

Standpunt

A. D. DE GROOT

Standpunt

*over onderwijs,
democratie
en wetenschap*

MOUTON · PARIJS · DEN HAAG

Woord vooraf

Deze bundel is bedoeld voor ieder wie onderwijs, democratie en wetenschap ter harte gaan: leerlingen en studenten, ouders, onderwijzers en (hoog)leraren, bestuurders, onderzoekers, ambtenaren, politici aan het bewind en van de oppositie – en andere belangstellenden, die hier nog buiten mochten vallen. De inhoud lijkt mij verplichte stof voor onderwijskundigen in spe, en in veel opzichten nuttig voor onderzoekers en vernieuwers, en voor planners van toekomstige structuren voor onderwijs en wetenschap.

Alle hoofdstukken – oorspronkelijk merendeels artikelen of redes – zijn van mijn hand, met uitzondering van hoofdstuk 18, dat in samenwerking met collega-schaker en -hoogleraar dr. J. T. Barendregt werd geschreven. Het voordeel van bundeling is, dat de verschillende stukken elkaar aanvullen, zodat zowel de analyse van de onderwerpen zelf als het standpunt van de schrijver beter tot hun recht komen.

De artikelen zijn in twee delen gegroepeerd: vóór en na 1968. In dat jaar barstte, zoals bekend, de onvrede met de bestaande systemen los, vooral aan de universiteit. Ik was zelf bijna het hele jaar buitenslands; vandaar ook dit 'breekpunt'.

In het eerste deel komen nogal uiteenlopende zaken aan de orde: selectie en onderwijsorganisatie voor voortgezet en wetenschappelijk onderwijs, toetsingsmethoden, studentenproblemen, kritiek op ons systeem en innovatievoorstellen, beschouwingen over onderwijsresearch en onderwijsbeleid, en opvoeding tot democratie. De artikelen van het tweede deel hebben merendeels op het wetenschappelijk onderwijs betrekking: politieke artikelen over studenten-activisme, democratisering en blokkeringen daarbij, beschouwingen over zulke zaken als de leermeester-leerling-verhouding, selectie naar intellectueel potentieel, generatieproblemen, het unanimiteitsprincipe, wetenschapsbeoefening en wetenschapsbeleid. De eenheid in deze verscheidenheid is die van de drie hoofdthema's, met variaties: onderwijs, democratie en wetenschap.

De indeling van het boek is alleen wat de twee delen betreft

strikt chronologisch. De artikelen zijn voor het overige losjes naar onderwerpen geordend: telkens een aantal qua probleemgebied bij elkaar behorende hoofdstukken (1-3, 4-6, 7-10, 11-14, 15-16; 17-20, 21-24). De laatste vijf (25-29) zijn betrekkelijk op zichzelf staande essays waarin wat dieper op oorzaken en principes wordt ingegaan.

Bij de selectie en, soms, bekorting van de op te nemen artikelen zijn allereerst alle specialistische publikaties weggelaten. Niet opgenomen zijn verder artikelen en passages waarvan de inhoud even goed of beter te vinden is in eerder gepubliceerde boeken: *Methodologie, Vijven en Zessen, Bewegingsmeetkunde, Studietoetsen*. Verder is er naar gestreefd de 'overlap' tussen de hoofdstukken tot een minimum te beperken, maar met behoud van de onafhankelijke leesbaarheid van ieder stuk.

Bij de keuze van oudere artikelen hebben nog andere overwegingen een rol gespeeld. Sommige hebben een zekere historische betekenis, andere zijn na al die jaren nog verbluffend, om niet te zeggen beschamend actueel, weer andere werpen een verhelderend licht op latere ontwikkelingen. Merkwaardigerwijze zijn trouwens niet de oudste artikelen, maar veeleer de politieke stukken uit 1969-'70 (hoofdstukken 17 t.m. 20) het sterkst 'gedateerd' als men ze nu leest. Dat effect is zo merkwaardig, dat het geen reden was om ze weg te laten maar juist om ze op te nemen, samen met enkele nog niet eerder gepubliceerde beschouwingen om het (historische) beeld aan te vullen: de inleiding en de nrs. 17, 22 en 23. Ook de hoofdstukken 25 en 29 zijn nieuw.

Bij het uitkomen van dit boek breng ik gaarne dank aan de uitgever, met name aan de heren A. Bornkamp en J. Nijland, voor hun niet geringe aandeel in de realisering, en verder, zoals gewoonlijk, aan mejuffrouw M. Evers en, tijdens haar ziekte, aan mejuffrouw M. de Munnik voor hun administratieve bijdragen tot het tot stand komen van de uitgave.

A. D. DE GROOT
Amsterdam, juni 1971

Inhoud

Woord vooraf	5
<i>Deel I: 1950–1968</i>	
1. Richtlijnen voor een algemene schoolgemeenschap voor voortgezet onderwijs	9
2. ‘Geschiktheid’ voor v.h. en m.o. en de schoolgemeenschap voor voortgezet onderwijs	15
3. Amerikaans en Nederlands onderwijs	29
4. De kunst van het vragen stellen	42
5. Toetsingsmethoden	48
6. Studietoetsen en examens	59
7. Studeren	66
8. Propaedeuse nieuwe stijl: 30 stellingen over hoger onderwijs, Nederland, anno 1964	81
9. Beperking van de studieduur, sanering van de selectie, in het Nederlandse systeem	89
10. Systeem en student	99
11. De betekenis van onderwijsresearch	105
12. Er zijn geen afgrensbare ‘gebieden’ in de onderwijskunde	112
13. Slotbeschouwing: onderzoek van wetenschappelijk onderwijs 1966	114
14. Dit moeten we niet gaan doen	128
15. Opvoeding tot democratie	136
16. Jongeren activeren voor democratie	149

Deel II: na 1968

Inleiding	157
17. Een preadvies zonder functie	162
18. Caïssa gedemocratiseerd	166
19. Studentenactivisme: onaanvaardbare middelen	170
20. Universitaire democratisering	175
21. Primair doel van leraren, leerlingen en ouders: leren van democratische samenwerking	190
22. Paritaire vertegenwoordiging: een stukje lokale geschiedenis	199
23. Blokkeringen	209
24. Over leerlingen en leermeesters en over de dreigende afgang van de sociale faculteiten	215
25. Grepen uit eerstejaars-collegestof	224
26. Generatieproblemen in perspectief	234
27. Het unanimitéitsbeginsel	256
28. Het eigen vooroordeel en de strijd daartegen	268
29. Democratie en wetenschapsbeleid	284
Register van auteursnamen	301

DEEL I: 1950-1968

1. Richtlijnen voor een algemene schoolgemeenschap voor voortgezet onderwijs

Dit stuk is een enigszins bekorte herdruk van een bijdrage aan het verslag van een conferentie, die van 30 oktober tot 1 november 1953 in de Internationale School voor Wijsbegeerte te Amersfoort werd gehouden.¹ De tekst was toen al ongeveer een jaar oud; hij was als gestencilde nota al eerder op kleine schaal verspreid door het Werkcomité voor Opvoeding tot Democratie.

De idee van een schoolgemeenschap was destijds nog een nieuwtje; dit is waarschijnlijk het eerste direct op Nederland gerichte pleidooi ervoor geweest. In dat pleidooi wordt de schoolgemeenschap gepresenteerd als een 'bijna logisch' uitvloeisel van de gedachten over differentiatie en opvoeding tot democratie die omstreeks 1951-1953 in het Werkcomité leefden.

I Inleiding

Het onderwijs in een democratische samenleving dient, geheel afgezien van wat men als de wezenlijke doelstelling ervan ziet, in ieder geval aan de volgende twee eisen te voldoen:

1. ieder individu de gelegenheid te bieden zich te ontplooien, naar zijn eigen kunnen en op zijn eigen wijze;
2. ieder individu zo goed mogelijk voor te bereiden op een, naar zijn kunnen en zijn aard, voor hem geschikte maatschappelijke arbeid.

