

paper actuele thema's a
docent: Jan Terwel
collegejaar 2003-2004

Weer samen naar de middenschool?!

Martijn van Schaik
Remy Wilshaus

1323652
1323660

mvanmartijn@hotmail.com
remywilshaus@planet.nl

Inhoudsopgave

INHOUDSOPGAVE	2
SAMENVATTING	3
INLEIDING	4
WAT IS DE MIDDENSCHOOLGEDACHTE?	6
HISTORIE EN ACHTERGRONDEN	6
ACHTERGRONDEN VAN DE MIDDENSCHOOL.....	7
RESTEN VAN DE MIDDENSCHOOLGEDACHTE.....	9
MIDDENSCHOOL IN HET BUITENLAND.....	10
PYGMALION EN MIDDENSCHOOL.....	11
EEN SCHETS VAN HET PYGMALION EFFECT NA INVOERING VAN DE MIDDENSCHOOL.....	12
CONCLUSIE	14
NAWOORD	16
LITERATUURLIJST	17

Samenvatting

In dit paper onderzoeken we de kenmerken van de middenschool die zouden kunnen helpen het Pygmalion effect te verminderen. We hebben geschetst dat vanuit de idealen van gelijke onderwijskansen een proces op gang is gebracht door Jos van Kemenade, waarbij de Innovatie Commissie Middenschool experimenteerscholen coördineerde. Helaas is dat proces door de politieke ontwikkelingen nooit afgemaakt. In Nederland hebben we dus alleen het onderzoeksstadium van de "comprehensive school" leren kennen. In Duistland is de Gesamtschule tot ontwikkeling gekomen. Daar kunnen we zien dat er door dat type onderwijs wat veranderd is in de kansen van leerlingen. In een systeem met late selectie en onderwijs volgens de "comprehensive-gedachte", is de kansenongelijkheid geringer. We verwachten daarom dat als er een middenschool in Nederland zou zijn, of zou zijn geweest, het Pygmalion effect minder zou zijn. Verwachtingen van leerkrachten worden dan namelijk niet meer zo nadrukkelijk gestuurd door de eis om na acht jaar basisschool te moeten selecteren. De leerlingen zullen dan wellicht ook niet meer op oneigenlijke gronden, onbewust, in groepen ingedeeld worden en zo ongelijk behandeld worden. Afsluitend, de invoering van de middenschool is naar ons idee een goede manier om alle leerlingen gelijkwaardige kansen te geven op een succesvolle onderwijscarrière. Daardoor zal ook het niveau van de leerlingen die nu samengebald op één school zitten, door de heterogene groepering, omhoog gaan. Zodoende worden hun kansen ook groter.

Inleiding

Het VMBO wordt tegenwoordig het afvalputje van het onderwijs genoemd. Zouden kinderen die daarvoor advies krijgen op de basisschool zich ook naar dat beeld gaan gedragen? En begint dat al vroeg voor het uiteindelijke advies zoals Paul Jungbluth denkt? Dat waren onze eerste ideeën toen we aan de paper over Pygmalion in the classroom gingen beginnen. Door onze politieke interesses zijn we verzeild geraakt in de middenschoolgedachte. Eén van de uitgangspunten van de middenschool was het uitstellen van het selectiemoment. Pas na het 15^e of 16^e jaar zouden de leerwegen van elkaar gescheiden worden. Zou daarmee de self fulfilling prophecy van het zich gedragen naar de verwachtingen van de docent, ook uitgesteld worden? Immers er hoeft na de basisschool geen advies gegeven te worden en dus kun je je voorstellen dat het onderwijsproces wat verwachtingsvrijer wordt. Bovendien blijven alle leerlingen na de basisschool nog ongeveer 4 jaar bij elkaar, dus misschien zou het idee van ‘ hoge’ en ‘ lage’ opleidingen ook wel verdwijnen. Er zou dan ook geen afvalputje meer zijn. Nu wordt het VMBO wel het afvalputje van het onderwijs genoemd, juist door een sterke scheiding van de kansrijken op HAVO-VWO scholen en de kansarmen op de VMBO's. 'We hebben onderkant scholen gemaakt.'¹

Om meer over de middenschool te weten gekomen hebben we niet alleen de vele literatuur geraadpleegd. We hebben met één van de voorvechters van de middenschool ook een gesprek gevoerd. Jos van Kemenade wilde met ons in gesprek gaan over de middenschool en zo kunnen wij dan wat explicieter ingaan op de vraag of het onderwijs dat de middenschool voorstaat, misschien had bij kunnen dragen aan een vermindering van het pygmalion- effect. De vraagstelling luidt:

- ***Welke kenmerken van de middenschool zouden het pygmalion- effect tegen kunnen gaan?***

Om de vraag te beantwoorden zijn we ten eerste geïnteresseerd in de achterliggende ideeën de ten grondslag lagen aan de middenschool, pas dan kunnen we de eigenschappen die de experimentscholen uiteindelijk gekregen hebben beter begrijpen. Vandaar de volgende twee deelvragen:

- *Waar is de gedachte van de middenschool uit voort gekomen?*
- *Op welke manier hebben de ideeën rondom de middenschool zich ontwikkeld? 7*

Daarna willen we het onderwijssysteem schetsen zoals het sinds de discussies over de middenschool, uiteindelijk haar vorm heeft gekregen. Zo kunnen we een goed idee krijgen over hoe het Pygmalion effect nu in het onderwijs voorkomt.

- *Op welke manier worden de eerste leerjaren van het voortgezet onderwijs op dit moment ingericht?*
- *Welke elementen van de middenschool zijn hierin nog terug te vinden? (Wat is er over van de comprehensive gedachte?)*
- *Wat weten we van reeds gerealiseerde "comprehensive schools"?*

¹ Valk, Guus (2004). *De hervormers hebben spijt*. In: NRC, 13-03-04.

