

# WETEN REDENEREN RADEN

een analytische evaluatie van de basisvorming

Redactie:

A.L. Beem

Met bijdragen van:

M. Boekaerts

J. Dronkers

K.B. Koster en P. Vedder

J.L. Peschar

CIP GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK , DEN HAAG

Weten

Weten redeneren raden : een analytische evaluatie van de basisvorming / A.L. Beem (red.) ; met bijdragen van:

M. Boekaerts ... (et al.) - Amsterdam (etc.) : Swets & Zeitlinger

Met lit. opg.

ISBN 90-265-0904-9 NUGI 724

SISO 481.2.UDC 373.1:373.52

Trefw.: basisvorming

Druk: Offsetdrukkerij Kanters B.V., Alblaserdam

© Copyright 1988 Swets & Zeitlinger B.V., Lisse en A.L. Beem

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden veeveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j° het Besluit van 20 Juni 1974 St.b.351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985, St.b. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 882, 1180 AW Amstelveen). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

ISBN 90 265 0904 9

NUGI 724

## INHOUDSOPGAVE

INLEIDING A.L. Beem	1
DE EVALUATIE VAN DE MAATSCHAPPELIJKE OVERWEGINGEN OM BASISVORMING IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS IN TE VOEREN J. Dronkers	5
EVALUATIE VAN DE BASISVORMING: TUSSEN RITUEEL EN WETENSCHAP K.B. Koster en P. Vedder	31
EEN DEGELIJKE BASISVORMING IS EEN HEEL BEZIT M. Boekaerts	49
SAMENVATTING A.L. Beem	77
OP-STAP. ENKELE IMPLICATIES VAN DE ANALYTISCHE EVALUATIE VOOR HET EVALUATIE-PLAN VOOR HET VOORTGEZET ONDERWIJS EERSTE FASE (BASISVORMING) J.L. Peschar	85

Een analytische evaluatie zoals hier beschreven is nieuw binnen de onderwijskunde in Nederland en heeft daarom gedeeltelijk een experimenteel karakter. Het moet natuurlijk aan anderen worden overgelaten te beoordelen of deze onderneming nuttig genoeg is geweest om de gemaakte kosten te rechtvaardigen. De kosten zijn maar een schijntje vergeleken bij die van een middagje demonstratievliegen.

#### Noten

1. Johan Huizinga, *Mijn weg tot de historie*. Haarlem: Tjeenk Willink & Zoon, 1947.
2. Binnenkort zal bij het Leids Interdisciplinair Centrum voor Onderwijsresearch LICOR een rapport verschijnen waarin veel van dit commentaar wordt samengevat.

## DE EVALUATIE VAN DE MAATSCHAPPELIJKE OVERWEGINGEN OM BASISVORMING IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS IN TE VOEREN

J. Dronkers

Katholieke Universiteit Brabant, vakgroep Sociologie

### 1. Inleiding

De invoering van basisvorming in het voortgezet onderwijs wordt in het WRR-rapport (en dus in de Memorie van Toelichting) bepleit op grond van maatschappelijke overwegingen. Deze vallen in twee hoofdargumenten uiteen.

Het eerste argument wordt verwoord in hoofdstuk 2 van het WRR-rapport. Het betreft de relatie tussen de verwachte maatschappelijke ontwikkelingen en de daaruit voortvloeiende noodzaak tot basisvorming van de Nederlandse bevolking. In het debat naar aanleiding van het WRR-rapport is deze relatie zo goed als onbesproken gebleven. De memorie van toelichting van het concept-wetsontwerp zegt slechts dat basisvorming in het voortgezet onderwijs nodig is gezien de eisen van technologische en sociaal-culturele ontwikkeling. Dat wil niet zeggen dat er veel of zelfs voldoende empirisch bekend is over deze relatie tussen maatschappelijke ontwikkelingen en onderwijs in het algemeen en basisvorming in het bijzonder. Zo schrijft men de groei in onderwijsdeelname in de 20ste eeuw vaak toe aan de opkomst van de moderne industrie- en welvaartsstaat. Men denkt dan met name aan de groeiende behoefte aan geschoolde arbeidskrachten ten gevolge van de 'verwetenschappelijking' van de arbeid en de specialisering van de arbeidsdeling (Van Kemenade, 1981:118). Toch is uit de buitenlandse literatuur (zie met name het uitstekende overzichtsartikel van Craig, 1981) reeds lang bekend dat de empirische verklaring van de groei in onderwijsdeelname niet zo simpel ligt. Het onbesproken blijven van deze relatie kan alleen verklaard worden uit het dominante naïeve model van de relaties tussen onderwijs en samenleving (met name die tussen onderwijs en arbeidsmarkt). Dit naïeve model ziet het onderwijs in hoofdzaak als instituut waarin de leden van de samenleving duidelijk omschrijfbaar en trainbare kennis en vaardigheden leren met behulp waarvan zij produktieve beroepsarbeid kunnen uitoefenen. Uit de

kenmerken van deze (toekomstige) beroepsarbeid zouden bovendien eenduidig de eisen die men aan het onderwijs kan stellen, afgeleid worden (zie verder Van Hoof en Dronkers, 1980; De Grip, 1987; Van Hoof, 1987).

Het tweede argument, met name verwoord in hoofdstuk 6 van het WRR-rapport, betreft de maatschappelijke ongelijkheid in en door het onderwijs. In het debat naar aanleiding van het WRR-rapport is aan deze grond veel meer aandacht besteed. Ook op dit punt is de memorie van toelichting van het concept-wetsontwerp opvallend kort. Basisvorming in het voortgezet onderwijs is allereerst nodig om de gemeenschappelijke culturele basis te versterken teneinde verschillen tengevolge van sociaal-economische en culturele achtergrond te verkleinen. Als tweede motief noemt de memorie van toelichting een vermindering van ongelijkheid van kansen in het onderwijs door vermindering van een te vroege definitieve studie- en beroepskeuze.

Uit het onderzoek naar de mogelijkheden om ongelijke onderwijskansen te veranderen teneinde de maatschappelijke ongelijkheid te verminderen (voor een overzicht zie Dronkers, 1985) blijkt echter dat deze slechts beperkt zijn en zeker niet zonder tegenslagen.

De zwakke empirische basis van deze maatschappelijke overwegingen om basisvorming in het voortgezet onderwijs in te voeren is een voldoende reden om in deze bijdrage speciale aandacht aan de evaluatie van deze overwegingen te besteden.

Het doel van mijn bijdrage is de bespreking van de mogelijkheid om middels onderzoek achteraf vast te stellen of de technologische en sociaal-culturele ontwikkelingen beter beantwoord zijn en de maatschappelijke ongelijkheid in en door het onderwijs meer verkleind is, dankzij de invoering van basisvorming in het voortgezet onderwijs.

## 2. Enkele problemen

De poging om middels onderzoek vast te stellen of toekomstige technologische en sociaal-culturele ontwikkelingen beter beantwoord worden en of de maatschappelijke ongelijkheid in en door het onderwijs meer verkleind is, zal echter op enkele ernstige problemen stuiten, die ik in deze paragraaf zal bespreken. Deze problemen zijn zeker niet uniek voor onderzoek rond het functioneren van het onderwijs. Ze komen in elk onderzoek voor waarin men de lange termijn effecten van een beleids-

maatregel wil vaststellen, ongeacht de sector waarop deze maatregel betrekking heeft. De hieronder te bespreken problemen vloeien dus niet zozeer voort uit de kenmerken van de voorgestelde basisvorming of het onderwijs in het algemeen. Ze zijn eerder de consequenties van de door wetgever en WRR beoogde lange termijn effecten van de invoering van basisvorming. Wellicht ten overvloede zij erop gewezen dat dezelfde problemen voorkomen, indien men de lange termijn gevolgen van elke andere beleidsmaatregel ten aanzien van de eerste fase voortgezet onderwijs (bijv. een fijnmaziger niveau-differentiatie i.p.v. minimale eindtermen voor iedereen) zou willen vaststellen.