Beide taken houden de noodzaak van *differentiatie* in. Er is immers een enorme verscheidenheid van beroepen, zeer uiteenlopend zowel van aard als van 'moeilijkheidsniveau'; en er is een enorme verscheidenheid van begaafdheden, eveneens zowel van aard als van niveau.

Wat dit laatste betreft: de verschillen in het niveau van het persoonlijke kunnen zijn bij psychologische onderzoeken telkens weer groter gebleken dan wij in het gewone leven plegen te onderstellen.

1. *Heroriëntering bij het middelbaar onderwijs, kernproblemen en praktische mogelijkheden.* Haarlem: Werkcomité voor Opvoeding tot Democratie, 1953, p. 58-63.

Cyril Burt heeft in een radiospeech in 1947 gezegd: 'De grote verschillen in aangeboren eigenschappen' – de theoretische vraag, in hoeverre zij werkelijk 'aangeboren' zijn, kunnen wij hier laten rusten – 'stellen aan een moderne democratie één van de moeilijkste problemen die zij onder ogen heeft te zien.'²

a. *Het determinatieprobleem.* De Nederlandse onderwijsorganisatie voorziet in deze behoefte aan differentiatie door een veelheid van, onderling sterk gescheiden, onderwijstypen. Op 11- à 14-jarige leeftijd moet voor de opgroeiende jonge mens een keuze worden gedaan uit verschillende sporen, die elk naar verschillende maatschappelijke bestemmingen leiden (n.o.; u.l.o.; m.o. enz.). Dit is het zgn. *determinatieprobleem*. Dat dit determinatieprobleem een *moelijk en klemmend vraagstuk* is, mag bekend worden verondersteld. Vragen wij ons af waarom het zo moeilijk en klemmend is, dan dringen zich twee antwoorden op:

Het is zo *moelijk*, omdat op deze leeftijd voor een groot percentage kinderen nog zo lastig te voorspellen is, hoe zij zich verder zullen ontwikkelen, d.i. voor welk schooltype resp. beroep zij straks geschikt zullen blijken te zijn.

Het is zo *klemmend*, omdat er tussen de verschillende sporen zo weinig gemakkelijke overstapmogelijkheden zijn – zoals hierboven³ al werd betoogd: de keuze van een bepaald spoor houdt vrijwel de keuze van een maatschappelijke klasse in. De ouders, die het beste voor hun kinderen wensen, zien er begrijpelijkerwijze zeer tegen op de consequenties uit een verkeerd gebleken schoolkeuze te trekken, namelijk hun kind als voor dit schooltype 'mislukt' resp. 'niet goed genoeg' te beschouwen en het te laten 'degraderen' naar een 'lager' schooltype. Dit betekent inderdaad, ook voor de toekomst van het kind – die in ons land helaas steeds sterker van diploma's afhankelijk wordt – vrijwel een declassering.

b. *Mogelijkheden tot oplossing van het determinatieprobleem.* Voor een oplossing van deze problemen moeten wij niet alleen zien naar de determinatietechnieken (schooloordeel, toelatingsexamen, proefklassen, psychologisch onderzoek, enz.) en hun eventuele verbeter-

2. 'De moeilijkheid ligt hierin, dat het Christendom een religieuze gelijkheid en de democratie een juridische en sociale gelijkheid van allen stelt – terwijl het sociaal prestatievermogen een enorme ongelijkheid te zien geeft.' Uit: *Taak en werkwijze van de schoolpsycholoog*, gestencild verslag van een voordracht voor het Nederlands Instituut van Praktiserende Psychologen, 26 januari 1952.

3. Selectieproblemen in de schoolorganisatie. In: *Heroriëntatie bij het middelbaar onderwijs*, p. 37-40.

ringsmogelijkheden. Deze zullen stellig nooit zo perfect worden, dat wij werkelijk op 11- tot 14-jarige leeftijd zullen kunnen 'determineren', zoals wij planten determineren. Bovendien is een bezwaar van deze oplossing, dat de keuze geheel vóór en niet dóór de opgroeiende jonge mens gedaan wordt, terwijl het in een democratische samenleving toch altijd gewenst zal blijven, dat het individu zèlf een belangrijk aandeel in de bepaling van zijn toekomst zal hebben.

Het moet mogelijk zijn het probleem dicht bij de wortel aan te vatten. De twee aangrijpingspunten daartoe zijn, ten eerste: onze *onderwijsorganisatie*, en ten tweede: nauw daarmee samenhangend, maar toch ervan te onderscheiden, *de sociale structuur van onze maatschappij in sterk gescheiden 'opleidingsklassen'*.

Wat de onderwijsorganisatie betreft, hier gaat het er voornamelijk om te voorzien in de behoefte aan soepeler 'overstapmogelijkheden'. Het moet organisatorisch – en onderwijskundig – zo gemakkelijk mogelijk worden gemaakt, over te stappen van het ene onderwijstype naar het andere. Er moet liefst zo weinig mogelijk tijd verloren worden op een verkeerde school of in een verkeerde richting. Juist omdat het determinatieprobleem toch nooit feilloos voor 11- tot 14-jarigen zal kunnen worden opgelost, verdient dit vraagstuk de volle aandacht. Het is zaak te voorzien in de mogelijkheid van correcties, die met zo weinig mogelijk tijdverlies en met zo weinig mogelijk pijn kunnen geschieden.

Het bestrijden van de in ons land traditioneel gegroeide klassenstructuur, naar vooropleiding resp. 'geleerdheid', is met recht een zaak van *opvoeding tot democratie*. Uit dit oogpunt bezien mag het immers wel als een misstand worden beschouwd, dat de witte boord een zóveel hoger aanzien geniet dan de overall, en dat bijvoorbeeld de groepen der academici, der middelbaar opgeleiden en der u.l.o.-gediplomeerden ook in vele takken van het bedrijfsleven zó sterk als 'klassen' van meer of minder hoog niveau optreden en beschouwd worden. Wat het onderwijs betreft, werkt de volstrekte gescheidenheid van de opleidingen van bijvoorbeeld de onderwijzer enerzijds en de leraar bij het m.o. anderzijds de structuur van gesloten klassen in de hand. Een probleem als dit is uiteraard zo diep geworteld in onze samenleving, dat het onmogelijk is, daarin op korte termijn verandering te brengen. Maar, als wij ons ten doel stellen hier iets aan te doen, dan is de beste plaats om er een begin mee te maken stellig: het onderwijs.

c. Resultaat van de analyse: de gedachte van een algemene schoolgemeenschap. Vatten wij nogmaals de hoofdpunten samen, dan zien wij:

1. de noodzaak van differentiatie in het voortgezet onderwijs, óók naar 'moeilijkheidsniveau';

2. de noodzaak, te voorzien in soepele overstapmogelijkheden en andere correcties van een verkeerde school-, richtings- of vakkenkeuze, en

3. de wenselijkheid om in de zin van een 'opvoeding tot democratie' de contacten tussen verschillend opgeleide jonge mensen te bevorderen.

Deze gedachten leiden bijna logisch tot het volgende plan voor een *algemene schoolgemeenschap*.

De grondgeachte is, *de lyceum-idee uit te breiden* ook tot minder moeilijke schooltypen. In één schoolgemeenschap – een samenleving in het klein – zouden bijvoorbeeld bijeen moeten zijn zij die v.h. en m.o., u.l.o. en u.t.o. volgen (in de terminologie van de Nota-Rutten: voorbereidend wetenschappelijk, algemeen middelbaar, uitgebreid technisch onderwijs, en voortgezet onderwijs voor eenvoudige administratieve werkkringen).

Een dergelijke schoolgemeenschap zou binnen de school zelf voorzien in de behoefte aan differentiatie, óók naar moeilijkheidsniveau; correctie- en overstapmogelijkheden zouden gemakkelijker te realiseren zijn; de contacten van zo sterk verschillende leerlingen (en leerkrachten) zouden iets kunnen bijdragen tot de opvoeding tot democratie.

II Hoe zal de algemene schoolgemeenschap er uit moeten zien?