Tot slot willen we een schets maken van de gevolgen op de self-fulfilling prophecy in het onderwijs als de middenschool ingevoerd zou zijn aan de hand van de vraag:

- *Welke mogelijkheden biedt de middenschool voor het tegengaan van het pygmalion-effect?*

Telkens hebben we eerst de literatuur geraadpleegd om tot een antwoord te komen op onze deelvragen. In het gesprek met Van Kemenade hebben we onze bevindingen dan voorgelegd. Zijn reactie hebben we daarna toegevoegd. Vooral de laatste drie deelvragen gaan over (politieke) idealen. Daarop hebben we dan ook niet vooraf een antwoord proberen te vinden.

In de conclusie vatten we de antwoorden van ons en van Van Kemenade samen om tot het antwoord te komen op de hoofdvraag.

Wat is de middenschoolgedachte?

Historie en achtergronden

In het deel centrale onderwijsthema's van het onderwijskundig Lexicon van 1995 schetsen Lagerweij en Haak de geschiedenis en achtergronden van de Basisvorming. Deze paragraaf is gebaseerd op het eerste hoofdstuk uit dit katern.

Sinds het begin van de twintigste eeuw roept men om betere integratie van het onderwijs. In het algemeen is men niet tevreden over de sterk gescheiden typen van onderwijs die ook de sociaal-economische klassen in de maatschappij scheiden. Echter pas in 1963 wordt de Wet op het Voortgezet Onderwijs ingevoerd, die als bijnaam de Mammoetwet krijgt. De bedoeling van deze wet was het creëren van gelijke door optimale aansluiting bij en doorstroming tussen de verschillende schooltypen mogelijk te maken. Er ontstaan verschillende categorieën van schooltypes met (later) een gemeenschappelijk brugjaar. Dat brugjaar moet de keuze van schooltype uitstellen. Op de grote scholengemeenschappen die ontstaan, komen daardoor vaak twee soorten brugklassen. Een mavo/havo brugklas en een havo/vwo brugklas. In praktijk wordt de keuze dus niet uitgesteld.

Tussen 1973 en 1977 wordt onder leiding van Van Kemenade (kabinet Den Uyl) een innovatieproces op gang gezet met experimenteerscholen. Hiervoor wordt de Innovatie Commissie Middenschool (in het vervolg ICM) in het leven geroepen. Het instellen van de commissie is een volgende stap in het proces naar geïntegreerd voortgezet onderwijs dat dan al enkele jaren bezig is. Het instellen van de ICM in 1973 wordt voorafgegaan door de contourennota² die een complete schets geeft van het voortgezet onderwijs en voorstellen doet voor de beoogde structuurwijzigingen.

Omdat er in 1977, na de val van het kabinet Den Uyl als gevolg van een intern conflict over de grondpolitiek, een nieuwe regering volgt, is het een tijd stil rond de structuurvernieuwing van het voortgezet onderwijs. Aan het categorale stelsel wordt onder dit kabinet niet getornd. Pais en De Jong, de nieuwe bewindslieden op het departement, doen wel een voorstel tot een tweejarige brugperiode. Deze nieuwe voorstellen worden door het parlement echter niet goedgekeurd.

Als in 1982 het volgende kabinet aantreedt volgt de nota *Verder na de basisschool*, van Van Kemenade en Deetman. Door veel discussie, debat en experimenteren willen zij vanuit het werkveld de categorale structuur doorbreken en milieugebonden schoolkeuze voorkomen. De inhoud van het onderwijs zou niet het probleem zijn, maar de structuur. Van Kemenade en Deetman kunnen het proces niet afmaken omdat dit kabinet Van Agt/Den Uyl al na acht maanden door interne conflicten ten val komt.

In 1986 publiceert de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid het plan *Basisvorming in het onderwijs*. Met als kernpunten:

- verhoging algemeen onderwijsniveau door driejarig algemeen kerncurriculum veertien vakken die tachtig procent van het curriculum beslaan;
- het curriculum wordt op twee niveaus aangeboden;
- inhoud en eindtermen centraal;

² Kemenade, Jos van (1975). *Discussienota contouren van een toekomstig onderwijsbestel*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs en wetenschappen.

- geen structuurwijziging;
- uitstel beroepskeuze.

Op dit rapport wordt een wetsvoorstel gebaseerd, vier jaar lang bediscussieerd en uiteindelijk ingevoerd door de coalitie CDA/PvdA, onder onderwijsminister Wallage. De Basisvorming wordt in 1993 ingevoerd. Het is vooral een inhoudelijke heroriëntatie op de eerste drie jaren van het voortgezet onderwijs. In plaats van eindtermen worden er kerndoelen ingevoerd. Die worden niet, zoals bedoeld, op twee niveaus geformuleerd, maar op één niveau.

In de praktijk ontstaan er dan twee stromen: enerzijds MAVO/HAVO/VWO en anderzijds VBO. Hierdoor is er nog steeds sprake van vroege schoolkeuze op twaalfjarige leeftijd. Nog later, onder het eerste kabinet Kok, wordt door staatssecretaris Netelenbos MAVO en VBO samengevoegd tot het VMBO. De gevolgen van deze scheiding tussen de kansrijke leerlingen en de minder kansrijke leerlingen wordt hiermee nog sterker.

Het VMBO wordt tegenwoordig wel het afvalputje van het onderwijs genoemd, omdat daar alle leerlingen terecht komen met te weinig capaciteiten voor het theoretische algemeen vormende onderwijs dat het HAVO en het VWO kenmerkt. Ook de leerlingen met leer- en gedragsmoeilijkheden komen nu uit het speciaal onderwijs op het VMBO terecht. Van Kemenade: "(...) het probleem is (...) dat je samenballing hebt van mensen die door hun omgeving minder opgeleid zijn en minder onderwijsstimulering hebben gehad (...)."