Het eerste probleem is dat het geheel niet zeker is dat invoering van basisvorming in het voortgezet onderwijs het beste of meest effectieve middel is om de maatschappelijke ontwikkelingen te beïnvloeden of de maatschappelijke verschillen te verkleinen of de ongelijkheid van kansen te doen afnemen. Het is plausibel, ja zelfs waarschijnlijk, dat andere middelen beter of effectiever zijn (b.v. regulering van de huwelijksmarkt ten einde te komen tot een minder ongelijke verdeling van maatschappelijk aantrekkelijke huwelijkspartners; zie voor empirische steun voor het ongelijkheid bevorderend karakter van de huwelijksmarkt Dronkers en Bakker, 1986; Dronkers, 1988). De mogelijk effectiever en betere middelen liggen echter waarschijnlijk óf buiten het bereik van de overheid en daarmee verbonden pressiegroepen, óf worden zelfs immoreel beschouwd door belangrijke delen van de Nederlandse bevolking.

Dit betekent allereerst dat de effecten van de invoering van basisvorming in het voortgezet onderwijs niet afgewogen kunnen en mogen worden ten opzichte van effecten van andere mogelijke maatregelen. Het is derhalve onmogelijk om wat betreft de maatschappelijke overwegingen tot een verantwoorde kosten- en baten-analyse van de invoering van basisvorming in het voortgezet onderwijs te komen.

Ten tweede betekent dit dat het niet zal meevallen het effect van de invoering van basisvorming in het voortgezet onderwijs te traceren te midden van allerlei andere, al dan niet bedoelde en gestuurde ontwikkelingen in de Nederlandse samenleving en in Europese context. Omdat basisvorming in het voortgezet onderwijs niet de belangrijkste, niet het effectiefste middel behoeft te zijn, is het goed mogelijk dat het effect van invoering van basisvorming in het voortgezet onderwijs 'verdwijnt' te midden van allerlei, veel belangrijker ontwikkelingen.

Ten derde zal de feitelijke invoering van basisvorming in het voortgezet onderwijs niet onafhankelijk van de gelijktijdig verlopende maatschap-

pelijke ontwikkelingen kunnen verlopen. De invoering van basisvorming in het voortgezet onderwijs zal bedoeld of onbedoeld beïnvloed worden door allerlei andere ontwikkelingen (bijv. een verandering in de werkgelegenheidsstructuur) en zal allerlei andere ontwikkelingen beïnvloeden (bijv. een veranderd onderwijsstelsel na de eerste fase van het voortgezet onderwijs). Ook dit betekent dat het moeilijk zal zijn een duidelijk zelfstandig effect van de invoering van basisvorming naast die van de gelijktijdig verloopende maatschappelijke ontwikkelingen aan te tonen.

Een tweede, logistiek probleem doemt op bij de vaststelling van de lange termijn-effecten van de invoering van basisvorming in het voortgezet onderwijs met het oog op de verwachte maatschappelijke ontwikkelingen, de versterking van de gemeenschappelijke culturele basis nodig om de verschillen tengevolge van sociaal-economische en culturele achtergrond te verkleinen en de vermindering van ongelijkheid van kansen in het onderwijs. Deze effecten kunnen pas na verloop van een geruime tijd verantwoord worden vastgesteld. Leerlingen die de basisvorming in het voortgezet onderwijs verlaten, zullen in meerderheid nog geruime tijd onderwijs volgen. Pas nadat het betrokken cohort het onderwijs geheel verlaten heeft kan definitief vastgesteld worden of de ongelijkheid van kansen in het onderwijs verminderd is. Het is immers goed mogelijk dat de vermindering van de ongelijkheid van kansen tijdens de basisvorming in het voortgezet onderwijs gecompenseerd wordt door een vermeerdering van de ongelijkheid van kansen na de basisvorming. Dergelijke zgn. perverse effecten (term van Boudon, 1977) zijn in het onderzoek rond de ongelijke kansen in onderwijs en samenleving niet onbekend. Nog langer zal men moeten wachten voordat het effect van de invoering van basisvorming in het voortgezet onderwijs op de versterking van de gemeenschappelijke culturele basis en op de richting van de verwachte maatschappelijke ontwikkelingen vastgesteld kan worden. Het betrokken cohort zal reeds geruime tijd na het gevolgde onderwijs in de maatschappij actief moeten zijn, voordat geldig vastgesteld kan worden of de gemeenschappelijke culturele basis sterker is geworden in vergelijking met een generatie die geen gemeenschappelijke basisvorming heeft genoten. Uit het feit dat de wet voorschrijft dat allen min of meer dezelfde basisvorming moeten ondergaan, mag niet zonder meer worden afgeleid dat dus hun gemeenschappelijke culturele basis zal zijn toegenomen. Het verloop van het 'bussing' experiment in de USA (een evenwichtiger verdeling van leerlingen uit verschillende sociaal-economische en ethnische groepen over scholen van voortgezet onderwijs door middel van al dan niet gedwongen transport per bus) laat op dramatische wijze zien dat het onder één dak brengen van leerlingen niet automatisch meer solidariteit of meer 'gemeenschappelijkheid' in een samenleving oproept.

Ook hier zijn allerlei perverse effecten à la Boudon denkbaar. Hetzelfde geldt voor het effect van de invoering van de basisvorming in het voortgezet onderwijs op de eisen van technologische en sociaal-culturele ontwikkelingen. Ook hier kan dit effect pas vastgesteld worden wanneer het betrokken cohort reeds geruime tijd na het gevolgde onderwijs in de maatschappij actief is geweest. Het is immers niet voldoende om dit effect vast te stellen aan de hand van de huidige eisen die de technologische en sociaal-culturele ontwikkelingen stellen aan de huidige volwassenen, vervolgens te veronderstellen dat deze eisen dan ook wel aan de toekomstige volwassenen gesteld zullen worden en dus basisvorming op dit punt succesvol te achten als deze huidige eisen in de basisvorming beantwoord worden. De basisvorming in het voortgezet onderwijs wordt immers niet gegeven met het oog op de huidige, gedeeltelijk bekende eisen, maar met het oog op toekomstige, grotendeels onbekende eisen, die niet eerder dan 10 jaar na het beëindigen van de basisvorming aan het betrokken cohort gesteld zullen worden. Dan pas hebben alle leerlingen hun onderwijsloopbaan voltooid en beginnen zij voor het eerst volledig en serieus deel te nemen aan het arbeidsproces. Met andere woorden: effecten van de invoering van de basisvorming in het voortgezet onderwijs kunnen gedeeltelijk op zijn vroegst pas 10 jaar (met name t.a.v. vermindering van ongelijke onderwijskansen) en voor het overige pas eerst 20 jaar na het verlaten van de basisvorming door het eerste cohort leerlingen geldig en betrouwbaar vastgesteld worden. Het betrokken cohort is dan in zijn meest produktieve levensfase, en dan zouden de maatschappelijke effecten van de invoering van basisvorming in het voortgezet onderwijs het duidelijkst moeten zijn. Maar gedurende deze 20 jaar kan de samenleving en dus het onderwijs zo ingrijpend door thans nog onbekende oorzaken veranderd zijn dat het effect van de invoering van basisvorming in het voortgezet onderwijs niet meer teruggevonden kan worden. Ook moet nog opgemerkt worden dat de genoemde periode van 20 jaar eigenlijk nog rijkelijk kort is. Het betrokken cohort is dan 36 jaar oud en heeft dan nog het belangrijkste deel van zijn leven (zowel binnen als buiten beroepsarbeid) voor de boeg. Het is eigenlijk niet goed in te zien waarom een mogelijk effect van basisvorming op het leven van een 36-jarige belangrijker zou zijn dan dat op het leven van een 50- of 70-jarige. Amerikaans onderzoek naar de effecten van de depressie van de dertiger jaren op het levensverloop op latere leeftijd, laat deze lange termijn effecten duidelijk zien (Elder, 1974; Elder en Liker, 1982). Ook indien een uitgebreid stelsel van wederkerend volwassenenonderwijs als reactie op de invoering van basisvorming in het voortgezet onderwijs zou ontstaan, blijft deze vraag naar het effect van de basisvorming ook op hogere leeftijd relevant, daar onderzoek heeft laten zien dat deelname aan wederkerend volwas-

senenonderwijs in belangrijke mate afhankelijk is van het eerder genoten onderwijs. Aanvaarding van de redelijke gedachte dat 's mensen leven langer dan 36 jaar in beslag neemt, verlengt de periode waarover de basisvorming geëvalueerd zal moeten worden tot 60 jaar na het verlaten door het eerste cohort dat basisvorming in het voortgezet onderwijs heeft genoten.