Doel van het volgende is een schetsmatig beeld te ontwerpen van de organisatie van een algemene schoolgemeenschap. Dat alle hier uitgesproken wenselijkheden resp. noodzakelijkheden niet in één slag te verwerkelijken zullen zijn, spreekt vanzelf. De bedoeling is echter *een praktisch ideaal te schetsen, waar, vanuit de bestaande toestand, naar toe gewerkt kan worden (...)*.

Wil de schoolgemeenschap ook werkelijk een gemeenschap zijn, dan is het in één gebouw samentrekken van een h.b.s., een u.l.o. en een u.t.o. (b.v.) natuurlijk niet voldoende. Er zou een werkelijk gemeenschapsleven moeten zijn, d.w.z. er zouden contacten moeten zijn tussen de leerlingen en de leerkrachten van verschillende richtingen, niet alleen bij extracurriculaire activiteiten, maar ook in schoolverband.

Dit laat zich alleen verwerkelijken, wanneer het lesurenprogramma minder star is, dan op onze scholen voor voortgezet onderwijs gebruikelijk is. Dit zou het beste te realiseren zijn door toepassing van het reeds zo vaak gepropageerde systeem van *kern- en keuzevakken*.

Daarmee zou tevens een mogelijkheid geschapen zijn om die leerlingen op te vangen, die qua intelligentie zeker geschikt zijn voor voortgezet onderwijs, maar die niet in één van de bestaande schoolopleidingen passen. Zij zouden dan niet tussen de wal en het schip behoeven te vallen, maar zo lang als nuttig voor hen is, van het onderwijs in de schoolgemeenschap kunnen meeprofiteren en tenslotte de school kunnen verlaten met een *schooldiploma*, waarop vermeld staat welke vakken zij met succes hebben gevolgd, resp. waarin zij geëxamineerd zijn. Wanneer dit zou kunnen worden verwezenlijkt, dan zou een situatie ontstaan, waarin *de school in het algemeen* – dus afgezien van uitzonderingsgevallen, die altijd zullen blijven voorkomen – *de verantwoordelijkheid op zich zou kunnen nemen voor een zo goed mogelijke vorming van al diegenen die zij, na selectie, heeft aangenomen.*

Eén van de minst bevredigende kanten van de tegenwoordige toestand is inderdaad, dat de scholen voor voortgezet onderwijs dit niet (kunnen) doen, ook niet als zij wel selecteren. Een groot aantal toegelatenen immers 'vloeit af' na verloop van tijd; waarheen, en welke toekomst tegemoet – dat is andermans affaire. Het zou stellig voor alle betrokkenen veel bevredigender zijn, wanneer de school door de aanwezigheid van meer interne differentiatiemogelijkheden met meer recht van spreken tot de toegelaten leerlingen zou kunnen zeggen: wij durven het met jullie aan.

De pedagogische voordelen van een systeem van kern- en keuzevakken voor het voortgezet onderwijs, vooral voor de latere jaren, kunnen bekend worden verondersteld. Twee ervan mogen hier nog even in herinnering worden gebracht.

1. Er is meer differentiatie naar moeilijkheidsniveau mogelijk: de goede leerling kan méér vakken kiezen, de zwakke met minder volstaan.

2. In de mogelijkheid van eigen keuze liggen kansen voor een *opvoeding tot verantwoordelijkheid*, die in een geheel verplicht programma, dat de leerling als het ware door de school wordt opgedragen, geheel ontbreken.

Organisatorisch zou er te denken vallen aan een indeling van kernvakken 's morgens, keuzevakken 's middags.

De minder starre structuur, die de algemene schoolgemeenschap zou kenmerken, biedt stellig mogelijkheden voor de invoering van andere vernieuwingen, waarvan de wenselijkheid al herhaaldelijk is betoogd. Eén daarvan is: *afschaffing, althans tempering van het doublersysteem*, eventueel overgaan naar een systeem van *promotie per vak (...)*.

Verder zou, in het kader van de keuzevakken, ook zeker ge-

streefd kunnen en moeten worden naar een *minder intellectualistische, meer op persoonlijke en maatschappelijke vorming gerichte leerstof en onderwijsmethodiek*. In al deze opzichten zijn, vooral in het buitenland, voorbeelden genoeg bekend, die als bron van inspiratie kunnen dienen, en die bovendien bewijzen, dat het ook geheel anders kan.⁴

Als tegenwicht tegen het intellectualisme in onze scholen komt vooral in aanmerking het scheppen van mogelijkheden voor praktische (technische) en maatschappelijke vorming enerzijds en voor persoonlijke expressie en kunstzinnige vorming anderzijds.

Dat de bovengenoemde veranderingen vergeleken bij het tegenwoordige stelsel ook in didactisch en pedagogisch opzicht wijzigingen met zich mee zouden brengen, ligt voor de hand. Het lijkt echter niet verstandig en ook niet nodig, ons op dit terrein te begeven. In principe moet het mogelijk zijn hierin een tamelijk grote vrijheid te laten. (...)

Bij de verwezenlijking van de hierboven beschreven gedachten zullen zich stellig vele moeilijkheden voordoen. Deze zullen in hoofdzaak liggen op het terrein van praktische organisatie. De grotere soepelheid van het onderwijsprogramma zal het noodzakelijk maken een meer ingewikkeld rooster op te stellen dan wij in onze gewone schooltypen met hun vaste klassikale structuur en vaste lesurenprogramma's kennen. Dit probleem verdient alle aandacht, niet alleen omdat het inderdaad moeilijk op te lossen is, maar vooral ook omdat een plan als dit met de oplossing van de organisatorische vraagstukken staat of valt. (...)

Het is (... bij dit alles) gewenst waar mogelijk *aan te sluiten bij bestaande organisatiegedachten in het Nederlandse onderwijs, bij bestaande organisatievormen in het buitenlandse onderwijs*, en tenslotte bij de *resultaten van het wetenschappelijk sociaal-psychologisch onderzoek naar samenwerkingstechnieken in het algemeen*.

4. In de oorspronkelijke nota volgde hier een verwijzing naar het 'volstrekt anders gefundeerde Amerikaanse High School-systeem' – maar deze zin werd later (anno 1953) weggelaten om geen onnodige (anti-Amerikaanse) sentimenten op te roepen!

2. 'Geschiktheid' voor v.h. en m.o. en de schoolgemeenschap voor voortgezet onderwijs¹

In dit artikel worden enkele onderwerpen besproken, die van fundamenteel belang waren, en zijn, in de discussie over de beweging die zich in de vijftiger jaren voor het voortgezet onderwijs begon af te tekenen: een beweging van de 'gescheiden sporen' af, naar een systeem van 'zo weinig mogelijk schooltypen met zoveel mogelijk interne differentiatiemogelijkheden.'² Het gaat grotendeels om dezelfde problemen als in het vorige stuk, maar de argumentatie is verder uitgewerkt.

Interessant is de uitkomst van de schatting van het 'maximum percentage leerlingen, dat, in optimale sociaal-pedagogische verhoudingen, geschikt zou zijn voor het v.h. en m.o. zoals dit thans is' – anno 1957 – 'd.w.z. in staat zou zijn één der m.o.-diploma's te behalen.' Die schatting is: 15%. Hoewel dit percentage velen wel laag zal voorkomen, zie ik nu, anno 1970, toch géén aanleiding om het te veranderen. Men bedenke daarbij, dat de grootte van de huidige en toekomstige toestroom en uitstroom van het v.w.o. en h.a.v.o. deze schatting van het 'intellectuele potentieel' niet zonder meer kan dementeren. Het gemiddelde intellectuele prestatieniveau, dat voor het behalen van een diploma vereist is, is geen constante; het gemiddelde moeilijkheidsniveau is nu al niet meer wat het toen was en zal onder invloed van allerlei, welbekende, factoren ongetwijfeld verder zakken. Of dit een ramp of een zegen is, is moeilijk te zeggen. In ieder geval moeten wij de ogen er niet voor sluiten – en ik blijf bij mijn potentieelschatting.

De opmerkingen over selectie op de laatste pagina's zijn actueel in verband met de nu zo veelbesproken idee van een middenschool.