Het lijkt dat het struikelblok voor de onderwijsvernieuwing de categorale structuur van het voortgezet onderwijs was. Dat is wat sinds 1963 niet gewijzigd is. Een aantal weerstanden liggen ten grondslag aan het niet doorbreken van de Mammoetstructuur die ook nu nog gelden.



Volgens Van Kemenade zijn het vooral de problemen van de heterogeniteit: "(...) dat vereiste (dat was het probleem) dat je afstapte van het leerstofjaarklassen systeem. Afstapte van het didactische idee dat je één coherente groep (leerlingen) onderwijs gaf. Het veronderstelde dat leraren gingen reflecteren, dat is vreselijk moeilijk. (...) en ook de werkgevers waren toen tegen, hoewel ze later switchten van standpunt (...)."

De wijzigingen (nu weer) beslaan vooral de inhoud van het onderwijs. Het brede curriculum en uitstel van beroepskeuze is er met de basisvorming op papier gekomen, maar de keuze voor schooltypen blijft bestaan³.

Achtergronden van de Middenschool

In de jaren voorafgaande aan de discussie rondom de invoering van de Middenschool in Nederland zijn er een drietal tendenties in het onderwijs aan te wijzen. Ten eerste vindt er de ontwikkeling plaats van onderwijs voor weinigen (welgestelden) naar onderwijs voor velen. Ten tweede de ontwikkeling van onderwijs dat mensen voorbereidt op de latere beroepsuitoefening, naar onderwijs dat gericht is op voorbereiding aan ook andere maatschappelijke activiteiten. Ten slotte de ontwikkeling van het overdragen van bestaande verworvenheden naar onderwijs dat zich richt op individuele mogelijkheden van leerlingen

³ Kemenade, Jos van (2003). *Wakken in het kroos*. Den Haag: Elsevier Overheid. Pagina 33.

om met behulp van die verworvenheden zich verder te ontwikkelen.⁴ In de plannen voor de Middenschool zijn deze drie ontwikkelingen duidelijk te herkennen.

De middenschool heeft een duidelijk emancipatorisch doel: onderwijs voor alle leerlingen met bijzondere aandacht voor de kansen van meisjes en kinderen uit arbeidersgezinnen. "Kinderen uit een arbeidersmilieu hebben veel minder kansen op een lange onderwijsweg naar een diploma met veel status en meer rooskleurige financiële vooruitzichten dan kinderen uit middelbare en hogere milieus. Meisjes hebben veel minder kansen dan jongens. En kinderen van buitenlandse werknemers weer minder dan die van Nederlanders."⁵ Scholen houden weinig rekening met de verschillen in opvoeding en sociale achtergrond van leerlingen. Kinderen worden met een cultuurpatroon geconfronteerd die hen maar ten dele vertrouwd is, hierbij valt te denken aan verschil in taalgebruik, gedragsnormen en wat belangrijk is en wat niet.⁶

Gesignaleerd wordt dat de maatschappij steeds meer en snellere veranderingen ondergaat, het opleiden voor een specifiek beroep is hierin niet afdoende. "Zonder vrij langdurige vorming en opleiding is een zicht op de steeds meer ingewikkelde vraagstukken in de samenleving nauwelijks mogelijk. De voor een democratische samenleving noodzakelijke mondigheid en weerbaarheid voor haar burgers vereisen een voortdurend langere en bredere vorming."⁷ Anderzijds verandert ook de vraag van het werkveld telkens van algemeen geschoold naar specifiek geschoold.



"Merkwaardig is, want dat is in de loop der tijd gewicht, de weerstand van de werkgevers. Zij zouden dan (door invoering van de middenschool, red.) veel later geschikte arbeidskrachten hebben. Later hebben ze weer gezegd dat leerlingen niet specifiek opgeleid moeten worden (...) want zijzelf moeten opleiden op de arbeidsplaatsen."

Gelet op deze ontwikkelingen kan het ook niet meer zo zijn dat bepaalde verworvenheden van eerdere generaties door de huidige generatie alleen wordt overgenomen. In een samenleving die meer en snellere veranderingen ondergaat nemen mensen de verworvenheden van de samenleving als middel om zichzelf verder te ontplooien. "(...) onderwijs dat aan alle leden van de samenleving de mogelijkheden biedt hun uiteenlopende talenten te ontplooien, dat mensen meer mondig en weerbaar maakt, hun daardoor meer toegang geeft tot de kennis, de cultuur, de besluitvorming en de welvaart en hen in staat stelt om aan de ontwikkeling en toepassing daarvan een bijdrage te leveren (...)."⁸

De Middenschool staat in deze ontwikkeling binnen het onderwijs en heeft als belangrijkste kenmerk dat schoolkeuze wordt uitgesteld tot het vijftiende of zestiende jaar, wanneer de individuele mogelijkheden van leerlingen meer zijn uitgekristalliseerd.⁹ Volgens Van

⁴ Kemenade, Jos van (1975). *Discussienota contouren van een toekomstig onderwijsbestel*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs en wetenschappen. Pagina 7.

⁵ Kemenade, Jos van (1975). *Discussienota contouren van een toekomstig onderwijsbestel*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs en wetenschappen. Pagina 9.

⁶ Kemenade, Jos van (1975). *Discussienota contouren van een toekomstig onderwijsbestel*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs en wetenschappen. Pagina 10.

⁷ Kemenade, Jos van (1975). *Discussienota contouren van een toekomstig onderwijsbestel*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs en wetenschappen. Pagina 8.

⁸ Kemenade, Jos van (1975). *Discussienota contouren van een toekomstig onderwijsbestel*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs en wetenschappen. Pagina 9.

Kemenade differentiëren kinderen hun capaciteiten als zij ouder worden zich meer en krijgt het Pygmalion effect minder kans.