Er is nog een derde probleem bij de vaststelling van de maatschappelijke effecten van de invoering van basisvorming in het voortgezet onderwijs: de keuze van een ijkpunt. Teneinde de effecten van de invoering van basisvorming in het voortgezet onderwijs vast te stellen, moet men een vergelijkingspunt hebben met een situatie waarin geen basisvorming in het voortgezet onderwijs bestaat. Een dergelijk ijkpunt kan zowel in de tijd als in de ruimte gevonden worden, elk met zijn eigen voor- en nadelen.

Een geschikt ijkpunt in de tijd is de school- en levensloopbaan van een cohort dat nog geen basisvorming aan den lijve heeft ervaren. Daarom moet men op vergelijkbare wijze over het functioneren van dit basisvorming-loze onderwijs en al zijn relevante langere termijn effecten (zonodig tot 60 jaar na het verlaten van de eerste fase van voortgezet onderwijs) systematisch informatie verzamelen, teneinde later de vaststelling van de effecten van de invoering van basisvorming in het voortgezet onderwijs verantwoord te kunnen vaststellen. Dit betekent praktisch dat over twee cohorten gedurende tientallen jaren systematisch informatie verzameld moet worden. Dit betekent ook dat met de keuze van het eerste cohort (dat nog geen basisvorming in het voortgezet onderwijs genoten heeft) en de systematische verzameling van school- en levensloopbaan gegevens zo spoedig mogelijk begonnen moet worden. Daar de kans bestaat dat op tal van plaatsen basisvorming in het voortgezet onderwijs nu reeds sluipend ingevoerd wordt, moet met deze keuze en systematische verzameling haast gemaakt worden. Het is echter mogelijk hiervoor een reeds bestaand cohort te gebruiken (met name het zgn. SLVO-cohort), hoewel wellicht van deze leerlingen niet alle relevante gegevens bekend zullen zijn. Bij een te late keuze loopt men het reële gevaar de school- en levensloopbanen van een cohort, dat reeds officieus basisvorming in het voortgezet onderwijs heeft genoten, slechts te kunnen vergelijken met dat van een cohort, dat ook officieel basisvorming in het voortgezet onderwijs heeft genoten. In dat geval mag verwacht worden dat nauwelijks enig effect van de invoering van basisvorming gevonden zal worden. Men meet dan immers geen invoeringseffecten maar formele wetgevingseffecten. Laatstgenoemde effecten zijn meestal nihil, omdat de afkondiging van een wet op zich

niet het gedrag van de samenlevingsleden verandert.

Een nadeel van een dergelijk ijkpunt in de tijd is dat het hier om twee verschillende generaties gaat, die elk hun unieke historische plaats in de geschiedenis hebben, en die van invloed kan zijn op hun levensloop (vgl. de generatie opgegroeid tijdens W.O. II met de generatie opgegroeid na W.O. II; een mooi voorbeeld van het belang van de historische plaats van verschillende generaties vindt men bij Blossfeld, 1986). Een geschikt ijkpunt in de ruimte is de school- en levensloop van een cohort in één van de ons omringende buitenlanden, voorzover daar geen basisvorming of een functioneel equivalent daarvan is ingevoerd. Deze laatste eis is essentieel omdat men anders twee cohorten vergelijkt die beide basisvorming of functionele equivalenten daarvan gevolgd hebben, waardoor het opnieuw mogelijk is dat men geen enkel zelfstandig effect van de invoering van basisvorming in het voortgezet onderwijs vindt. Een voordeel van deze procedure is dat het aanvangstijdstip van het buitenlandse cohort samenvalt met de keuze van het Nederlandse cohort, waardoor een aantal generatie-effecten uitgeschakeld kunnen worden. Het nadeel is dat eventueel gevonden verschillen in school- en levensloop niet het gevolg behoeven te zijn van de in Nederland gevoerde basisvorming in het voortgezet onderwijs, maar van allerlei andere verschillen tussen Nederland en het gekozen buitenland, zowel op het punt van de beide onderwijsstelsels als op het punt van andere verschillen tussen beide samenlevingen. De tot nu toe opgedane ervaringen in het IEA (Passow, Noah, Eckstein en Mallea, 1976) en ander cross-nationale studies (Niessen, Peschar en Kourilsky, 1983) geven geen aanleiding tot optimisme op dit punt. Er bestaat helaas geen enkel buitenland dat alleen op het punt van ingevoerde basisvorming in het voortgezet onderwijs van Nederland verschilt. Zelfs Vlaanderen of een van de Westduitse Länder wijken, ook door hun andere nationale context, te sterk in verschillende opzichten van Nederland af. Een praktisch bijkomend bezwaar is nog dat dit buitenlandse cohort niet automatisch aanwezig is of aan de Nederlandse wensen zal voldoen, zodat ook een zelfstandige data-verzameling gedurende 60 jaar in het uitgekozen buitenland nodig zal zijn.

Er zijn tenslotte nog enkele kleinere problemen rond de vaststelling van de effecten van de invoering, die ik slechts wil aanstippen. Moeten wij de effecten van de invoering van basisvorming in het voortgezet onderwijs bij het eerste cohort dat deze basisvorming volledig heeft genoten vaststellen, of moeten wij dat doen op basis van een cohort dat basisvorming volgt, nadat het onderwijs reeds enige tijd ervaring met basisvorming in het voortgezet onderwijs heeft opgedaan? Voor de laatstgenoemde keuze pleiten het wegebben van de zg. positieve Haw-

thorne-effecten (effecten die voortvloeien uit de tijdelijke verhoogde betrokkenheid van alle participanten ten gevolge van de invoering van een vernieuwing, ongeacht de inhoud ervan) en de negatieve invoerings-effecten, die voortvloeien uit de storingen en aanpassingsmoeilijkheden ten gevolge van de invoering van een vernieuwing. Voor de eerstgenoemde keuze pleit het reële gevaar dat er na de invoering van basisvorming in het voortgezet onderwijs andere ontwikkelingen in het onderwijs en de samenleving optreden die een goede effect-meting kunnen verstoren. Anderzijds bestaat het reële gevaar dat een uitgestelde effect-meting "tot dat de basisvorming helemaal gerealiseerd is" gelijk staat met afstel. De gang van zaken rond de evaluaties van vroegere onderwijsvernieuingsprojecten en de rol van overheid en pressiegroepen daarbij, geeft geen reden tot vertrouwen of gerustheid.

### 3. Een belangrijk onderscheid

De doelen van de invoering van de basisvorming, voorzover die betrekking hebben op de maatschappelijke ontwikkelingen en op de verkleining van ongelijkheid door en in het onderwijs, liggen op verschillende analyse-niveaus.

Eenzijds liggen zij op het niveau van de samenleving als geheel. Dit is het duidelijkst bij "de eisen van technologische en sociaal-culturele ontwikkeling" en "versterking van de gemeenschappelijke culturele basis nodig om verschillen ten gevolge van sociaal-economische en culturele achtergrond te verkleinen". Anderzijds liggen zij op het niveau van de individuele leden van de samenleving afzonderlijk. Dit is meer het geval bij "vermindering van de ongelijkheid van kansen in het onderwijs door vermijding van een te vroege definitieve studie- en beroepskeuze".

Voor de evaluatie heeft dit onderscheid grote betekenis. Het betekent dat de evaluatie op verschillende analyse-niveaus moet plaatsvinden. Het effect van de invoering van de basisvorming in het voortgezet onderwijs dient op elke analyse-niveau afzonderlijk onderzocht te worden. Men mag onderzoeksresultaten, die op een bepaald analyse-niveau verkregen zijn, niet zomaar 'transporteren' naar een ander niveau. Men dreigt dan de bekende aggregatie of ecologische fout te maken. Een voorbeeld: indien ik uit een onderzoek waarbij individuen de meeteenheid zijn (het analyse-niveau is dus het individu) vindt dat "naarmate een leerling beter heeft deelgenomen aan de basisvorming in het voortgezet onderwijs hij of zij in zijn verder leven beter de eisen van technologische en sociaal-culturele ontwikkeling kan beantwoorden", mag men daaruit niet con-

cluderen dat "invoering van de basisvorming in het voortgezet onderwijs de Nederlandse samenleving beter in staat heeft gesteld de eisen van technologische en sociaal-culturele ontwikkeling te beantwoorden" (samenleving is nu meeteenheid en het analyse-niveau is dus de samenleving). Omdat de samenleving meer kan zijn dan de blote optelling van de gedragingen van haar leden, kan men niet ongestraft van analyse-niveau veranderen. Het belang van het verschil in analyse-niveau wordt in het Sociaal-Cultureel Rapport 1986 (blz. 290-294) duidelijk behandeld. Daar spreekt men van het micro-niveau (het individuele niveau) en het macro-niveau (het samenlevingsniveau). In de formuleringen van het WRR-rapport en in de memorie van toelichting bij het concept wetsontwerp is het niet steeds duidelijk welk analyse-niveau de betrokken schrijvers bedoelen. Meestal lijkt het erop dat beide niveaus tegelijkertijd bedoeld worden.