Inleiding. Als belangrijk voordeel van de Comprehensive School – in het volgende opgevat als een organisatie van het voortgezet onderwijs in betrekkelijk grote, veelzijdige 'algemene schoolgemeenschappen', waarbinnen de leerling vele kanten uitkan – wordt telkens genoemd de zoveel natuurlijker oplossing, die binnen zo'n

1. Eerder gepubliceerd in *Pedagogische Studiën*, 1957, 34, p. 218-232.

2. Uit *Taak en werkwijze* (1952) (zie voetnoot 2, p. 10). De formulering tussen aanhalingstekens – destijds nog tegen de draad in – werd het eerst gebruikt door H. R. Wijngaarden in een ongepubliceerde lezing.

grote eenheid voor het *selectie-* resp. *richtingskeuzevraagstuk* zou kunnen worden gevonden. Willen wij de merites van de schoolgemeenschapsgedachte beoordelen, dan zal één van de uitgangspunten moeten zijn een nadere beschouwing van de onderwijssituatie in Nederland met betrekking tot dit punt.

In het volgende zal speciaal worden uitgegaan van de problemen, die zich voordoen in verband met *de bepaling van de 'geschiktheid' van een leerling voor het volgen van v.h. en m.o.* Ervaringen hiermee, grotendeels verkregen door wetenschappelijk onderzoek op dit gebied, zijn voor de schrijver aanleiding geweest om de gedachte van een algemene schoolgemeenschap voor voortgezet onderwijs nader te bestuderen – en te propageren.³ Enkele punten uit de argumentatie zullen hieronder kort worden uitgewerkt.

De toeloop naar het v.h. en m.o. Zoals bekend zijn er de laatste 20 jaren grote verschuivingen gaande in het voortgezet onderwijs. Terwijl in de dertiger jaren niet veel meer dan één derde van een schoolgeneratie na de lagere school verder studeerde, is tegenwoordig het percentage dat voortgezet onderwijs in de één of andere vorm gaat volgen, tot 70 à 75 opgelopen. Het l.n.o. en het u.l.o. krijgen veel grotere aantallen leerlingen te verwerken; de toeloop naar het v.h. en m.o. is, absoluut genomen, vrijwel verdubbeld, en relatief, dus uitgedrukt in een percentage van een generatie van 12- à 13-jarigen, meer dan 1½ maal zo groot geworden.

De oorzaken van deze verschuivingen liggen klaarblijkelijk in de maatschappelijke ontwikkeling: een toenemende behoefte aan meer onderwijs enerzijds, een vermindering van financiële en andere belemmeringen anderzijds. De vraag of een kind zich al dan niet zal aanmelden voor toelating tot een school voor v.h. en m.o. wordt in afnemende mate bepaald door de maatschappelijke stand, het milieu, de tradities, de financiële draagkracht van de ouders, en b.v. door de geografische bereikbaarheid van een school. Dat betekent, dat het in toenemende mate *de schatting van de 'geschiktheid'* is – door ouders, onderwijzers, de opnemende school, adviesinstanties – die de doorslag geeft bij schoolkeuze en toelating.

Als gevolg hiervan is de toch al niet geringe druk, die er op het selectieprobleem staat, toegenomen; en *deze druk kan in de toekomst alleen nog maar verder toenemen*. Weliswaar zal dit proces in ons land wel rustiger blijven verlopen dan in Groot-Brittannië, waar zoals

3. Voor het eerst in november 1952, op een conferentie over het selectieprobleem, georganiseerd door het Werkcomité voor Opvoeding tot Democratie. Zie verder de literatuur genoemd in voetnoot 12 op p. 26.

bekend de invoering van de Education Act van 1944 een wedren naar de Grammar School veroorzaakte. Maar toch geldt ook voor ons dezelfde samenhang: de toenemende v.h.m.o.-ambitie en de uitbreiding der faciliteiten maken de vraag, wie er geschikt moet worden geacht en hoe dit moet worden bepaald, steeds klemmen-der.

Hoeveel procent is naar aanleg 'geschikt' voor v.h. en m.o.? Voordat wij op de inhoudelijke kant van deze vraagstelling ingaan, willen wij een ogenblik stilstaan bij de kwantitatieve zijde: hoe ver kan dit proces van 'steeds meer onderwijs voor steeds meer kinderen' doorgaan?

Het is duidelijk, dat het 'voorbereidend wetenschappelijke' programma van gymnasium en h.b.s. zekere grenzen stelt. Men kan zich moeilijk voorstellen, dat de intelligentie en het leervermogen van ons volk zó zouden kunnen worden opgevoerd, dat een onderwijsprogramma van een zo abstract-intellectualistisch karakter en een zo grote omvang ooit aan alle Nederlandse kinderen besteed zou zijn. Als het 'moeilijkheidsniveau' zo hoog blijft als het nu is, dan zal het v.h. en m.o. stellig voor een groot percentage van de leerlingen die de lagere school verlaten, te zwaar blijven. De vraag is: *voor een hoe groot percentage?*

Deze vraag laat zich alleen door min of meer beredeneerde schattingen beantwoorden, o.a. op grond van ervaringen met test-onderzoekingen. Bij de leger-keuringen is gebleken, dat omstreeks 45% van de geteste (dus medisch goedgekeurde) rekruten een 'intelligentiescore' behaalde boven een 'kritische m.o.-score'.⁴ De intelligentie werd hier bepaald met de Matrix, een test, die het voordeel heeft weinig invloed te ondervinden van scholing – dus beter dan de meeste tests aangeboren vermogens te bepalen – maar het daarmee samenhangende nadeel, dat de zo bepaalde intelligentie inhoudelijk weinig met de (abstract-verbale) school-intelligentie te maken heeft. Nemen we niettemin aan, dat we hiermee althans één van de factoren op het spoor zijn, die de geschiktheid (in optimale omstandigheden) voor v.h. en m.o. bepalen; nemen wij verder aan, dat er nog één of twee van zulke factoren werken, die onafhankelijk van de eerste zijn en even selectief,⁵ dan kan men de fractie van de bevolking berekenen, die 'geschikt' zou zijn. Men vindt, voor het geval van één of twee factoren buiten de

4. Niet-gepubliceerde mededeling van het Centraal Planbureau. De kritische score is gedefinieerd als $x \text{ (m.o.)} - s \text{ (m.o.)}$, dus één standaarddeviatie onder de gemiddelde score van hen, die met enig succes m.o. in de een of andere vorm genoten hebben.

5. B.v.: werkinstelling en verbaal leervermogen, om de gedachten te bepalen.

matrix-intelligentie respectievelijk $0,45^2 = 0,20$ en $0,45^3 = 0,09$; dus 20% of 9% van de bevolking zou geschikt zijn.

Luning Prak geeft op grond van zijn ervaringen een andere, niet veel minder willekeurige schatting. Aannemende, dat er een, normaal verdeeld, IQ bestaat, dat grotendeels de aangeboren aanleg meet en dat tevens in hoge mate de schoolgeschiktheid zou bepalen,⁶ trekt hij een grens voor geschiktheid voor het m.o. bij een IQ van 120, d.i. bij ongeveer $1\frac{1}{3}$ standaarddeviatie boven het gemiddelde. Denken wij hier aan een absoluut verband – dus: boven 120 geschikt, daaronder ongeschikt – dan betekent dit: 9 à 10% geschikten. Denken wij aan een kansfunctie – dus b.v. bij een IQ van 120 50% kans op geschiktheid, daarboven (steeds) meer, daaronder (steeds) minder – dan wordt het percentage hoger,⁷ door het relatief grotere aandeel van de zwaarder bezette IQ-klassen onder de 120. Rekent men dit uit voor op grond van ervaring redelijk lijkende kansfuncties, dan komt men ergens tussen 10 en 15% terecht.