Uit een neurologisch onderzoek naar de ontwikkeling van verschillende delen van de hersenen blijkt dat deze zich in navolging van elkaar ontwikkelen. Gedurende tien jaar werd periodiek bij een grote groep kinderen in de leeftijd van vijf tot twintig jaar door middel van MRI scans deze neurologische ontwikkeling van de hersenonderdelen gevolgd. Hieruit bleek dat bijvoorbeeld het hoger-orde denken zich pas ontwikkeld als de lager-orde sensomotorische vaardigheden voltooid zijn. Het gaat dan dus om een lijn in de ontwikkeling die niet voor iedereen even snel verloopt, maar wel grotendeels hetzelfde is. Het blijkt dat kinderen in hun vroege puberteit nog een dusdanige (neurologische) ontwikkeling doormaken dat het onzeker is om de precieze uitkomst hiervan voor latere leeftijd te bepalen.¹⁰

Later zullen we in een (toekomst)schets uiteen zetten dat wij daarom denken dat een middenschool één oplossing zou kunnen zijn voor de vroege selectie in het huidige onderwijs systeem.

Resten van de middenschoolgedachte

Er zijn grote scholengemeenschappen ontstaan, met alle schooltypen. Nog steeds echter is er een scheiding tussen VMBO-t/HAVO/VWO en de overige stromen van het VMBO. Jungbluth ziet het Pygmalion effect optreden vanaf groep 2 van de basisschool¹¹. Het VMBO moest beter aansluiten op MBO en grote groepen (kansarme) leerlingen emanciperen¹². Dat kun je zien als een halve middenschool, maar met dit verschil;



"Met dit verschil dat je eigenlijk een nog groter (..) scheiding aanbrengt tussen twee schoolsystemen namelijk enerzijds VMBO en anderzijds HAVO/VWO. (..) Het is een stap ja (naar de middenschool, red.) het lukt daar niet, omdat het te snel is gegaan, veel te snel. Dit soort grote onderwijshervormingen, die moet je niet plotsklaps invoeren."

Tien jaar na de invoering van de basisvorming zijn de kerndoelen geëvalueerd. Een taakgroep vernieuwing basisvorming is bezig de kerndoelen te veranderen. De scholen krijgen meer vrijheid. Het aantal doelen wordt verminderd en vakken zijn leergebieden geworden. Wederom is er geen structuurverandering. Dit keer is een didactische verandering de bedoeling. Er wordt uitgegaan van de leerling in plaats van de leerstof. De scholen moeten het curriculum afstemmen op hun leerlingen. Dit lijkt sterk op de invulling van Carl Holm, onderwijsonderzoeker, betrokken bij de ontwikkeling van de Grundskola in Zweden. "The aim of the schoolreform: the curriculum should be adapted to the pupils development more than previously, and not the pupil to the curriculum."¹³

⁹ Kemenade, Jos van (1975). *Discussienota contouren van een toekomstig onderwijsbestel*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs en wetenschappen. Pagina 11.

¹⁰ Gogtay, Nitin (2004). Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood. *PNAS*, May 25, vol. 101 [on-line]. no. 21, 8174-8179
www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0402680101

PNAS 2004 101: 8174-8179; published online before print as 10.1073/pnas.0402680101

¹¹ Jungbluth, Paul (1996). Onderwijs en sociaal-economische herkomst. In: G.W. Meijnen (red) *Onderwijsgelijkheid, Onderwijskundig Lexicon, deel centrale Onderwijsthema's* (pp.29-44). Alphen a/d Rijn: Samsom H.D.Tjeenk Willink.

¹² Valk, Guus (2004). *De hervormers hebben spijt*. In: NRC, 13-03-04.

Middenschool in het buitenland

In Nederland is de middenschool nooit definitief ingevoerd. Om te zien of zo'n onderwijsstructuur succesvol zou zijn geworden, moeten we dus naar het buitenland kijken. In onder andere Zweden, Duitsland, Frankrijk en de USA, zijn er wel vormen van "comprehensive schools" ontstaan. Het is interessant onderzoeken naar de effecten van middenschoolonderwijs te beschouwen, zodat we wellicht een beeld kunnen krijgen of de middenschool in Nederland had kunnen zorgen voor het afnemen van het selectieve karakter van het onderwijs. We focussen op Duitsland, omdat juist de Duitse Gesamtschule een voorbeeld was voor de Nederlandse ICM.

In een balans naar 25 jaar Gesamtschule van Gudjons en Kopke staat aangegeven wat effecten van de Gesamtschule geweest zijn op het onderwijs. Rond 1993 was in Duitsland de achterstand van deelname van meisjes in het onderwijs vrijwel weggewerkt. De deelname van arbeiderskinderen aan universitair onderwijs is vergroot. Het deel van de leerlingen dat een langere schoolloopbaan heeft is aanzienlijk vergroot¹⁴. Allemaal waren dit ook doelstellingen van de Middenschool in Nederland. Deze effecten kun je niet alleen verklaren door de invoering van de Gesamtschule. Ook in Nederland zijn dezelfde ontwikkelingen waar te nemen, zonder dat er een middenschool is ingevoerd. Meisjes haalden ook in ons land hun achterstand in en in 1995 lag de leeftijd waarop nog de helft van de jongeren onderwijs volgt, op 20 jaar¹⁵. Met deze cijfers kunnen we dus niet de invoering van een Middenschool legitimeren.