Dit betekent dat de evaluatie van de invoering van de basisvorming in het voortgezet onderwijs zich op meerdere analyse-niveaus kan, en eigenlijk ook moet, afspelen. Dat betekent dat de twee hypothesen, die afgeleid kunnen worden uit het doel de maatschappelijke ongelijkheid te verkleinen ("indien een leerling beter heeft deelgenomen aan de basisvorming in het voortgezet onderwijs bezit hij of zij meer een bepaalde culturele basis" en "naarmate een leerling over die bepaalde culturele basis beschikt zal het effect van sociaal-economische en culturele achtergrond op zijn of haar verdere levensloop kleiner worden") allereerst op micro-niveau onderzocht moeten worden. Het betekent ook dat diezelfde doelstelling ook op macro-niveau onderzocht moet worden: "naarmate in een samenleving meer (ex-)leerlingen basisvorming in het voortgezet onderwijs hebben gevolgd, hebben zij een sterkere gemeenschappelijke culturele basis" en "naarmate in een samenleving een sterkere gemeenschappelijke culturele basis bestaat, zijn de verschillen in die samenleving ten gevolge van sociaal-economische en culturele achtergronden geringer". Zo kan men bijna elk van de hier besproken doelen van invoering van basisvorming in het voortgezet onderwijs zowel op het micro-niveau als op het macro-niveau formuleren.

Voor de evaluatie van de effecten van de invoering van basisvorming in het voortgezet onderwijs is nu van belang dat een micro-analyse een andere data-verzameling en -analyse vergt dan een macro-analyse.

Bij een micro-analyse richt ik mij op verschillen tussen individuen. Ik heb in dat geval dus een voldoende aantal verschillende individuen en gegevens over hun school- en levensloopbanen nodig, om die verschillen te kunnen analyseren (zg. cohort onderzoek). Het thans reeds bekende

longitudinale school- en beroepsloopbaanonderzoek kan hier als voorbeeld dienen voor de opzet van de analyse op micro-niveau.

Bij macro-analyse richt ik mij op verschillen tussen uiteenlopende samenlevingen of op verschillen tussen een bepaalde samenleving in verschillende jaren. Ik heb in dat geval dus een voldoende aantal verschillende samenlevingen nodig, om die verschillen te kunnen analyseren. Tijdreeks-analyse, waarbij in het eerste jaar uit de reeks nog geen (ex-)leerlingen basisvorming genoten mogen hebben, en in het laatste jaar van de reeks alle ex-leerlingen basisvorming genoten moeten hebben, lijkt in dit geval de aangewezen methode (voor meer informatie over deze techniek, die niet verward mag worden met het bovengenoemde cohort onderzoek, zie Box en Jenkins (1970), Nelson (1973) en Ostram (1978). Toepassingen van deze techniek op het Nederlandse onderwijs zijn schaars, zie echter Dronkers en Van der Stelt (1986) en Ritzen (1984)).

Indien men de twee maatschappelijke overwegingen voor de invoering van basisvorming serieus wil evalueren, zijn er dus twee soorten gegevens nodig.

Ten eerste: individuele longitudinale cohort gegevens over de school- en levensloop van leerlingen die basisvorming in het voortgezet onderwijs hebben genoten en individuele longitudinale cohort gegevens over de school- en levensloop van leerlingen die geen basisvorming in het voortgezet onderwijs hebben genoten (het ijkpunt).

Ten tweede: indicatoren over een reeks van jaren van maatschappelijke ontwikkelingen, waarop basisvorming in het voortgezet onderwijs van invloed kan zijn, indicatoren van maatschappelijke ontwikkelingen, die de effecten van basisvorming in het voortgezet onderwijs kunnen verstoren of versterken, en indicatoren van de mate van deelname van onderscheiden groeperingen van de Nederlandse bevolking aan de basisvorming in het voortgezet onderwijs.

In de volgende paragrafen zal ik per soort gegevens nader de verschillende gegevens aanduiden die nodig zijn om de beoogde effecten van basisvorming te kunnen vaststellen. Vervolgens ga ik in op de hypothesen met betrekking tot de veronderstelde maatschappelijke effecten van de invoering van basisvorming in het voortgezet onderwijs, die men met behulp van deze gegevens zou kunnen toetsen. Tenslotte bespreek ik de kans dat deze hypothesen door middel van evaluatie-onderzoek bevestigd zullen worden.

#### 4. De gegevens nodig voor de analyse van individuele loopbanen

Het Nederlandse onderzoek met behulp van individuele longitudinale school- en levensloopgegevens is geavanceerd, niet alleen in vergelijking met andere specialisaties binnen de sociologie en verwante wetenschappen in Nederland maar ook in vergelijking met het buitenlandse onderzoek rond school- en levensloop.

Dat wil niet zeggen dat alle methodische en theoretische problemen opgelost zouden zijn; verre van dat. Maar er is een grote ervaring opgedaan met betrekking tot de relevante kenmerken, de te ontmoeten analyse-problemen en de mogelijke oplossingen daarvan.

Indien men school- en levensloopbanen tijdens en na het genieten van basisvorming in het voortgezet onderwijs goed wil kunnen analyseren en beschrijven met het oog op de maatschappelijke effecten van basisvorming in het voortgezet onderwijs, heeft men de volgende groepen gegevens alvast nodig. De hieronder opgesomde variabelen spelen blijkens onderzoek (zie verder Dronkers, 1985) allen een niet te verwaarlozen rol in het ontstaan van verschillen in school- en beroepsloopbanen.

##### 4.1 Sociaal-milieu gegevens

Hierbij moeten wij niet alleen maar denken aan het beroep van de vader, maar aan een reeks van variabelen die de verschillende sociale, culturele en economische aspecten van het sociaal milieu beschrijven: de opleidingsniveaus van beide ouders en/of verzorgers; het beroep van beide ouders; enkele belangrijke kenmerken van beide beroepen (arbeidsduur; mate van leiding geven; beloningstructuur; kans op werkloosheid); culturele activiteiten van gezinsleden en van de leerling (mate van musea-, theater-, en bibliotheekbezoek, mate van serieus lezen; hoeveelheid boekenbezit, mate van televisie- en video-kijken); cultuur van herkomst, inclusief de mate van het gebruik van het Nederlands of andere talen als voertaal in het gezin; het door de ouders gewenste onderwijsniveau voor hun kinderen; het sociale milieu van de beste vrienden van de ouders; de sociale compositie van de woonwijk van de ouders; enkele sociale kenmerken van de woonplaats en het nodaal gebied; de godsdienstig-levensbeschouwelijke richting van de ouders; kindertal en plaats in de kinderrij.

Gezien de stand van het onderzoek is het onjuist een van deze dimensies die het sociaal milieu van de leerlingen kenmerken, niet in het evaluatie-onderzoek te betrekken. Bij deze meting van het sociaal milieu van de

leerling moet bedacht worden dat het niet een constant gegeven is. Men zal dus niet kunnen volstaan met een éénmalige meting.

#### 4.2 De loopbaan op de voorafgaande basis-school

Omdat bekend is hoe belangrijk de voorafgaande basisschoolloopbaan is voor de loopbaan daarna, moet die goed in kaart worden gebracht, ten einde te voorkomen dat effecten ten onrechte aan basisvorming in het voortgezet onderwijs worden toegeschreven.

Minimaal zijn de volgende gegevens nodig: taal- en rekentoetscores aan het eind van de basisschool; het advies van de directeur van de basisschool voor de keuze in het voortgezet onderwijs; deelname aan buitengewoon onderwijs; doubleerstatus. Wenselijk zou zijn: de sociale compositie van de bezochte basisschool; de richting van de bezochte basisschool (inclusief pedagogische accenten); de adviseringsstrategie van de bezochte basisschool; de gemiddelde scores van de basisschoolleerlingen op de taal- en rekentoetsen; enkele curriculum-kenmerken van de bovenbouw van de bezochte basisschool.