Deze berekeningen zeggen echter niet veel meer dan directe schattingen op grond van test- en schoolervaring. Ik heb enkele collega's (o.a. dr. Ph. M. van der Heijden) hier wel eens over gepolst; met als resultaat schattingen, die zich tussen dezelfde grenzen (10 à 20%) bewogen. Persoonlijk zou ik zeggen: zo lang het v.h.m.o. niet verandert, *maximaal* 15%.

Om misverstand te vermijden: deze schatting zou dan dus betreffen het *maximum* percentage leerlingen, dat in *optimale* sociaal-pedagogische verhoudingen, *geschikt* zou zijn voor het v.h. en m.o., *zoals dit thans is*, d.w.z. in staat zou zijn één der m.o.-diploma's te behalen. Blijven de rendementsverhoudingen zoals zij nu zijn, dan betekent dit, dat niet (maximaal) 15%, maar (20 à) 30% van een jaargang het v.h.m.o. zou binnenstromen. Het ziet er dus naar uit dat de druk op het selectieprobleem – en op alle andere onderwijsorganisatorische problemen (lerarentekort!) – in de toekomst nog in vrij aanzienlijke mate kan toenemen, wanneer sociaal-pedagogisch steeds gunstiger verhoudingen worden geschapen.⁸

6. De vraag of een intelligentiequotiënt, bepaald volgens één der gebruikelijke methoden, aan deze eisen voldoet, moet ontkennend worden beantwoord – maar dat doet voor ons probleem niet ter zake.

7. Tenminste als we een monotone, t.o.v. het punt $x_0 = 120$ ($P(x_0) = 0,50$) symmetrische succeskans-functie $P(x)$ aannemen, waarvoor dus geldt: $P(x = x_1 + a) > P(x = x_1)$ als $a > 0$; en $P(x = 120 + b) + P(x = 120 - b) = 1$, voor alle b .

8. Wat dit punt betreft, wordt intussen een grens aan het bereikbare gesteld door de handhaving van de gezinsopvoeding. Waarschijnlijk worden in veel gezinnen

Is schoolsucces voorspelbaar? Zoals bekend is aanvankelijk de aandacht gevestigd op de weinig bemoedigende – en merkwaardig constante – rendementsverhoudingen in het v.h. en m.o. door schrijvers, die hier primair een selectieprobleem in zagen. Natuurlijk is het ook een selectieprobleem, in zoverre, dat de rendements- en doublure-statistieken de feitelijke selectie *door* het v.h. en m.o. weerspiegelen. De oudere schrijvers over deze materie gingen echter van de veronderstelling uit, of trachtten aan te tonen, dat door een betere *aanvangselectie* dan de gebruikelijke een beter rendement zou kunnen worden verkregen.⁹ Het probleem werd als (aanvangs-) selectieprobleem gesteld; de strijd ging verder voornamelijk over de meest geschikte middelen.

In deze strijd, die niet alleen met woorden, maar ook via selectie-experimenten met verschillende hulpmiddelen (oordeel hoofd der school, toelatingsexamen, tests, determineerklasse, proefklas) werd gevoerd, zijn vele denkfouten gemaakt en vele voorbarige conclusies getrokken. Leverde een experiment op bepaalde scholen met een bepaalde uitvoering van één der bovengenoemde methoden teleurstellende resultaten op, dan werd vaak voorbarig geconcludeerd, dat de methode in het algemeen niet deugde; er werd te veel in een òf-òf-gedachtengang geredeneerd en te weinig research verricht met zorgvuldig gecombineerde aanvangsvariabelen; de sfeer waarin de discussies verliepen, was te vaak die van de 'schuld-vraag'. Wat de psycholoog betreft: wanneer hij meespeelde, stond zijn bijdrage vaak te los van de praktijk, te zeer buiten wat anderen deden; hij werd trouwens ook te zeer met zijn specifieke hulpmiddel, de tests, vereenzelvigd.

Door al deze onvolmaaktheden in de uitgevoerde onderzoekingen en vooral in de daaruit getrokken conclusies is ook nu nog geen scherp antwoord te geven op de vragen, in hoeverre het schoolsucces bij het v.h. en m.o. voorspelbaar is, en met welke variabelen men daarbij moet werken. Een ideale selectieprocedure is er nog steeds niet – gesteld al, dat een dergelijke ideale procedure *in het algemeen*, dus zonder rekening te houden met plaatselijke verschillen, zou zijn op te stellen. Wij weten nog steeds niet hoe wij aspirant-leerlingen voor het voortgezet onderwijs moeten 'determine-

door een intellectueel niet stimulerende of zelfs anti-studieuze opvoeding in aanleg aanwezige mogelijkheden in de kinderen reeds voor het twaalfde jaar afgesneden.

9. Vgl. b.v. G. Révész: De overgang van het Lager naar het Middelbaar Onderwijs, *Losse Paedagogische Studiën*, 1926.

ren', noch hoe wij ze het beste voor een bepaald schooltype kunnen selecteren.

Schrijver dezes is door eigen wetenschappelijk onderzoek bij deze problemen betrokken geweest en nog betrokken. Hij heeft, met name in het nog lopende onderzoek naar de voorspellende waarde van afzonderlijke en op verschillende wijzen gecombineerde aanvangsgegevens (inclusief l.s.- en enkele milieugegevens) van leerlingen, die zich voor toelating tot het Spinoza-lyceum te Amsterdam gemeld hadden in de jaren 1952-1956, getracht alle technische hulpmiddelen van testconstructie, testanalyse, validiteitsonderzoek en combinatie van variabelen toe te passen. Het onderzoek is nog gaande – maar er tekenen zich wel al enige uitkomsten af, die, gezien in combinatie met wat door anderen werd gedaan, de volgende conclusies schijnen te wettigen:

1. Het is mogelijk tests te construeren, die meer dan de meer traditionele typen, aansluiten bij wat in het v.h. en m.o. aan intellectuele prestaties van de leerling wordt gevraagd en die dan ook een hogere validiteit bezitten.

2. Niettemin is de voorspellende waarde van zulke gegevens altijd nog zwakker dan die van het, zorgvuldig opgevraagde en gewogen, oordeel van het hoofd van de school – voor zover deze ervaring met het afleveren van leerlingen aan het v.h. en m.o. heeft.

3. Naast het verstandelijke prestatievermogen (in de zin van 'middelbare-school-intelligentie') zijn belangrijke factoren de werkinstelling (werkhouding) van de leerling en bepaalde milieuvariabelen die samenhangen met de steun, die de leerling thuis zal ondervinden bij zijn schoolwerk.

4. Het is mogelijk door combinatie van aanvangsvariabelen, in de vorm van een samenvattende voorspellings-'formule', een hogere validiteit te bereiken dan met enige op zichzelf genomen variabelengroep.

5. Hoewel het onderzoek dienaangaande nog maar juist begonnen is (alleen 1956), is reeds enige twijfel gerezen aan de gangbare veronderstelling, dat het mogelijk zou zijn door een individueel psychologisch onderzoek in het algemeen juistere prognosen te stellen.¹⁰ Onder 'individueel psychologisch onderzoek' wordt dan verstaan een onderzoek waarbij door persoonlijk contact met de

10. Ter vermijding van misverstanden: de vraag naar de verbetering der *prognose* d.m.v. individueel onderzoek is wel belangrijk, maar niet van beslissende betekenis voor een bepaling van de *waarde* en praktische betekenis van een dergelijk onderzoek. Deze waarde wordt grotendeels door andere factoren bepaald. Op deze kwestie hoop ik later nog eens terug te komen.

leerling en zijn ouders méér gegevens worden verkregen, die dan tezamen met de andere, collectief-schriftelijk verkregen gegevens, in 'verstehende' zin worden geïnterpreteerd en gecombineerd.

6. Het ziet er naar uit, dat *het schoolprognoseprobleem in het algemeen niet zo scherp oplosbaar is als het voor determinatie- en selectiedoeleinden eigenlijk zou moeten zijn.*

Voor ons is de laatste conclusie de belangrijkste: het ziet er naar uit, dat er een principiële grens is gesteld aan het bereikbare, die lager ligt dan wij voor een redelijke oplossing van het selectieprobleem nodig hebben.

