A. Smit, G.W.M. Tiemessen, R. Geerts: Ahaus, Lingen en Kalkar; Duitse nucleaire installaties en de gevolgen voor Nederland (1983)
- V32. J.H. von Eije: Geldstromen en inkomensverdeling in de verzorgingsstaat (1982)
- V33. Verslag van de tweede Raadsperiode 1978-1982

• Uitverkocht

- V34. P. den Hoed, W.G.M. Salet en H. van der Sluijs: Planning als onderneming (1983)
- V35. H.F. Munneke e.a.: Organen en rechtspersonen rondom de centrale overheid (1983); 2 delen
- V36. M.C. Brands, H.J.G. Beunders, H.H. Selier: Denkend aan Duitsland; Een essay over moderne Duitse geschiedenis en enige hoofdstukken over de Nederlands-Duitse betrekkingen in de jaren zeventig (1983)
- V37. L.G. Gerrichhauzen: Woningcorporaties; Een beleidsanalyse (1983)
- V38. J. Kassies: Notities over een heroriëntatie van het kunstbeleid (1983)
- V39. Leo Jansen: Sociocratische tendenties in West-Europa (1983)
- In de derde raadsperiode:
- V40. G.J. van Driel, C. van Ravenzwaai, J. Spronk en F.R. Veeneklaas: Grenzen en mogelijkheden van het economisch stelsel in Nederland (1983)
- V41. Adviesorganen in de politieke besluitvorming. Symposiumverslag onder redactie van A.Th. van Delden en J. Kooiman (1983)
- V42. E.W. van Luijk, R.J. de Bruijn: Vrijwilligerswerk tussen betaald en huishoudelijk werk; een verkennende studie op basis van een enquête (1984)
- V43. Planning en beleid; verslag van een symposium over de studie Planning als onderneming (1984)
- V44. W.J. van der Weijden, H. van der Wal, H.J. de Graaf, N.A. van Brussel, W.J. ter Keurs: Bouwstenen voor een geïntegreerde landbouw (1984)*
- V45. J.F. Vos, P. de Koning, S. Blom: Onderwijs op de tweesprong; over de inrichting van basisvorming in de eerste fase van het voortgezet onderwijs (1985)
- V46. G. Meester, D. Strijker, Het Europese landbouwbeleid voorbij de scheidslijn van zelfvoorziening (1985)
- V47. J. Pelkmans: De interne EG-markt voor industriële producten (1985)
- V48. J.J. Feenstra, K.J.M. Mortelmans: Gedifferentieerde integratie en Gemeenschapsrecht: institutioneel- en materieelrechtelijke aspecten (1985)
- V49. T.H.A. van der Voort, M. Beishuizen: Massamedia en basisvorming (1986)
- V50. C.A. Adriaansens, H. Priemus: Marges van volkshuisvestingsbeleid (1986)
- V51. E.F.L. Smeets, Th.J.N.N. Buis: Leraren over de eerste fase van het voortgezet onderwijs (1986)
- V52. J. Moonen: Toepassing van computersystemen in het onderwijs (1986)
- V53. A.L. Heinink (red.), H. Riddersma, J. Braaksma: Basisvorming in het buitenland (1986)

• Uitverkocht

De serie 'Voorstudies en achtergronden mediabeleid' bestaat uit de volgende delen:

- M 1. J.M. de Meij: Overheid en uitingsvrijheid (1982)
- M 2. E.H. Hollander: Kleinschalige massacommunicatie: lokale omroepvormen in West-Europa (1982)
- M 3. L.J. Heinsman/NOS: De kulturele betekenis van de instroom van buitenlandse televisieprogramma's in Nederland – Een literatuurstudie (1982)
- M 4. L.P.H. Schoonderwoerd, W.P. Knulst/Sociaal en Cultureel Planbureau: Mediagebruik bij verruiming van het aanbod (1982)
- M 5. N. Boerma, J.J. van Cuilenburg, E. Diemer, J.J. Oostenbrink, J. van Putten: De omroep: wet en beleid; een juridisch-politicologische evaluatie van de omroepwet (1982)*
- M 6. Intomart b.v.: Etherpiraten in Nederland (1982)*
- M 7. P.J. Kalff/Instituut voor Grafische Techniek TNO: Nieuwe technieken voor productie en distributie van dagbladen en tijdschriften (1982)
- M 8. J.J. van Cuilenburg, D. McQuail: Media en pluriformiteit; Een beoordeling van de stand van zaken (1982)*
- M 9. K.J. Alsem, M.A. Boorsma, G.J. van Helden, J.C. Hoekstra, P.S.H. Leeflang, H.H.M. Visser: De aanbodstructuur van de periodiek verschijnende pers in Nederland (1982)
- M10. W.P. Knulst/Sociaal en Cultureel Planbureau: Mediabeleid en cultuurbeleid; Een studie over de samenhang tussen de twee beleidsvelden (1982)*
- M11. A.P. Bolle: Het gebruik van glasvezelkabel in lokale telecommunicatienetten (1982)
- M12. P. te Nuyl: Structuur en ontwikkeling van vraag en aanbod op de markt voor televisieproducties (1982)*
- M13. P.J.M. Wilms/Instituut voor Onderzoek van Overheidsuitgaven: Horen, zien en betalen; Een inventariserende studie naar de toekomstige kosten en bekostiging van de omroep (1982)
- M14. W.M. de Jong: Informatietechniek in beweging; consequenties en mogelijkheden voor Nederland (1982)*
- M15. J.C. van Ours: Mediaconsumptie; Een analyse van het verleden, een verkenning van de toekomst (1982)
- M16. J.G. Stappers, A.D. Reijnders, W.A.J. Möller: De werking van massa-media; Een overzicht van inzichten (1983)*
- M17. F.J. Schrijver: De invoering van kabeltelevisie in Nederland (1983)

• Uitverkocht

De Raad heeft tot nu toe de volgende Rapporten aan de Regering uitgebracht:

In de eerste Raadsperiode:

1. Europese Unie*
2. Structuur van de Nederlandse economie
3. Energiebeleid
Gebundeld in één publikatie (1974)*
4. Milieubeleid (1974)*
5. Bevolkingsgroei (1974)*
6. De organisatie van het openbaar bestuur (1975)*
7. Buitenlandse invloeden op Nederland: Internationale migratie (1976)*
8. Buitenlandse invloeden op Nederland:
Beschikbaarheid van wetenschappelijke en technische kennis (1976)*
9. Commentaar op de Discussienota Sectorraden (1976)*
10. Commentaar op de nota Contouren van een toekomstig onderwijsbestel (1976)*
11. Overzicht externe adviesorganen van de centrale overheid (1976)*
12. Externe adviesorganen van de centrale overheid (1977)
13. Maken wij er werk van?
Verkenningen omtrent de verhouding tussen actieven en niet-actieven (1977)*
14. Interne adviesorganen van de centrale overheid (1977)*
15. De komende vijftientig jaar – Een toekomstverkenning voor Nederland (1977)
16. Over sociale ongelijkheid – Een beleidsgerichte probleemverkenning (1977)*

In de tweede raadsperiode:

17. Etnische minderheden (1979)*
 - A. Rapport aan de Regering
 - B. Naar een algemeen etnisch minderhedenbeleid?
18. Plaats en toekomst van de Nederlandse industrie (1980)*
19. Beleidsgerichte toekomstverkenning
Deel 1: Een poging tot uitlokking (1980)*
20. Democratie en geweld
Probleemanalyse naar aanleiding van de gebeurtenissen in Amsterdam op 30 april 1980
21. Vernieuwingen in het arbeidsbestel (1981)*
22. Herwaardering van welzijnsbeleid (1982)
23. Onder invloed van Duitsland
Een onderzoek naar gevoeligheid en kwetsbaarheid in de betrekkingen tussen Nederland en de Bondsrepubliek (1982)
24. Samenhangend mediabeleid (1982)

In de derde raadsperiode:

25. Beleidsgerichte toekomstverkenning
Deel 2: Een verruiming van perspectief (1983)
26. Waarborgen voor zekerheid
Een nieuw stelsel van sociale zekerheid in hoofdlijnen (1985)
27. Basisvorming in het onderwijs (1986)

■ Uitverkocht

Alle publikaties van de Raad zijn verkrijgbaar via de Staatsuitgeverij, Christoffel Plantijnstraat 1, Postbus 20014, 2500 EA 's-Gravenhage, tel. 070-789911 of in de boekhandel.