#### 4.3 Geslacht van de leerling

#### 4.4 De loopbaan van de leerling tijdens de basisvorming in het voortgezet onderwijs

Het gaat hier om een goede beschrijving van de leerprestaties in de verschillende vakken van de basisvorming in de verschillende jaren, het aantal jaren dat de leerling nodig heeft om basisvorming op een bepaald niveau te voltooien, de verdeling van de bereikte niveaus over het gevolgde pakket basisvorming per leerling, het advies aan de leerling voor vervolgonderwijs na de basisvorming, sociale en de beste vriend(inn)en van de leerling (inclusief hun sociale en culturele kenmerken).

#### 4.5 Kenmerken van de school/scholengemeenschap

Omdat kenmerken van de school/scholengemeenschap van invloed zijn op het ontstaan van verschillen in schoolloopbanen moeten deze kenmerken goed geregistreerd worden: de sociale compositie van de school; gemiddelde scores van de leerlingen op de verschillende vakken-toetsen (ook spreidingsmaten); gemiddeld advies met betrekking tot voortgezet onderwijs van de leerlingen van de school; verdeling van de leerlingen van de school; verdeling van de leerlingen over de verschillende bereikte niveaus van basisvorming; gemiddeld aantal jaren dat de leerlingen van

die school nodig hebben om basisvorming van een bepaald niveau te bereiken; het gemiddeld advies voor vervolgonderwijs na de basisvorming per school, de richting van de bezochte school, enkele curriculum-kenmerken van de basisvorming per school (zodanig onderscheiden per niveau).

Een extra-complicatie vormt hierbij de al dan niet vrijwillige mobiliteit van leerlingen tussen scholen tijdens hun basisvorming in het voortgezet onderwijs. Deze mobiliteit moet echter goed in kaart gebracht worden omdat het kan samenhangen met allerlei onbedoelde effecten van basisvorming op de maatschappelijke ongelijkheid.

#### 4.6 De schoolloopbaan van de leerlingen na het verlaten van de basisvorming in het voortgezet onderwijs

In deze fase van de dataverzameling kan volstaan worden met het beschrijven van de individuele onderwijsloopbanen. Bedacht dient echter te worden dat deze na het verlaten van de basisvorming nog lang kunnen doorlopen. Men moet namelijk niet alleen aan de ideaaltypische onderwijsloopbanen denken maar ook aan de vele "omwegen", die in het onderwijs gemaakt kunnen worden. Als minimum zal men de gehele onderwijsloopbaan in zijn verschillende stappen in kaart moeten brengen, inclusief de niet-succesvolle.

#### 4.7 De levensloop van de leerling na het verlaten van het regulier dagonderwijs, respectievelijk na het bereiken van het 21ste levensjaar

Teneinde de effecten van het volgen van basisvorming op de sociale ongelijkheid en het inspelen op culturele en technologische ontwikkelingen goed in kaart te brengen, moet ook de levensloop na het verlaten van het regulier dagonderwijs of na het bereiken van het 21ste levensjaar in kaart gebracht worden. Met deze levensloop-analyse is minder ervaring opgedaan dan met de schoolloopbaan-analyse, maar op grond van de huidige ervaringen en de verwachtingen ten aanzien van de effecten van basisvorming zouden alvast de volgende groepen variabelen met een zekere regelmaat (bijv. om de vijf jaar) gemeten dienen te worden.

- Beroepsloopbaan van de leerling: de opeenvolgende beroepen (inclusief werkloosheidsperiodes); enkele kenmerken van deze beroepsarbeid (leiding geven, inkomen, autonomie, werktijd, aard van het dienstverband); de niet-betaalde activiteiten, inclusief huishoudelijke arbeid en vrijwilligerswerk.
- Het al dan niet formele samenlevingsverband waar de ex-leerling al

dan niet leeft. Met name een goede inventarisatie van de economische, sociale, culturele en onderwijs-kenmerken van de partner in dit samenlevingsverband is hierbij van belang.

- c. Het sociale netwerk waarin de ex-leerling leeft. Met name een goede inventarisatie van de economische, sociale, culturele en onderwijs-kenmerken van diegenen waarmee de ex-leerling in zijn of haar niet-beroepsgebonden tijd omgaat.
- d. De culturele en sociale activiteiten van de ex-leerling in zijn of haar niet-beroepsgebonden tijd (bijv. museum-bezoek; sport-deelname).
- e. De aanvullende onderwijsactiviteiten van de ex-leerling in om-, her- en bijscholing, wederkerend onderwijs, volwassenen onderwijs, e.d..

Al deze gegevens moeten dus verzameld worden voor twee cohorten leerlingen: een cohort dat basisvorming heeft gevolgd én een cohort (binnen- of buitenlands) dat geen basisvorming (of een functioneel equivalent) heeft gevolgd (zie tweede paragraaf). De vraag hoe lang deze beide cohorten gevolgd moeten worden is ook reeds in deze paragraaf besproken.

#### 5. Hypothesen omtrent individuele effecten van de invoering van basisvorming in het voortgezet onderwijs

Terwijl men de bovenstaande longitudinale gegevens aan het verzamelen is, kunnen succesievelijk een aantal verwachtingen omtrent de individuele effecten van basisvorming in het voortgezet onderwijs getoetst worden.

Men kan drie groepen hypothesen opstellen die (als ze bevestigd zouden worden) wijzen op een succesvolle realisatie van het doel van de invoering van basisvorming de maatschappelijke ongelijkheid in en door het onderwijs te bestrijden.

De eerste groep hypothesen heeft betrekking op de eerste fase van het voortgezet onderwijs, waarin basisvorming al dan niet wordt genoten (hypothesen A t/m G).

De tweede groep hypothesen heeft betrekking op de tweede fase van het voortgezet onderwijs, nadat de basisvorming al dan niet genoten is (hypothesen H t/m L).

De derde groep van hypothesen heeft betrekking op de periode na het voltooiën van het regulier dagonderwijs (hypothesen M t/m U).

Wellicht zal de geduldige lezer(es) sommige van deze hypothesen overdreven of weinig plausibel vinden. Ze zijn echter de logische uitwerking van de doelstellingen van de invoering van basisvorming in het voortgezet onderwijs, zoals die door de minister genoemd worden. Als men de plausibiliteit van de realisatie van deze hypothesen betwijfelt, zegt dit niets over de hier voorgestelde evaluatie maar over het realiteit-gehalte van de door de WRR en de minister genoemde doelstellingen.

#### 5.1 Hypothesen over de eerste fase voortgezet onderwijs

- A. Leerlingen uit het cohort dat basisvorming volgt, gaan meer om met medeleerlingen met een afwijkende sociale achtergrond dan leerlingen uit het cohort dat geen basisvorming heeft gevolgd.
- B. Leerlingen uit het cohort dat basisvorming volgt, hebben in de eerste fase van het voortgezet onderwijs minder uiteenlopende onderwijsresultaten dan leerlingen uit het cohort dat geen basisvorming heeft gevolgd.
- C. Leerlingen uit het cohort dat basisvorming volgt, hebben een grotere kans van niveau (zowel opwaarts als neerwaarts) en pakket te veranderen dan leerlingen uit het cohort dat geen basisvorming heeft gevolgd.
- D. De invloed van de hierboven genoemde schoolkenmerken op de onderwijsprestaties van leerlingen uit het cohort dat basisvorming volgt, is gelijk of kleiner dan de invloed van overeenkomstige schoolkenmerken op onderwijsprestaties van leerlingen uit het cohort dat geen basisvorming volgt.
- E. De effecten van de verschillende aspecten van het sociale milieu op het leveren van onderwijsprestaties in de basisschool en de eerste fase van het voortgezet onderwijs zijn bij leerlingen uit het cohort dat basisvorming volgt, geringer en zeker niet groter dan die bij leerlingen uit het cohort dat geen basisvorming heeft gevolgd.
- F. De effecten van leerprestaties in de basisschool (inclusief advies) op de leerprestaties in de eerste fase van het voortgezet onderwijs zijn bij leerlingen uit het cohort dat basisvorming heeft gevolgd, geringer en zeker niet groter dan die bij leerlingen uit het cohort dat geen basisvorming volgt.
- G. De effecten van het geslacht van de leerling op de schoolloopbaan in de basisschool en in de eerste fase van het voortgezet onderwijs zijn bij leerlingen uit het cohort dat basisvorming volgt geringer dan die bij leerlingen uit het cohort dat geen basisvorming heeft gevolgd.