Oorzaken van beperkte voorspelbaarheid van het v.h.m.o.-succes. Het wordt inderdaad steeds duidelijker, dat het niet juist is de schuld te werpen op de middelen: het ligt niet aan die 'oppervlakkige tests', noch aan dat 'waardeloze toelatingsexamen', noch aan dat 'onbetrouwbare oordeel van de l.s.'. Deze gedachtengang werd reeds door Brouwer in zijn bekende studie *Selectie en Schoolsucces* uitgewerkt, zodat wij ons hier tot enkele opmerkingen kunnen beperken.

De vraag is: als er een vrij ruime principiële onvoorspelbaarheidsmarge bestaat, aan welke oorzaken is dit dan te wijten? Wie filosofisch wil redeneren, kan zeggen: dat is de menselijke vrijheid. Akkoord; mits men daaronder niet alleen verstaat de 'vrijheid' van het kind om zich – in de puberteitsjaren – op onvoorspelbare wijze te ontwikkelen, maar ook de brede speling in menselijke vrijheid bij al diegenen, die mede bij de schoolcarrière van het kind zijn betrokken. De ouders en de andere gezinsleden hebben de 'vrijheid' de leerling te steunen of te storen in zijn ontwikkeling en in zijn schoolactiviteiten; medeleerlingen en andere vrienden of vriendinnen kunnen een onvoorspelbare invloed hebben op de aanpassing, de instelling, de werkhouding van het kind; daarnaast is er de eveneens moeilijk voorspelbare persoonlijke interactie met de leraren.

Het meest opmerkelijke is echter – en daarop heeft Brouwer zeer duidelijk gewezen – dat niet alleen allerlei invloeden op het schoolse prestatievermogen van het kind werken, maar dat ook *de feitelijke intellectuele prestatie*, die vereist wordt om bijvoorbeeld nog juist te slagen (bevorderd te worden), allerm minst een constante is. Leraren verschillen zeer sterk in didactische en pedagogische gaven en werkwijzen, in hun beoordelingsbeleid – en daarmee in het niveau van de obstakels, die door het kind genomen moeten worden wil het bijvoorbeeld nog juist een voldoende halen. Ook bij een zelfde docent zijn de eisen allerm minst constant, ten gevolge van het proces van onwillekeurige aanpassing aan het niveau van de

klas, van instelling op de middengroep – waardoor, ongeacht alle voorselectie, zo gemakkelijk een vast percentage onvoldoenden ontstaat.

Ligt de feitelijk te leveren intellectuele (en/of morele) prestatie op verschillende scholen, onder verschillende docenten, in verschillende (parallel-)klassen, niet op hetzelfde niveau, dan betekent dit, dat het criterium waaraan wij de validiteit van onze selectiemethoden meten, zelf *niet erg betrouwbaar* is. De correlatie van welke 'voorspeller' ook met een 'criterium' kan nooit hoger zijn dan de betrouwbaarheid en constantie van dat criterium. Dit stelt een principiële grens aan de voorspelbaarheid. En wat v.h. en m.o. betreft, wijzen alle tekenen erop, dat deze grens, alle uniformiteit op papier van programma en eindexamens ten spijt, niet erg hoog ligt.

Het geschiktheids criterium: wat willen wij bepalen? 'Geschiktheid voor v.h. en m.o.' wordt, in het licht van de bovenstaande overwegingen, een dubieus begrip. Misschien is het mogelijk een absoluut geschiktheidsbegrip te definiëren, dat dan dus alléén zou afhangen van de kwaliteiten en het potentieel van het kind op de leeftijd waarop het voor de keuze van het voortgezet onderwijs gesteld wordt.¹¹ Opereert men met een dergelijk absoluut begrip, dan kan men niet alleen stellen, dat falen bij het v.h. en m.o. niet de ongeschiktheid van de leerling bewijst, maar ook, dat succes geen teken behoeft te zijn van gebleken geschiktheid. Men komt inderdaad wel eens jonge mensen tegen, die weliswaar in het bezit zijn geraakt van een diploma van een school voor middelbaar onderwijs, van wie men echter bij nadere kennismaking nauwelijks kan zeggen, dat zij geestelijk op het niveau staan, dat men van hen op grond van dit diploma meent te mogen verwachten. In het bedrijfsleven doen zich van tijd tot tijd gevallen voor van mensen, die 'een diploma te véél' op zak hebben: zij kunnen het verwachte niveau niet realiseren en zijn er veel tragischer aan toe dan degenen, die méér kunnen dan hun diploma's doen verwachten. Bij gebruik van een absoluut geschiktheidsbegrip zou men zulke jonge-

11. Men lette wel: hier wordt van potentieel-op-een-bepaalde-leeftijd gesproken, en niet van aangeboren 'aanleg'. Zoals reeds werd aangestipt, moet worden aangenomen, dat mogelijkerwijze reeds vóór het 12de (13de) jaar bepaalde in aanleg aanwezige mogelijkheden van ontplooiing er niet meer zijn. Groei, ontwikkeling, *vorming* van het karakter impliceert een voortdurende vermindering van *vormbaarheid*. Een 'in aanleg' aanwezige 'geschiktheid' kan in het potentieel van de 12-jarige niet-meer-aanwezig zijn.

lieden eventueel, ondanks hun diploma's, 'ongeschikt' voor v.h. en m.o. kunnen noemen.

Maar ook als wij zulke gevallen buiten beschouwing laten, is het feitelijke schoolsucces toch maar een dubieus criterium voor wat wij eigenlijk zouden willen bepalen. Wie faalt op een middelbare school, heeft in ieder geval niet bewezen ongeschikt te zijn – getuige de vrij talrijke gevallen van leerlingen, bij wie het op de ene school niet, maar op de andere school wel gaat. Lang niet alle falen is falen wegens ongeschiktheid. Wij nemen bij onderzoeken telkens weer het feitelijke schoolsucces als criterium, omdat het praktisch zeer nuttig zou zijn als wij dat konden voorspellen, en omdat het tenminste houvast geeft, maar niet omdat het psychologisch eigenlijk is wat wij zoeken.

De grote vraag is nu echter, wat wij dan wél zoeken. Wat houdt die 'geschiktheid' in, die wij 'eigenlijk zouden willen bepalen'?

Hierop is geen eenvoudig antwoord te geven: de vraag hangt samen met de voorstelling die wij ons maken van *de doelstelling*, of ruimer: *de strekking van ons v.h. en m.o.* En hierover is weer alleen iets te zeggen als wij ons rekenschap geven van de situatie van ons gehele onderwijsstelsel in maatschappelijk verband. Hoe nuttig het ook zou zijn hierover van gedachten te wisselen – het is in Nederland, in tegenstelling tot de V.S., een wat verwaarloosd onderwerp, omdat wij geneigd zijn de bestaande onderwijsinstituten en -tradities grotendeels als gegeven aan te nemen – een bespreking hiervan zou ons in het kader van dit artikel te ver voeren. Wij zullen ons hier beperken tot een korte beschouwing over het 'waartoe', niet van het onderwijs zelf, maar van determinatie en selectie.

Waarom moeten wij 'determineren' en 'selecteren'? Deze vraag is veel minder moeilijk te behandelen. Laten wij bij de beantwoording bij het begin (van onze gedachtengang) beginnen: omdat de rendementscijfers van het v.h. en m.o. en van andere vormen van onderwijs zo onbevredigend zijn. Waarom zijn zij 'onbevredigend'? Stellig niet alleen uit een oogpunt van onderwijs-efficiency, maar vooral ook omdat het proces van onvoldoende oogsten, zitten blijven, het nog eens proberen, het opgeven, 'degraderen' naar een minder moeilijk schooltype, voor velen zo pijnlijk en tijdrovend is. Waarom is dit pijnlijk, waarom wordt bijvoorbeeld de overgang van m.o. naar u.l.o. – ook als dit een heel reëel besluit is – als een degradatie gevoeld? Antwoord: dit ligt aan de merkwaardige 'diploma-maatschappij' waarin wij leven.