Ander onderzoek is gedaan naar de kindvriendelijkheid van de Gesamtschule. Ook de resultaten van dit soort onderzoek is te bekritisieren. Duitsland is niet Nederland en het is typisch onderzoek dat benadrukt dat onderzoek naar verschillen in effectiviteit van schoolsoorten een lastige kwestie is, zonet ondoenlijk. Meetinstrumenten die voor het ene type onderwijs toepasbaar zijn, zijn onbruikbaar op het andere (bijvoorbeeld het soort testen). We kunnen wel een paar effecten vinden die erop zouden kunnen duiden dat een middenschool het Pygmalion effect zou kunnen doen afnemen, of in ieder geval zou kunnen uitstellen. Walter Bärsh zegt in de balans van 25 jaar Gesamtschule dat, volgens onderzoek van het Max-Planck-Instituut, het de Gesamtschule lukt om geen selectie toe te passen, de schoolloopbaan langer open te houden en beter rekening te houden met de interesse van leerlingen. Nog belangrijker: de sociale achterstanden kunnen voor een deel weggewerkt worden¹⁶.

Helmut Fend heeft Duitse Gesamtschule op verschillende manieren vergeleken. Op het gebied van de kansengelijkheid onderzocht hij de verschillen tussen Gesamtschule en het bestaande, traditionele, onderwijssysteem, evenals de verschillen tussen deelstaten en verschillen tussen landen. Hoewel Fend vindt dat er kansengelijkheid tussen verschillende sociaal-economische klassen blijft bestaan op de Gesamtschule, is het wel duidelijk dat de kansen op de Gesamtschule meer gelijk zijn voor kinderen met hetzelfde IQ.¹⁷ Ook als dit onderzoek vergeleken wordt met andere onderzoeken blijkt weer dat op Gesamtschule er grote mate van

¹³ Holm, Carl (1975). *Svensk folbildningsom jag upplevt den, bl.a. grundskolansk franväxt*. Stockholm: Malungs boktryckeri ab.

¹⁴ Gaude, Peter (1996). Hat die Gesamtschule das traditionelle Schulsystem verändert? In: *25 Jahre Gesamtschule in der Bundesrepublik Deutschland*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhart. Pagina 98.

¹⁵ Sociaal Cultureel planbureau (1998) Sociaal en cultureel rapport 1998 [on-line]. Hoofdstuk 14 Onderwijs. www.scp.nl/boeken/scrs/scr1998/nl/perberichten/onderwijs.htm.

¹⁶ Bärsh, Walter (1996). Ist die Gesamtschule eine kinderfreundliche Schule? In: *25 Jahre Gesamtschule in der Bundesrepublik Deutschland*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhart. Pagina 138.

¹⁷ Fend, Helmut (1982). *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. Pagina 148

kansengelijkheid heerst. Tot slot vat hij uit internationaal onderzoek onder andere samen dat hoe vroeger in de schoolloopbaan de selectie naar verschillende schooltypen plaats heeft, hoe groter de sociale selectiviteit. Oftewel, als er vroeg geselecteerd wordt neemt de kansengelijkheid toe.

Pygmalion en middenschool

Het is aan het einde van de jaren veertig in de vorige eeuw dat Robert K. Merton in de Verenigde Staten de term 'self-fulfilling prophecy' introduceert. Dit onderwerp is tot op de dag van vandaag onderwerp van discussie en heeft tal van publicaties opgeleverd, ook op het gebied van onderwijsonderzoek. Essentie van de 'self-fulfilling prophecy' binnen het onderwijs is de gedachte dat verwachtingen van leerkrachten bepalend zijn voor de resultaten of zelfs de intelligentie van de leerlingen. Aangenomen wordt dat behaalde resultaten door leerlingen worden geboekt, resulterende uit het genoten onderwijs, terwijl de intelligentie in de eerste levensjaren wordt bepaald door deels omgevingsfactoren en deels is aangeboren.¹⁸ Over het effect van de 'self-fulfilling prophecy' op de intelligentie van leerlingen bestaat dus geen overeenstemming. Hiermee wordt direct de kern van de discussie geraakt, want je kunt je de vraag stellen in hoeverre positieve of negatieve verwachtingen van leerkrachten effect hebben op leerlingen, of het nu gaat om de onderwijsresultaten of de intelligentie. Daarnaast is het van belang te onderzoeken op welke manier de intelligentie van leerlingen hun onderwijsresultaten beïnvloeden, want als het juist is dat de intelligentie van een leerling als het ware een natuurlijk plafond voor te behalen onderwijsresultaten bepaald, lijkt de self-fulfilling prophecy een rol te spelen. Leerkrachten zullen zich immers een beeld vormen van dit 'natuurlijke plafond' van de betreffende leerling en zijn verwachtingen van de onderwijsresultaten hierop aanpassen. Gevaar hierbij is dat ook het onderwijs zelf vervolgens wordt aangepast aan de te behalen resultaten. Op deze manier kan de leerling in een negatieve spiraal belanden en zal hij niet worden gestimuleerd zich zelf als het ware te overtreffen, alles eruit te halen. "The self-fulfilling prophecy begins, according to Merton, with the false definition of a situation, which in turn engenders behaviour that brings the situation into conformity with the definition"¹⁹

De 'self-fulfilling prophecy' ontstaat in de bovenstaande situatie vanuit de verwachtingen die leerkrachten vormen ten aanzien van de intelligentie van hun leerlingen. Intelligentie wordt volgens Wineburg bepaald door een tweetal factoren: de omgeving waarin het kind opgroeit en dat wat is aangeboren. Maar hoe verhouden deze twee factoren zich tot elkaar? Zijn kinderen uit gezinnen van laag sociaal economische status minder intelligent dan kinderen uit gezinnen van hoog sociaal economische status? In welke relatie staat dat wat is aangeboren tot de situatie waarin de kinderen opgroeien? Feit is dat aan dat wat genetisch bepaald is niets gewijzigd kan worden. Aan de manier waarop het kind zich vervolgens ontwikkelt en opgroeit, zowel in het gezin, als op de (voor)school, is wel wat te veranderen en daarmee lijkt de intelligentie van leerlingen wel degelijk beïnvloedbaar. "In intelligence, as in so many other spheres of American life, the road to success was paved with the power of positive thinking"²⁰. Zolang de mensen in de omgeving van het kind een optimistische houding hebben jegens de ontwikkeling van het kind, zal het dus goed komen! In de politiek is dit vertaald als de maakbare samenleving, waarin word gestreefd naar de emancipatie van die leerlingen die niet vanzelfsprekend kansen krijgen zichzelf te ontwikkelen zoals anderen die wel krijgen. Het gaat dan bijvoorbeeld om kinderen uit gezinnen met een laag sociaal economische status, de arbeiderskinderen. De vraag is echter of met het spreken over emancipatie van deze