## 5.2 Hypothesen over de tweede fase voortgezet onderwijs

- H. Leerlingen uit het cohort dat basisvorming heeft gevolgd, hebben een grotere kans hun onderwijsloopbaan na de eerste fase van het voortgezet onderwijs te veranderen dan leerlingen uit het cohort dat geen basisvorming heeft gevolgd.
- I. De effecten van de verschillende aspecten van het sociaal milieu op het leveren van onderwijsprestaties na de eerste fase van het voortgezet onderwijs zijn (na controle voor de onderwijsprestaties in de basisschool en de eerste fase van het voortgezet onderwijs) bij leerlingen uit het cohort dat basisvorming heeft gevolgd geringer en zeker niet groter dan die bij leerlingen uit het cohort dat geen basisvorming heeft gevolgd; indien deze effecten toch groter zijn, mogen zij niet zo veel groter zijn dat ze de mogelijk verminderde effecten, genoemd bij hypothese E, volledig compenseren.
- J. De invloed van de hierboven genoemde schoolkenmerken op de onderwijsloopbaan na de eerste fase van het voortgezet onderwijs is (na controle voor de interveniërende variabelen) bij leerlingen uit het cohort dat basisvorming heeft gevolgd, gelijk of kleiner dan de invloed van overeenkomstige schoolkenmerken op de onderwijsloopbaan na de eerste fase van het voortgezet onderwijs van leerlingen uit het cohort dat geen basisvorming heeft gevolgd.
- K. De effecten van leerprestaties in de eerste fase van het voortgezet onderwijs op de onderwijsloopbaan na de eerste fase van het voortgezet onderwijs zijn bij leerlingen uit het cohort dat basisvorming heeft gevolgd, (na controle voor de interveniërende variabelen) kleiner en zeker niet groter dan die bij leerlingen uit het cohort dat geen basisvorming heeft gevolgd; indien deze effecten toch groter zijn, mogen zij niet zoveel groter zijn dat ze de mogelijk verminderde effecten, genoemd bij hypothese F, volledig compenseren.
- L. De effecten van het geslacht van de leerling op de onderwijsloopbaan na de eerste fase van het voortgezet onderwijs zijn bij leerlingen uit het cohort dat basisvorming heeft gevolgd, (na controle voor de interveniërende variabelen) kleiner maar zeker niet groter dan die bij leerlingen uit het cohort dat geen basisvorming heeft gevolgd; indien deze effecten toch groter zijn, mogen zij niet zo veel groter zijn dat ze de mogelijk verminderde effecten, genoemd bij hypothese G, volledig compenseren.

## 5.3 Hypothesen over de periode na het voltooien van het voortgezet onderwijs

- M. De effecten van de verschillende aspecten van het sociaal milieu op

de beroepsloopbaan (gedifferentieerd naar tijdstip en aspect) zijn (na controle voor de interveniërende variabelen en met name bereikt onderwijsniveau) bij leerlingen uit het cohort dat basisvorming heeft gevolgd zeker niet groter dan die bij leerlingen uit het cohort dat geen basisvorming heeft gevolgd; indien deze effecten toch groter zijn, mogen zij niet zo veel groter zijn dat ze de mogelijk verminderde effecten, genoemd bij hypothesen E en I, volledig compenseren.

- N. De invloed van hierboven genoemde schoolkenmerken op de beroepsloopbaan is (na controle voor de interveniërende variabelen) bij het cohort dat basisvorming heeft gevolgd, gelijk of kleiner dan de invloed van overeenkomstige schoolkenmerken op de beroepsloopbaan van leerlingen uit het cohort dat geen basisvorming heeft gevolgd.
- O. De effecten van het geslacht van de leerling op de beroepsloopbaan zijn bij leerlingen uit het cohort dat basisvorming heeft gevolgd (na controle voor de interveniërende variabelen) kleiner maar zeker niet groter dan die bij leerlingen uit het cohort dat geen basisvorming heeft gevolgd; indien deze effecten, genoemd bij hypothesen G en L, volledig compenseren.
- P. De samenhangen tussen de economische, sociale, culturele en onderwijskenmerken van de ex-leerling en die van zijn of haar partner zijn voor leerlingen uit het cohort dat basisvorming heeft gevolgd, lager dan de overeenkomstige samenhangen van leerlingen uit het cohort dat geen basisvorming heeft gevolgd, ook na controle voor de verschillen in de verdelingen van de economische, sociale, culturele en onderwijskenmerken die mogelijk tussen beide cohorten bestaat.
- Q. De samenhangen tussen de economische, sociale, culturele en onderwijskenmerken van de ex-leerling en die van de leden van zijn of haar sociaal netwerk zijn voor leerlingen uit het cohort dat basisvorming heeft gevolgd, lager dan de overeenkomstige samenhangen voor ex-leerlingen uit het cohort dat geen basisvorming heeft gevolgd, ook na controle voor de verschillen in de verdeling van de economische, sociale, culturele en onderwijskenmerken die mogelijk tussen beide cohorten bestaat.
- R. Er bestaat een grotere overeenkomst tussen de sociale en culturele activiteiten van leerlingen uit het cohort dat basisvorming heeft gevolgd dan de overeenkomstige samenhangen voor het cohort dat geen basisvorming heeft gevolgd, ook na controle voor de verschillen in de verdeling van deze sociale en culturele activiteiten die mogelijk tussen beide cohorten bestaat.
- S. Leerlingen uit het cohort dat basisvorming heeft gevolgd, volgen meer, geregelder en succesvoller na de afronding van het regulier

dagonderwijs aanvullende onderwijsactiviteiten dan leerlingen uit het cohort dat geen basisvorming heeft gevolgd, ook na controle voor de relevante onafhankelijke variabelen.

- T. Leerlingen uit het cohort dat basisvorming heeft gevolgd, volgen meer, geregelder en succesvoller na de afronding van het regulier dagonderwijs aanvullende onderwijsactiviteiten, die voortvloeien uit de eisen van technologische en sociaal-culturele ontwikkeling, dan leerlingen uit het cohort dat geen basisvorming heeft gevolgd.
- U. Leerlingen uit het cohort dat basisvorming heeft gevolgd, bekleden vaker beroepsposities en vervullen vaker niet-betaalde activiteiten die van groter belang geacht worden voor de technologische en sociaal-culturele ontwikkeling van Nederland dan leerlingen uit het cohort dat geen basisvorming heeft gevolgd.

#### 6. Zullen de hypothesen omtrent de individuele effecten bevestigd worden?

In de tweede paragraaf van deze bijdrage zijn reeds de algemene problemen die samenhangen met het vaststellen van effecten van de invoering van basisvorming in het voortgezet onderwijs, besproken.

In deze paragraaf wil ik speculatief ingaan op de kansen dat de bovengenoemde hypothesen omtrent de individuele effecten bevestigd zullen worden in toekomstig evaluatie-onderzoek. Deze paragraaf draagt noodzakelijkerwijs een speculatief karakter omdat een dergelijke evaluatie nog niet eerder in Nederland of elders in de wereld heeft plaats gevonden. Toch zijn wij niet geheel ontwetend. In het verleden en in andere landen zijn vaker onderwijsveranderingen doorgevoerd met het oog op een vermindering van de maatschappelijke ongelijkheid in en door het onderwijs. De studies naar de effecten van deze onderwijsveranderingen kunnen een basis geven voor onze weddenschappen over de kans op bevestiging van de hypothesen omtrent de individuele effecten. Het is hier niet de plaats deze studies te bespreken of zelfs maar te noemen. Ik volsta derhalve te verwijzen naar de relevante overzichten (bijv. Dronkers, 1985; 116-133).