Wij hebben een onderwijs-organisatie van *gescheiden scholen* voor voortgezet onderwijs, met verschillen in moeilijkheid, die tevens

verschillen in marktwaarde van het bijbehorende diploma representeren: beloning en promotiemogelijkheden worden in onze maatschappij grotendeels naar diploma bepaald. Maar bovendien verschillen die scholen (en hun diploma's) in maatschappelijke status, in eerbiedwaardigheid, in de opleiding en salariëring der docenten, in sfeer, in 'stand' van de leerlingen ook. Het zijn allemaal gescheiden wereldjes, waarvan de bewoners een scherp, soms voor anderen hinderlijk, soms voor zichzelf pijnlijk, bewustzijn hebben van hun eigen positie in de schaal van 'diploma-klassen', van 'geleerdheidsstanden', die ons maatschappelijk bestel kenmerkt. Scholen voor voortgezet onderwijs representeren klasseverschillen: van Gymnasium over Lyceum, h.b.s.-b en -a, naar u.l.o., l.n.o. en v.g.l.o. *Schoolkeuze is* derhalve grotendeels *klassekeuze*: de leerling komt reeds op 12-jarige leeftijd in een 'kweek-school' voor bijvoorbeeld toekomstige intellectuelen of nieuwe middenstanders terecht – en als hij het daar niet rooit, dan *declassert* hij.

Wij hebben nu eenmaal een traditioneel, eerbiedwaardig, oud, maar dan ook verouderd stelsel van school-sporen ter beschikking, waarop de leerling – eis van het systeem, niet van de natuur of van de pedagogiek – gerangeerd móet worden, óók als het helemaal niet zeker is of het het juiste spoor is. Het meest karakteristiek, en één der hoofdoorzaken van de problemen waarover hier wordt gesproken, is het ontbreken van goede wissels, van overgangsmogelijkheden, van aansluitingen, van tussen-sporen. De standaardtypen, de programma's liggen vast, de leerlingen worden geselecteerd naar de programma's, niet het programma naar de geaardheid van de leerling.

Deze situatie zou niet zo ernstig zijn als een dergelijke selectie van leerlingen voor programma's op 12- à 13-jarige leeftijd op verantwoorde wijze uitvoerbaar was. Wij hebben echter gezien, dat dit niet het geval is. De toenemende druk op het selectieprobleem heeft niet tot bevredigende oplossingen geleid, maar integendeel tot het inzicht, dat het niet op voldoende betrouwbare wijze oplosbaar is. Onder deze omstandigheden ligt het voor de hand de uitgangspunten van het selectie- en determinatievraagstuk nog eens te bezien.

Welnu, wij moeten wel determineren en selecteren vanwege *het nu eenmaal bestaande onderwijsstelsel* met bijbehorende 'diploma-maatschappij'; wij kunnen het echter niet goed genoeg, ongeacht alle raffinement dat wij in de middelen kunnen aanbrengen. Maar is dan dat stelsel zelf, dat wij moeten dienen, wel gezond? Is het noodzakelijk en onveranderlijk? Kan het ook anders, en zo ja, hoe?

Is een andere organisatie van het voortgezet onderwijs mogelijk? Dat het ook anders kan, wordt ten duidelijkste gedemonstreerd door de organisatie van het voortgezet onderwijs in de Verenigde Staten. Een 'determinatieprobleem' in onze zin bestaat daar niet. Praktisch alle leerlingen gaan naar de High School; zij worden niet, door ouders en onderwijskrachten, voor programma's geselecteerd, maar zij kiezen zelf, althans in theorie, een hun passend programma.

Er is geen enkele reden de onderwijssituatie in Amerika als ideaal voor te stellen. Ook daar zijn problemen genoeg; die echter volkomen anders liggen dan bij ons. De Verenigde Staten leveren ons géén voorbeeld om te kopiëren – daarvoor verschillen zowel de onderwijstradities als -idealen te zeer van de onze – maar zij leveren wel een duidelijk bewijs, dat het ook anders kan. Schrijver dezes heeft nooit duidelijker de afwezigheid van een determinatieprobleem in de Verenigde Staten ervaren, dan toen hij trachtte dit probleem duidelijk te maken aan een Amerikaanse psychologiestudent. De moeite, die deze laatste had om zich in te denken in een situatie, waarin het noodzakelijk wordt geacht kinderen te 'determineren' in plaats van deze zelf te laten uitvinden, in de loop van hun eigen ontwikkeling, wat zij kunnen en wat zij willen, was tekenend. Even tekenend was de verontwaardiging waarmee hij reageerde, toen hem tenslotte duidelijk werd, wat men in Nederland met determinatie en selectie voorhad: hij achtte het onnodig en *ondemocratisch* om kinderen op een leeftijd, waarop zij zelf nog niet kunnen kiezen, in te delen naar schooltypen die op maatschappelijke klassen vooruitlopen.

Hoewel wij, wat het begrippenpaar democratisch-ondemocratisch betreft, stellig niet precies dezelfde opvattingen hebben als de Amerikanen, verdient toch ook deze zijde van het probleem ruimere overweging. In drie opzichten vooral moet men betwijfelen of ons onderwijsstelsel nog wel in een moderne democratische maatschappij past. Ons systeem dwingt ons tot vroegtijdige *determinatie* en selectie, *in plaats van* de leerling de gelegenheid te bieden later tot '*zelfdeterminatie*' resp. 'zelfselectie' te komen (1); ons systeem kent alleen enkele standaarddiploma's en standaardprogramma's, het is *niet gedifferentieerd en soepel genoeg* om een keuze van een eigen programma naar aanleg en ambitie mogelijk te maken (2); ons systeem leidt tot *vroegtijdige concentratie* van leerlingen in kweekscholen voor toekomstige diploma-klassen, afgescheiden van andere (jeugd-)groeperingen (3). Op deze punten kan een argumentatie worden gebaseerd ten gunste van een ander, meer democratisch systeem.

Een Schoolgemeenschap voor Voortgezet Onderwijs. De hierboven geschetste gedachtengang leidt vrijwel dwingend tot organisatorisch-didactische hervormingsvoorstellen voor het voortgezet onderwijs. Wij willen in principe geleidelijke zelfselectie in plaats van aanvangsselectie door ouders, schoolinstanties en psychologen; wij willen een grotere differentiatie en soepelheid in de onderwijsprogramma's en diplomamogelijkheden; wij willen de opleidingsgroepen (toekomstige maatschappelijke 'diploma-klassen') liever bijeenhouden dan zo vroeg reeds splitsen. Dit alles wijst in de richting van een schooltype, dat veel verwantschap heeft met de Britse Comprehensive School – die trouwens grotendeels uit dezelfde gedachtengang is voortgekomen.

Over de verdere uitwerking (en uitvoering) van de schoolgemeenschapsgedachte in Nederlandse verhoudingen kunnen wij kort zijn. Niet alleen is datgene wat schrijver dezes heeft bij te dragen, reeds elders gepubliceerd, met name in de onderwijsrapporten van het Werkcomité voor Opvoeding tot Democratie¹²; maar ook hebben vele anderen, in die rapporten en in andere publikaties, hierover reeds het hunne gezegd. Slechts enkele woorden mogen hier nog worden gezegd over het selectievraagstuk.

Is het selectieprobleem werkelijk opgelost, als wij een Algemene Schoolgemeenschap hebben?