¹⁸ Wineburg, S.S. (1987). The self-fulfillment of the self-fulfilling prophecy. In: *Educational Researcher*, 16, 29

¹⁹ Wineburg, S.S. (1987). The self-fulfillment of the self-fulfilling prophecy. In: *Educational Researcher*, 16, 28

²⁰ Wineburg, S.S. (1987). The self-fulfillment of the self-fulfilling prophecy. In: *Educational Researcher*, 16, 35

groepen in de maatschappij, in het algemeen de minderheidsgroepen, getwijfeld wordt aan hun intellectuele capaciteiten. De Turkse gemeenschap in Nederland mag dan wel een minderheidsgroep zijn, dit zegt natuurlijk niets over hun intelligentie. De cirkel komt hier rond door te verwijzen naar de invloed van verwachtingen van leerkrachten. Deze zullen niet gebaseerd zijn op feitelijke kennis van de intelligentie van leerlingen, maar meer op kennis van het ontwikkelingsstadium waarin de leerling zich bevindt. Door het aansluiten hierop door de leerkracht kan op een goede manier gewerkt worden aan de emancipatie van de leerling. Het gaat hier wel om een bepaalde manier waarop de leerkracht in zijn onderwijspraktijk staat, een manier waarop hij met zijn leerlingen omgaat en de doelen die hij nastreeft, zowel voor zichzelf als voor de leerlingen. Te denken valt ook aan leerkrachten die al dan niet onbewust groepen leerlingen benadelen door de valse voorstelling van zaken met betrekking tot de leerlingen, hun situatie, talenten en mogelijkheden. Het is deze groep leerkrachten die extra gevoelig is voor de gevaren van het negatieve effect van de 'self-fulfilling prophecy'. Terwijl zij die oprecht het beste met hun leerlingen voor hebben op een goede manier het onderwijs laten aansluiten op de ontwikkeling die de leerlingen doormaken en hier met een positieve houding tegenover staan, omdat zij ervan overtuigd zijn dat dit alle leerlingen gelijkwaardige kansen geeft op het ontwikkelen van hun talenten en nieuwe deuren te openen die anders gesloten zouden blijven.

Een schets van het pygmalion effect na invoering van de middenschool.

Als wij ons voorstellen hoe de onderwijsmaatschappij eruit had gezien als er een middenschool was ingevoerd. Of, nog beter, als die middenschool nu ingevoerd werd, dan geloven we dat een aantal problemen die nu in het onderwijs in Nederland spelen minder zouden kunnen zijn. We stellen ons voor dat als er na de basisschool niet tussen verschillende schooltypen gekozen hoeft te worden, dat dan de leerkrachten geen advies hoeven te geven. Omdat die druk wegvalt zullen in ieder geval de leerkrachten uit groep acht minder geneigd zijn etiketten, op basis van verkeerde vooronderstellingen, op kinderen te plakken. Daarnaast geloven we dat de leerlingen niet meer in de laagste klassen van de basisschool, onbewust, in groepen ingedeeld worden. Dat komt omdat dan het bestaande kader, om onderwijsloopbaan en onderwijskansen aan te refereren, niet meer bestaat. Nu is het zo dat een leerkracht misschien iets te snel inschat of een leerling een HAVO-leerling is of niet. Als er geen HAVO zou zijn, zal dat proces niet, of pas later optreden. Het Pygmalion effect zou dus verschoven worden. Het selecteren van leerlingen vindt pas later in de schoolloopbaan plaats. Dat is positief, omdat dan de mogelijkheden van leerlingen meer uitgekristaliseerd zijn en de leerlingen zelf ook een beter beeld van hun eigen mogelijkheden hebben.

We stellen ons ook voor dat door het gezamenlijk naar school gaan de zwakkeren profijt zullen hebben van de sterkeren. Daar hoort bij dat er in heterogene klassen lesgegeven wordt, maar dat de leerstof wel op de leerling afgestemd wordt. Leerlingen zitten in verschillende lesgroepen die afgestemd zijn op hun niveau en ontwikkeling. Er is ook niet één middenschool. Alle scholen kunnen zelf hun organisatorische, didactische oplossingen kiezen. Op dit moment zijn er al scholen in Nederland die aan het experimenteren zijn. Scholen met veel problemen willen de smalle sectoren afschaffen²¹ en willen VMBO en HAVO/VWO leerlingen de eerste jaren niet gescheiden les laten krijgen. Daarnaast zien we vernieuwers die niet meer in klassen geloven, maar stamgroepen hebben. Zoals de school *Slash21* in Lichtenvoorde. Misschien zien we hier zich een nieuwe middenschool ontwikkelen.

²¹ Valk, Guus (2004). *De hervormers hebben spijt*. In: NRC, 13-03-04.

Punten uit de Contourennota zijn nu nog actueel. Nog steeds zijn een aantal idealen uit die nota niet geheel verwezenlijkt. Door de grote weerstand tegen de gevolgen van het verwezenlijken van die idealen in die tijd en nu nog steeds. Van Kemenade lijkt met zijn Contourennota zijn tijd ver vooruit.