De algemene conclusie die uit deze studies getrokken kan worden is dat ongelijke kansen in het onderwijs veranderbaar zijn, hoewel lang niet zo sterk als de voorstanders van die onderwijsveranderingen hoopten. Bovendien werden deze veranderingen in onderwijskansen bijna uitsluitend gevonden bij de binnen-schoolse processen (bijv. het effect van leerprestaties) en niet bij buiten-schoolse processen (bijv. het effect van

het sociaal milieu). Tenslotte werd nogal eens gevonden dat een vermindering van onderwijskansen-ongelijkheid in de ene fase van het onderwijs gevolgd werd door een toename van die ongelijkheid in de daarop volgende fase. Ook kwam het voor dat de kansen-ongelijkheid op de ene dimensie verminderde, maar dat ze op een andere dimensie toenam. In het beste geval (er zijn nl. ook onderwijsveranderingen waarvan geen enkel effect kan worden aangetoond) zal men dus waarschijnlijk een gemengd patroon van bevestigde en verworpen hypothesen in het evaluatie-onderzoek vinden.

Hypothesen A, B, C, H en S hebben een kans positief bevestigd te worden, d.w.z. de verwachte effecten van de invoering van basisvorming in het voortgezet onderwijs op de vermindering van maatschappelijke ongelijkheid in en door het onderwijs zullen in het evaluatie-onderzoek gevonden worden.

Hypothesen D, F, J, K, N, P, Q en R hebben een kans niet bevestigd te worden. Het is zelfs goed mogelijk dat het spiegelbeeld van deze hypothesen gevonden zal worden, dus de invoering van basisvorming in het voortgezet onderwijs zal op deze punten eerder leiden tot een vergroting van de maatschappelijke ongelijkheid in en door het onderwijs.

Hypothesen G, L en O hebben ook een redelijke kans op bevestiging omdat er sinds de Tweede Wereldoorlog de tendens bestaat dat meisjes en vrouwen het meeste voordeel trekken uit onderwijsveranderingen. Derhalve zal wel twijfel blijven bestaan over de vraag of dit uitsluitend door de invoering van basisvorming in het voortgezet onderwijs te weeg is gebracht.

De overige hypothesen zullen waarschijnlijk ook niet bevestigd worden, maar het is ook onwaarschijnlijk dat het spiegelbeeld van deze hypothesen gevonden zal worden, d.w.z. de invoering van basisvorming in het voortgezet onderwijs heeft op deze punten geen effect gehad op verandering van de maatschappelijke ongelijkheid in en door het onderwijs.

#### 7. De macro-ontwikkelingen

De empirische studie van de effecten van macro-ontwikkelingen in het onderwijs op de macro-ontwikkelingen in de samenleving is onderontwikkeld in de Nederlandse onderwijswetenschappen. Behalve bepaalde

onderdelen van IEA-studies (Passow, e.a., 1976) en recente onderwijssociologische studies van Dronkers (o.a. 1986) en onderwijseconomische van Ritzen (1985), domineren de normatieve, niet-empirisch gefundeerde ideeën. Bovendien worden zo veel macro-effecten als vanzelfsprekend gezien dat empirisch onderzoek niet noodzakelijk wordt geacht (bijv. dat de industrialisatie via behoefte aan geschoold personeel leidde tot groei van de onderwijsdeelname; dat de hogere scholing van de Nederlandse bevolking tot een hogere economische produktiviteit leidt). Helaas blijft er weinig over van deze vanzelfsprekendheden, de zeldzame keer dat ze empirisch getoetst worden.

Toch is een dergelijke toetsing in het kader van de evaluatie van de basisvorming van grote betekenis, daar de beide overwegingen tot invoering van basisvorming in het voortgezet onderwijs juist deze macro-effecten veronderstellen.

Daar de memorie van toelichting niet ingaat op de verwachte maatschappelijke achtergronden, moeten wij terugvallen op het WRR-rapport zelf. Daarin worden de volgende maatschappelijke ontwikkelingen genoemd, waaraan de invoering van basisvorming kan bijdragen:

- vermindering van ongelijkheid tussen autochtonen en allochtonen;
- een gelijkwaardige deelname van mannen en vrouwen aan het arbeidsproces;
- de stijging van het gevraagde opleidingsniveau, dit met het oog op de herstructurering van de bestaande Nederlandse industrie, de voortgaande toepassing van de informatie-technologie in produktieprocessen en de groei van de werkgelegenheid in de dienstensector.

Dit leidt tot de volgende algemene hypothesen (die bij bevestiging wijzen op een succesvolle realisatie van de maatschappelijke doeleinden van de invoering van basisvorming in het voortgezet onderwijs).

- A. Naarmate hogere percentages volwassen allochtonen en autochtonen basisvorming van hetzelfde niveau gevolgd hebben, zullen de sociale, economische en culturele verschillen tussen autochtonen en allochtonen afnemen.
- B. Naarmate hogere percentages volwassen mannen en vrouwen basisvorming van hetzelfde niveau gevolgd hebben, zullen de sociale, economische en culturele verschillen tussen mannen en vrouwen afnemen.
- C. Naarmate hogere percentages volwassen Nederlanders basisvorming gevolgd hebben, zal het opleidingsniveau van de Nederlandse beroepsbevolking sneller stijgen.
- D. Naarmate hogere percentages volwassen Nederlanders basisvorming

gevolgd hebben, zal de produktiviteit van de Nederlandse werknemer toenemen.

- E. Naarmate hogere percentages volwassen Nederlanders basisvorming gevolgd hebben, zal de toepassing van de informatie-technologie sneller in produktie-processen toenemen.
- F. Naarmate hogere percentages volwassen Nederlanders basisvorming gevolgd hebben, zal de absolute en/of relatieve werkgelegenheid in de dienstensector toenemen.

Uiteraard is de realisatie van basisvorming niet de enige of zelfs maar de belangrijkste oorzaak van afname van de verschillen tussen autochtonen en allochtonen, tussen mannen en vrouwen, van de toename in het opleidingsniveau, de produktiviteit, de werkgelegenheid en de toepassing van informatie-technologie, zoals het WRR-rapport zelf ook opmerkt. Dat betekent dat aan bovenstaande hypothesen de zinsnede "gecontroleerd voor de andere relevante oorzaken" toegevoegd moet worden. Deze andere relevante oorzaken zullen vervolgens in het macrogedeelte van het evaluatie-onderzoek meegenomen moeten worden, omdat men niet mag verwachten dat ze niet door de invoering van basisvorming beïnvloed zouden kunnen worden of zelfstandig veranderen.

Zoals reeds eerder opgemerkt, kunnen deze macro-hypothesen zeer goed met tijdreeks-analyse onderzocht worden. Dit betekent voor de dataverzameling dat voor elk jaar te beginnen één jaar voor de invoering van basisvorming in het voortgezet onderwijs, een groot aantal macro-indicatoren verzameld moet worden.

Zonder uitpuittend te kunnen zijn (wat weten wij empirisch van de oorzaken van verschillen tussen mannen en vrouwen?) betekent dit dat een aantal indicatoren alvast verzameld moet worden.

- a. Het aantal volwassen mannen en vrouwen dat basisvorming heeft gevolgd, uitgesplitst per niveau.
- b. Het aantal volwassen mannen en vrouwen dat basisvorming heeft gevolgd uitgesplitst per niveau en voor allochtonen en autochtonen afzonderlijk.
- c. Het aantal volwassen mannen en vrouwen dat basisvorming heeft gevolgd, uitgesplitst per niveau en voor allochtonen en autochtonen afzonderlijk, maar nu beperkt voor de actieve beroepsbevolking.
- d. Indicatoren voor de sociale, culturele en economische activiteiten van volwassen mannen en vrouwen.
- e. Indicatoren voor de sociale, culturele en economische activiteiten van volwassen mannen en vrouwen, uitgesplitst voor

allochtonen en autochtonen.

- f. De opleidings-niveaus van de volwassen Nederlanders uitgesplitst naar niveau en richting, zowel totaal als voor mannen en vrouwen als voor autochtone en allochtonen afzonderlijk.
- g. De opleidings-niveaus van de volwassen Nederlanders uitgesplitst naar niveau en richting, maar nu beperkt voor de actieve beroepsbevolking.
- h. Produktiviteit-indices van de Nederlandse beroepsbevolking.
- i. Indices voor toepassing van informatie-technologie in productie-processen (bijv. het aantal "robots" of "CNC's" in gebruik in Nederland).
- j. De werkgelegenheid in uren, uitgesplitst voor de verschillende bedrijfssectoren.

Een aantal van deze indicatoren worden reeds door het CBS, CPB of SCPB verzameld of kunnen gemakkelijk uit reeds verzamelde statistieken afgeleid worden. In een aantal gevallen zal echter nieuwe data-verzameling nodig zijn.