Dit zal van een aantal factoren afhangen. In de eerste plaats zal selectie vóóraf alleen dan door (zelf-)selectie onderweg vervangen kunnen worden als de schoolgemeenschap meer is dan een verzameling scholen onder één dak. Overgang van het ene programma naar het andere, keuze van een ander keuzevak, eventueel overgang van een langzame groep naar een vluggere, al zulke wijzigingen zullen organisatorisch mogelijk moeten zijn, op gezette tijden (b.v.: eens per kwartaal), of ook tussentijds. Alleen een gedifferentieerde en soepele organisatie van programma's, vakkencombinaties (kern- en keuzevakken) en wisselende werkgroepen kan de leerling in staat stellen, zo goed mogelijk zijn eigen weg te vinden. Organisatorisch en didactisch worden hier zeer hoge eisen gesteld. Zo zou bijvoorbeeld het systeem van doubleren, d.w.z. overdoen van een geheel jaarprogramma, óók voor de vakken die goed wa-

12. *Heroriëntering bij het Middelbaar Onderwijs*, Rapport 6de onderwijsconferentie (1953), Haarlem 1954; *Organisatie- en Differentiatieproblemen bij het voortgezet onderwijs*, Rapport 8ste conferentie (1955), Haarlem 1955. Men zie verder in *Onderwijs en Opvoeding*, 7e jrg. december 1956, nr. 12, A. D. de Groot: Schoolgemeenschappen voor Voortgezet Onderwijs.

ren, hierin niet passen en door een ander systeem moeten worden vervangen.

Ook als deze voorwaarden vervuld zijn, zal het dikwijls niet gemakkelijk zijn voor een leerling om zijn weg te vinden. Hij zal daarbij steun en leiding nodig hebben, in de eerste plaats van de leerkrachten – maar men kan zich een algemene schoolgemeenschap van enige omvang toch ook niet goed voorstellen zonder een schoolpsycholoog.

Zou men *geheel zonder aanvangsselectie* kunnen respectievelijk moeten werken? Dat zou wel de meest consequente oplossing zijn; maar de schoolleiding neemt dan wel een zeer grote verantwoordelijkheid op zich. Een belangrijk punt in de opzet van een Algemene Schoolgemeenschap is namelijk, dat de schoolleiding van een dergelijke school in staat moet zijn *de verantwoordelijkheid op zich te nemen voor een adequate vorming van al diegenen, die zij toelaat*. Eigenlijk lijkt dit, zo gesteld, vanzelfsprekend. Een feit is echter, dat de schoolleiding van scholen voor v.h. en m.o. deze verantwoordelijkheid *niet* kunnen dragen, hoewel zij vooraf selecteren. Een groot aantal van de (na selectie!) toegelatenen immers 'vloeit af' na verloop van tijd; waarheen, en welke toekomst tegemoet, dat is dan andermans affaire.

De school zou deze verantwoordelijkheid alleen kunnen aanvaarden als zij werkelijk voor iedere leerling, hoe ook zijn begaafdheid en belangstelling liggen, iets goeds te bieden zou hebben; dus waarlijk 'comprehensive' onderwijs van v.g.l.o. over l.n.o. en u.l.o. naar m.o. en v.h.o. Organisatorisch is dit wel heel veel geëist, bezien vanuit de bestaande situatie in Nederland. Verder zouden zich in een dergelijke alomvattende school waarschijnlijk toch ook wel de nivelleringsverschijnselen gaan voordoen, waarmee men in de Amerikaanse High School te kampen heeft. Om deze redenen lijkt het beter, bescheiden te zijn in de doelstelling en reeds *combinaties van enkele schooltypen* (zoals in de Nota van Minister Cals genoemd) tot één geïntegreerd geheel toe te juichen. Maar dan zal ook een selectie vooraf noodzakelijk blijken! Deze selectie zal dan grover kunnen zijn vanwege de bredere marge van mogelijkheden in de school; *de schoolleiding moet echter, op haar eigen wijze, kunnen selecteren*, omdat alleen dan van haar te verwachten is, dat zij de verantwoordelijkheid voor een adequate vorming van de kinderen die zij opneemt, zal kunnen en willen aanvaarden.

De winst met betrekking tot het selectieprobleem is dan dus

relatief, niet absoluut. Wanneer volgens Sourens voorstel¹³ een 'School van de Arbeid' in het leven wordt geroepen, naast een schoolgemeenschap die zich meer op hoofdarbeid toelegt, dan zijn er wel degelijk keuze- en selectieproblemen, zeker met betrekking tot de toelating tot de laatste. De winst is slechts relatief in dit opzicht: er is maar één scheiding aangebracht, tussen twee grote gebieden (die elkaar zouden kunnen en moeten overlappen!), niet een groot aantal scheidingen tussen afzonderlijke sporen.

Deze relatieve winst – die bij iedere combinatie en integratie van schooltypen optreedt – is echter belangrijk genoeg om na te streven, ongeacht nog de andere voordelen, die minder schooltypen met meer interne differentiatie bieden. De ontwikkeling, in de *richting* van de Comprehensive School, is wat Nederland betreft duidelijk geïndiceerd: van combinatie en integratie enerzijds, van meer differentiatie in studie- en diploma-mogelijkheden, en daarmee van een vernieuwde didactiek (o.a. kern- en keuzevakken) anderzijds, zal het moeten komen.

Als er nu alléén maar eens een paar 'verruimde' lycea kwamen, die, op dezelfde basis als tot dusverre selecterend, erin slaagden niet 50% van hun leerlingen te laten vallen, maar voor deze 50% programma's en diploma's te bieden, waaraan zij een afgeronde, aan hun capaciteiten en belangstellingen aangepaste vorming zouden verkrijgen; lycea dus, die met recht de verantwoordelijkheid voor de opvoeding van hun aangenomen leerlingen konden aanvaarden – dan zou er al zeer veel gewonnen zijn.

13. C. J. M. H. Souren: Het vraagstuk van de doorstroming en oriëntatie bij de vorming van de arbeidende jeugd, in: *Organisatie- en Differentiatieproblemen bij het Onderwijs*, Verslag 8ste Conferentie Werkcomité voor Opvoeding tot Democratie, Haarlem 1955; vgl. ook het Memorandum van de Nederlandse Onderwijzers-Vereniging en het Paedagogisch Centrum van de N.O.V.

3. Amerikaans en Nederlands onderwijs

De volgende tekst bestaat uit de laatste twee hoofdstukken – enigszins bekort – van een verslag over een verblijf van enkele weken aan de Educational Testing Service (E.T.S.) te Princeton¹ – de grote zuster van het C.I.T.O. te Arnhem.

De vergelijking van Amerikaans en Nederlands onderwijs (anno 1958) is om twee redenen interessant. De eerste is dat er zoveel gelijk gebleven is; de tweede dat er zoveel veranderd is. Ons 'systeem' is in die twaalf jaren in niet onaanzienlijke mate verroest en afgebrokkeld – er is dan ook tegen aan getrapt – en ook hier en daar wat gestut; maar nog steeds is het moeilijk te vergelijken met het Amerikaanse. Nog steeds ontbreekt bij ons een duidelijke 'philosophy of education', een duidelijk beeld van de doelstellingen voor onderwijs voor allen; nog steeds staat de Amerikaanse diversiteit van aanbod en selectiemethoden op de onderwijsmarkt tegenover onze uniformiteit, onze onderwijs-bureaucratie. En nog veel minder dan in 1958 kan men zeggen dat de voorwaarden voor het goed werken van zo'n – voor Nederland blijkbaar onvermijdelijk – bureaucratisch systeem vervuld zijn.

Wat één van die voorwaarden betreft, is er echter wel een zekere verschuiving ontstaan: begrippen als 'objectiviteit' en 'norm-constantie' hebben in zekere mate ingang gevonden; en de aanbevelingen aan het einde van het rapport zijn inmiddels grotendeels verwezenlijkt.

Een andere opvallende verschuiving in de richting van de Amerikaanse toestand (twaalf jaar geleden) is, dat nu ook bij ons 'grotere en minder selecte groepen daadwerkelijke invloed op en deel aan de publieke meningsvorming, het culturele leven, het staatsbestuur(?), het onderwijs' hebben gekregen. Deze verschuiving is in ons organisatorisch zwak-begaafde land, vol facties, partijtjes, en individualisten die het beter weten, vooralsnog erg rommelig toegegaan, maar het is onmiskenbaar een verschuiving in dezelfde richting die niet meer omkeerbaar is.

1. *Testmethoden, ten dienste van het onderwijs.* Rapport over een Amerikaanse studiereis (februari 1958). In gestencilde vorm verspreid m.m.v. het Departement van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen (hfdst. 5 en 6, p. 17-28).