"Het kleuteronderwijs en lager onderwijs dient zo te worden ingericht dat beter kan worden aangesloten bij de verschillen in ontwikkelingsfasen en in sociale en culturele achtergrond van de leerlingen. Opheffing van het onderscheid tussen kleuterschool en lagere school, doorbreking van het leerstofjaarklassensysteem en ontwikkeling van meer op de individuele mogelijkheden en ervaringen gerichte onderwijsmethoden zijn daartoe onder meer vereist. (...) De kennisverwerving, het beheersen van de leerstof, wordt nog vaak te veel als een doel op zich beschouwd en te weinig als een middel om de werkelijkheid te begrijpen en te kunnen hanteren. De verschillende vakken zijn vaak zo sterk van elkaar onderscheiden, dat het voor de leerling uiterst moeilijk is om die verschillende invalshoeken met elkaar in verband te kunnen brengen, hetgeen juist nodig is om de sociale werkelijkheid te kunnen begrijpen. En ten slotte stimuleert ook de onderwijssituatie en de vaak in hoofdzaak opnemende" rol van de leerling, te weinig tot zelfwerkzaamheid, eigen inbreng en stellingname." ²²

²² Kemenade, Jos van (1975). *Discussienota contouren van een toekomstig onderwijsbestel*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs en wetenschappen. Pagina 11-13.

Conclusie

Nu we vanuit de literatuur en uit monde van Jos van Kemenade de verschillende kanten van de middenschool belicht hebben, kunnen we overgaan tot het beantwoorden van de deelvragen.

Waar is de gedachte van de middenschool uit voort gekomen?

De middenschool is een sociaal-democratische invulling van de wens om de ongelijkwaardige kansen in het onderwijs te doen verminderen. De middenschool zou betekenen dat alle leerlingen tot 15 of 16 jaar samen onderwijs kregen. Door middel van goede didactiek en pedagogische inzichten, zou het probleem van de heterogene groepen, opgelost moeten worden. De waardering voor het theoretische, algemeen vormende karakter van het HAVO en het VWO moest zo doorbroken worden. En door de schoolkeuze uit te stellen, zou iedereen gelijkwaardige kansen moeten krijgen in hun onderwijscarrière.

Op welke manier hebben de ideeën rondom de middenschool zich ontwikkeld?

Op welke manier worden de eerste leerjaren van het voortgezet onderwijs op dit moment ingericht?

Politiek stuitte de middenschool gedachte op veel scepsis. Daardoor zijn er uiteindelijk concessies aan de gedachte gedaan. Het woord middenschool werd vervangen door Basisvorming. In de Basisvorming hebben alle leerlingen van twaalf tot vijftien jaar dezelfde vakken, maar blijven de bestaande schooltypen overeind. De bedoeling was wel dat de definitieve schoolkeuze uitgesteld werd. Leerlingen zouden pas in de derde klas definitief voor een schooltype kiezen, of in ieder geval de mogelijkheid hebben makkelijk te kunnen veranderen. In de praktijk bleek dat er toch vroeg in de Basisvorming al geselecteerd werd. Op scholengemeenschappen ontstonden (en ontstaan) halverwege het eerste jaar van de basisvorming al HAVO/VWO klassen en MAVO/HAVO klassen.

Daarna zijn het VBO en de MAVO samengegaan in het VMBO. Helaas leidde dat niet tot opwaardering van het VBO, maar tot een sterkere scheiding tussen VMBO-praktijkgericht en VMBO- t/HAVO/VWO scholen.

De middenschool ideeën hebben zich dus ontwikkelt van heteroëen samen naar school gaan, naar sterk gescheiden homogeen naar school gaan. Het gevolg is dat het VMBO als afvalputje van het onderwijs gezien wordt, waar alle theoretisch niet sterke leerlingen terechtkomen. Van uitstel van schoolkeuze is dus geen sprake. Sterker nog, het is belangrijker geworden om tijdens de schoolkeuzetesten op de basisschool minstens VMBO-t te scoren.

Welke elementen van de middenschool zijn hierin nog terug te vinden? (Wat is er over van de comprehensive gedachte?)

In de huidige en de vernieuwde basisvorming kun je zeggen dat er nog twee middenschool ideeën over zijn. Ten eerste heeft het curriculum voor alle kinderen dezelfde inhoud.

Weliswaar is het niveau en de vorm waarin het curriculum gestalte krijgt verschillend, alle leerlingen in Nederland dienen dezelfde kennis en vaardigheden onderwezen te krijgen. Van een structuurwijziging, waar geen verschillende schooltypen meer zijn is het nooit gekomen.

Ten tweede is er in principe sprake van uitstel van selectie, omdat het mogelijk is, of moet zijn, makkelijk van schooltype te veranderen en er grote scholengemeenschappen zijn, waarbij dat niet leidt tot wisselen van school. In praktijk echter wordt er toch gedurende het eerste jaar van de basisvorming voorgeselecteerd. In de vernieuwde basisvorming lijkt ook de didactische middenschoolgedachte terug te vinden. Er wordt niet meer uitgegaan van de

leerstof, maar van de leerling. Tenslotte zou je kunnen zeggen dat het samenvoegen van VBO en MAVO een ideaal is wat op de ideeën van de middenschool steunt. De gevolgen in de praktijk zijn echter eerder het tegenovergestelde.

Wat weten we van reeds gerealiseerde "comprehensive schools"?

Veel onderzoek is gedaan naar de effectiviteit van "comprehensive schools". Hoewel het moeilijk is om effectiviteit van onderwijs te meten of te vergelijken, zijn er wel onderzoeken die verschillen in effecten vinden. Met name het onderzoek van Helmut Fend maakt duidelijk dat er minder ongelijke kansen zijn voor leerlingen op Gesamtschule. Bovendien kan in het algemeen gezegd worden dat des te later schoolselectie plaats vindt, des te minder die selectie berust op sociaal-economische basis.

Welke mogelijkheden biedt de middenschool voor het tegengaan van het pygmalion-effect?