Deze verzameling van indicatoren zal over een groot aantal jaren dienen plaats te vinden. Allereerst om te zorgen dat het aantal onderzoekseenheden groot genoeg is (één jaar is steeds één onderzoeks-eenheid). Ten tweede om te wachten tot een belangrijk deel van de volwassen Nederlanders basisvorming in het voortgezet onderwijs heeft gevolgd. Pas dan kunnen wij iets zeggen over de maatschappelijke macro-gevolgen van de invoering van deze basisvorming.

Omdat er weinig empirisch bekend is over de effecten van macro-ontwikkelingen in het onderwijs op macro-ontwikkelingen in de maatschappij is het gevaarlijk om zelfs maar speculatief verwachtingen uit te spreken over de kans op bevestiging van deze macro-hypothesen.

Toch acht ik het mogelijk dat hypothesen A, B en C bevestigd worden, gegeven de huidige stand van onze kennis. De overige hypothesen D, E en F zullen niet bevestigd worden, omdat zij te zeer uitgaan van het naïeve model van de relaties tussen onderwijs en arbeidsmarkt.

## 8. Nawoord

De lezer(es) die tot hertoe gekomen is, zal zich ongetwijfeld afvragen of de hierboven geformuleerde eisen waaraan een vaststelling van de effecten van de invoering van basisvorming in het voortgezet onderwijs moet voldoen, niet voortvloeiën uit het verhitte brein van een onder-

zoeker, die voor lange tijd zijn broodwinning hoopt te garanderen.

Hoewel deze gedachte alleszins begrijpelijk is, is zij niet juist. Niet de onderzoeker maar de W.R.R. en in diens voetspoor de minister en wetgever hebben de versterking van de gemeenschappelijke culturele basis nodig om de verschillen ten gevolge van sociaal-economische en culturele achtergronden te verkleinen, de eisen van technologische en sociaal-culturele ontwikkeling en de vermindering van ongelijkheid van kansen in het onderwijs door vermijding van een te vroege definitieve studie- en beroepskeuze, de belangrijkste argumenten voor de invoering van basisvorming in het voortgezet onderwijs genoemd. Niet de onderzoeker, maar de minister onderstreept in de bijlage bij de Memorie van Toelichting bij het concept-wetsontwerp het belang van evaluatie, gericht op de effecten van de invoering van de basisvorming *na afloop* (cursive-ring van de minister) van de invoeringsperiode. Hij denkt daarbij met name aan evaluatie van de mate waarin de in paragraaf 1 van de Algemene Toelichting geformuleerde doelstellingen zijn bereikt. Hoewel in deze paragraaf geen doelstellingen door de minister genoemd worden, moet uit het totale verband van deze paragraaf worden opgemaakt dat de minister de belangrijkste argumenten, hierboven opgesomd, bedoelt. Mocht de minister wat anders bedoeld hebben, dient dit ten spoedigste duidelijk gemaakt te worden vóórdat er van enige evaluatie sprake kan zijn. In dat geval moet hij in de officiële stukken ook die andere doelstellingen noemen en de bovengenoemde argumenten daaruit verwijderden. Ik heb alleen de consequenties van een dergelijke evaluatiewens globaal geschetst.

Nu kan men tegenwerpen dat dergelijke brede doelstellingen of argumenten, die de gehele levensloop van de leerlingen raken, wel vaker aan onderwijs-wetgevingen worden gehecht, maar dat ze niet serieus genomen dienen te worden. Dergelijke argumenten zijn 'voor op de preekstoel op zondag' of 'voor het kathedr in het parlement' maar niet voor de maatschappelijke realiteit van elke dag. Ze geven slechts uitdrukking aan de politieke consensus waarop een wet moet rusten en vormen de bouwstenen daartoe. Er is inderdaad reeds eerder opgemerkt dat het W.R.R.-rapport en uiteraard ook het wetsontwerp politieke documenten zijn. Het zou derhalve onjuist zijn uit dergelijke politiek bedoelde doelstellingen of argumenten evaluatie-consequenties af te leiden. Men miskent dan het politieke en legitimerende karakter van het wetenschappelijk onderzoek.

Hoewel een dergelijke cynische of realistische visie op evaluatie, gericht op de effecten van invoering van basisvorming, zeker te verdedigen is en

bovendien gestaafd kan worden aan de hand van vele voorbeelden van toegepast onderzoek, is het niet mijn taak een dergelijk politiek en legitimerend gebruik van wetenschappelijk onderzoek te stimuleren.

Het is juist mijn taak de echte consequenties van een serieuze achteraf-evaluatie van de effecten van invoering van de basisvorming te schetsen. Anderen kunnen dan door hun feitelijk gedrag laten zien in hoeverre zij achter hun eigen woorden staan.

Als men met de invoering van basisvorming in het voortgezet onderwijs maatschappelijke ontwikkelingen serieus wilt beïnvloeden en als men dit ook nog verantwoord wilt evalueren, is een lange politieke adem vereist. De wetenschappelijk-technische kennis om dat te doen is in Nederland voorhanden. Het valt echter nog te bezien of er voldoende politieke adem is.

#### Literatuur

- Blossfeld, H.P. Career opportunities in the Federal Republic of Germany: a dynamic approach to the study of life-course, cohort, and period effects. *European Sociological Review*, 2, 208-225, 1986.
- Boudon, R. *Effets pervers et ordre social*. Parijs: Presses Universitaires de France, 1977.
- Box, G.E.P. en Jenkins, G.M. *Time series analysis*. San Francisco: Holden-Day, 1970.
- Craig, J.E. The expansion of education. *Review of Research in Education*, 9, 151-213, 1981.
- Dronkers, J. Onderwijs en sociale ongelijkheid. In J.A. van Kemenade, N.A.J. Lagerwey, J.M.G. Leune, J.J.M. Ritzen (red.), *Onderwijs: Bestel en beleid 2; Onderwijs en samenleving A*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1985.
- Dronkers, J. Ouders, Liefde en Geld; de relaties tussen ouderlijk milieu, schoolloopbaan, beroep, huwelijk en gezinsinkomen bij vrouwen. In G.W. Meynen, A.F.M. Nieuwenhuis, J.L. Peschar (red.), *Selectie en kwalificatie in het onderwijs*. Lisse: Swets en Zeitlinger, 1988.
- Dronkers, J. en Bakker, B.F.M. Van het dubbeltje en het kwartje; de relatie tussen milieu, onderwijs, partner keuze, beroep en inkomen. *Economisch-Statistische berichten*, 71, 3584: 1184-1189, 1986.
- Dronkers, J. en Van der Stelt, H.G. Economische groei en onderwijsdeelneming; een empirische macro-sociologische analyse van de groei van het Nederlands secundair en tertiair onderwijs sinds 1945. In A.M.L. van Wieringen (red.), *Innovatie van onderwijs en arbeid*. Lisse: Swets

en Zeitlinger, 1986.

- Elder, G.H. *Children of the great depression*. Chicago: University of Chicago Press, 1974.
- Elder, G.H. en Liker, J.K. Hard times in women's lives: historical influences across 40 years. *American Journal of Sociology*, 88, 241-269, 1982.
- Grip, A. de. *Onderwijs en arbeidsmarkt: scholingsdiscrepancies*. Amsterdam: VU uitgeverij, 1987.
- Hoof, J.J. van. *De arbeidsmarkt als arena: arbeidsmarktproblemen in sociologisch perspectief*. Amsterdam: SUA, 1987.
- Hoof, J.J. van en Dronkers, J. *Onderwijs en arbeidsmarkt*. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1980.
- Kemenade, J. van (red.). *Onderwijs: bestel en beleid*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1981.
- Nelson, C.R. *Applied times series analysis*. San Francisco: Holden-Day, 1973.
- Niessen, M., Peschar, J.L. en Kourilsky, Ch. (red.). *Comparing social structure and public institutions in Eastern and Western Europe*. Oxford: Pergamon Press, 1983.
- Ostram, C.W. *Time series analysis: regression techniques*. Beverly Hills, London: Sage, 1978.
- Passow, A.H., e.a. *The national case study: an empirical comparative study of twenty-one educational systems*. Stockholm/ New York, 1976.
- Ritzen, J.M.M. *Menselijk kapitaal en conjunctuur, een voorstudie*. Rotterdam: Erasmus Universiteit, 1985.
- Sociaal en Cultureel Planbureau. *Sociaal en cultureel rapport 1986*. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1986.