Met name het uistellen van selectie lijkt een middel om pygmalion te verminderen. Dat was één van de uitgangspunten van de contourennota. Wij willen dus beweren dat als er een middenschool zou zijn geweest er wellicht niet meer in groep 2 (volgens Jungbluth), maar in ieder geval later pas een Pygmalion effect plaatsvindt. Daarbij zullen leerkrachten weten en merken dat leerlingen later nog kansen krijgen. De druk om vroeg kansen van kinderen in te schatten en ze te selecteren valt weg. Bovendien zal door de heterogene groepering het niveau van de leerlingen die nu minder kansen krijgen, omhoog gaan. Daarmee krijgen ze automatisch meer kansen in de maatschappij.

Of de taak van het creëren van meer gelijke kansen alleen bij het onderwijs ligt, zegt Van Kemenade: "Dat zijn grotere tendensen dan die door onderwijs beheerst kunnen worden."

Die kansen zijn natuurlijk ook afhankelijk van de arbeidsmarkt. En het besef dat de maatschappij om ons allemaal gaat, stopt het gevoel minder te zijn dan anderen.

Nawoord

Natuurlijk hebben we met Jos van Kemenade over meer gehad dan alleen de middenschool en onze vraagstelling. Hoewel Van Kemenade enigszins somber was over de nabije toekomst van het onderwijs, heeft hij ons wel geïnspireerd. We willen op de barricaden. Dat begint natuurlijk nu al. We kunnen deze paper niet alleen binnen onze werkgroep Actuele thema's laten leven. De opmaat willen we hier al laten horen.

Naar onze mening komen de problemen die in de Contourennota genoemd worden voor een groot deel overeen met de problemen die nog steeds, sommige in andere mate, spelen. Als er over het VMBO als afvalputje gesproken wordt, gaat dat om de ongelijke kans die de kinderen daar krijgen. Als er over veiligheid binnen de schoolmuren gesproken wordt heeft dat te maken met een samenballing van weinig kansrijken bij elkaar en leraren die zich slecht gewaardeerd voelen en in een moeilijke situatie tussen gebrek aan motivatie bij leerlingen en de druk van de verplichte leerstof zitten. Als ouders zoeken naar basisscholen met hoge cito-scores, dan gaat het hen erom om hun kind meer kans te geven op vervolgonderwijs.

Als alle kinderen in Nederland nou eens met zijn allen tot hun vijftiende naar dezelfde school gingen? Dan wordt op zijn de druk op de Cito-toets in groep acht minder, dan zullen de leraren in het voortgezette onderwijs ook gedifferentieerd aan heterogene groepen lesgeven en net als op de basisschool het beste uit alle leerlingen proberen te halen. Dan bestaat er geen scheiding meer in schooltype tussen de praktische en algemeen vormende theoretische leerroutes. Er is dan geen afvalputje meer.

Op het einde van de basisschool is nog lang niet uitgekristaliseerd wat een kind precies kan. Een kind weet dat nog niet precies, de ouder nog niet en de leerkracht een beetje. Geen wonder dat we, omdat dan een keuze voor de verdere levensloop gemaakt wordt, veel (te veel) waarde hechten aan zogenaamd objectieve testen. Geen wonder dus dat de druk zo hoog is op het scoren bij de CITO. Drie jaar later zal het al een stuk duidelijker zijn wat de sterke en zwakke kanten van een leerling zijn. Dan weet een leerling ook meer van de wereld, dan is het veel vanzelfsprekender om een specifieke richting te kiezen.

Natuurlijk betekent dit wel een andere insteek van de leraren in het voortgezet onderwijs. Er zal meer gedifferentieerd moeten worden, leraren moeten eigenlijk hun leerlingen nog beter kennen. Er zal bijgeschoold moeten worden en gekeken naar het basisonderwijs. De onderwijsonderzoekers en -ondersteuners zullen handen tekort komen, want het veld kan het niet allemaal zelf. Het is ook niet makkelijk. Maar dat mag geen reden om het ideaal van gelijke kansen te negeren.

Op de barricaden!

Literatuurlijst

- Bärsch, Walter (1996). Ist die Gesamtschule eine kinderfreundliche Schule? In: *25 Jahre Gesamtschule in der Bundesrepublik Deutschland*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhart.
- Fend, Hemut (1982). *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Weindheim und Basel: Beltz Verlag.
- Gaude, Peter (1996). Hat die Gesamtschule das traditionelle Schulsystem verändert? In: *25 Jahre Gesamtschule in der Bundesrepublik Deutschland*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhart.
- Gogtay, Nitin (2004). Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood. *PNAS*, May 25, vol. 101 [on-line]. no. 21, www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0402680101
- Holm, Carl (1975). *Svensk folkbildningsom jag upplevt den, bl.a. grundskolansk franväxt*. Stockholm: Malungs boktryckeri ab.
- Jungbluth, Paul (1996). Onderwijs en sociaal-economische herkomst. In: G.W. Meijnen (red) *Onderwijsongelijkheid, Onderwijskundig Lexicon, deel centrale Onderwijsthema's*. Alphen a/d Rijn: Samsom H.D.Tjeenk Willink.
- Kemenade, Jos van (1975). *Discussienota contouren van een toekomstig onderwijsbestel*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs en wetenschappen.
- Kemenade, Jos van (2003). *Wakken in het kroos*. Den Haag: Elsevier Overheid.
- Sociaal Cultureel planbureau (1998) Sociaal en cultureel rapport 1998 [on-line]. Hoofdstuk 14 Onderwijs. www.scp.nl/boeken/scrs/scr1998/nl/perberichten/onderwijs.htm.
- Valk, Guus (2004). *De hervormers hebben spijt*. In: NRC, 13-03-04.
- Wineburg, S.S. (1987). The self-fulfillment of the self-fulfilling prophecy. In: *Educational Researcher*, 16, 29.
- Valk, Guus (2004). *De hervormers hebben spijt*. In: NRC, 13-03-04.