

# Uitvallers, overstappers en achterblijvers

Groen, M.

Gepubliceerd: 01/01/1971

## *Document Version*

Uitgevers PDF, ook bekend als Version of Record

### **Please check the document version of this publication:**

- A submitted manuscript is the author's version of the article upon submission and before peer-review. There can be important differences between the submitted version and the official published version of record. People interested in the research are advised to contact the author for the final version of the publication, or visit the DOI to the publisher's website.
- The final author version and the galley proof are versions of the publication after peer review.
- The final published version features the final layout of the paper including the volume, issue and page numbers.

[Link to publication](#)

### **General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

### **Take down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

# UITVALLERS, OVERSTAPPERS EN ACHTERBLIJVERS

OPENBARE LES,  
GEGEVEN BIJ DE AANVAARDING VAN HET AMBT  
VAN GEWOON LECTOR IN DE PEDAGOGIE,  
PUBERTEITSPSYCHOLOGIE EN ALGEMENE DIDAKTIEK  
AAN DE TECHNISCHE HOGESCHOOL TE EINDHOVEN,  
OP 10 DECEMBER 1971

DOOR

DR. M. GROEN

### *Geachte aanwezigen,*

Van de drie miljoen leerlingen die onze instellingen voor dag-  
onderwijs (van kleuterschool tot universiteit) bevolken, doen jaar-  
lijks 200.000 personen hun intrede in de maatschappij. Tweederde  
deel is dan in het bezit van een diploma, uitgereikt door de onderwijs-  
instelling waar zij het laatst verbleven.

Een kleine 70.000 personen verlaat dus jaarlijks de schoolbanken  
zonder een diploma van de laatst bezochte instelling voor dag-  
onderwijs. Bijna de helft van deze niet-gediplomeerden (of: uit-  
vallers) is afkomstig uit het lager beroepsonderwijs, een 30% uit  
het voorbereidend wetenschappelijk en voortgezet algemeen vormend  
onderwijs, 20% uit het middelbaar- en hoger beroepsonderwijs en  
3 à 4% uit het wetenschappelijk onderwijs. Hoewel een klein per-  
centage nog enige jaren een partiële opleiding volgt, is voor de grote  
meerderheid de formele scholing geëindigd<sup>1</sup>.

Het aantal jaren dat leerlingen op de schoolbanken doorbrengen,  
varieert van negen tot meer dan 25 jaar. Men zou nu, de angel-  
saksische statistieken volgend, het kwartiel met de kortste school-  
loopbanen dat van de „achterblijvers” kunnen noemen. Maar aan-  
gezien doubleren in ons onderwijs nog steeds frequenter optreedt  
dan in de angelsaksische onderwijssystemen, is de tijdsduur wellicht  
een minder juiste index voor het gevolgde onderwijs. Achterblijvers  
zijn in ons land daarom beter te definiëren aan de hand van het laatst  
bereikte type onderwijs.

Men ziet dan dat meer dan de helft van de personen die voor de  
maatschappij beschikbaar komen, zich tevreden moeten stellen met  
enkele jaren algemeen vormend of lager beroepsonderwijs. De  
achterblijvers worden dan onder deze definitie omschreven als  
„leerlingen die zonder diploma uit het lager beroepsonderwijs of  
uit de eerste leerjaren van het algemeen vormend onderwijs ver-  
trekken”.

Naast uitvallers en achterblijvers is nog een derde categorie van  
belang, namelijk van de leerlingen die een opleiding onvoltooid  
laten om over te gaan naar een andere cursus. Het is moeilijk een  
indruk te krijgen van de aantallen waarom het hier gaat, omdat we  
minder geïnteresseerd zijn in de overstappers naar een ingewikkelder  
programma dan in de leerlingen die noodgedwongen naar een een-

voudiger opleiding moeten uitwijken. Maar ook zonder rekening te houden met de overgang van een ingewikkelder naar een eenvoudiger programma of omgekeerd, blijkt een registratie van de overstappers op haast onoverkomelijke bezwaren te stuiten. De onderwijsmatrices en generatiestatistieken van het CBS geven, evenals de longitudinale studies van kleinere groepen leerlingen, niet alleen te weinig informatie, maar als men er eens in slaagt voldoende informatie bij elkaar te krijgen, stuit men steeds weer op de ontwikkeling van een categorieënstelsel. Men komt of bij enkele zeer globale categorieën terecht, of verzandt in een dermate complex systeem dat het geheel volledig onoverzichtelijk wordt. Het is mogelijk dat op den duur met behulp van de netwerktheorie schema's ontwikkeld zullen worden, maar vooralsnog is mij geen adequate benadering bekend.

Over het voortijdig verlaten van de school is, in tegenstelling tot het vroegtijdig staken van de formele scholing in het algemeen, vrij veel bekend. Men heeft soms gesteld dat de formele afsluiting van een schoolloopbaan niet zo belangrijk is omdat diploma's een artefact zijn van de organisatie van het onderwijs. Hoewel deze redenering op zichzelf juist is, kan moeilijk ontkend worden dat het voor betrokkenen wel degelijk verschil maakt of men de opleiding met of zonder diploma verlaat. Diploma's hebben de functie van toelatingskaarten voor een bepaalde beroepsuitoefening. Maar er zijn bovendien aanwijzingen dat de niet-gediplomeerde aanzienlijk minder verdient dan de gediplomeerde, dat hij eerder werkloos raakt en zelfs dat criminaliteit onder uitvallers frequenter voorkomt.

In het algemeen kan men zeggen dat de gemeenschap wel degelijk waarde hecht aan diplomabezit. Misschien zijn werkgevers – door de overgang van een agrarische naar een geïndustrialiseerde maatschappij – tegenwoordig meer dan vroeger genoodzaakt af te gaan op formele criteria. Maar wat de reden ook moge zijn, het feit ligt er dat de man „zonder papieren” aanzienlijk minder kansen heeft dan de gediplomeerde. Het komt mij voor dat het weinig zin heeft de wenselijkheid of onwenselijkheid van deze situatie te bespreken.

In dit uur zal ik een aantal kanttekeningen maken bij het verschijnen van uitvallers, overstappers en achterblijvers in het onderwijs. De drie categorieën zijn uiteraard geen prerogatief van het onderwijs; ook in het beroepsleven kennen we uitvallers, overstappers en achterblijvers. Een ieder die in het kader van sollicitatieprocedures kandidaten heeft moeten beoordelen, merkt hoe frequent „onrustige”

carrières in het sollicitantenbestand voorkomen. De waardering van die onrust is, evenals bij schoolloopbanen, één van de zorgen van de beoordelaar. Nog onlangs werd opgemerkt dat beloningen voor een veertigjarig dienstverband vervangen zouden moeten worden door strafmaatregelen. Blijkbaar was deze spreker van mening dat frequente functiewisselingen positiever gewaardeerd dienen te worden dan tot nu toe het geval is. Het zal echter duidelijk zijn dat zo'n uitspraak te algemeen is, zolang geen nadere gegevens over de motieven en de inhoud van de functiewisseling vermeld worden.

Uitvallers treffen we ook in het beroepsleven aan. Behalve bepaalde vormen van ziekteverzuim<sup>2</sup> schijnt ook de behoefte aan vervroegde pensionering, althans in een aantal beroepsgroepen, toe te nemen<sup>3</sup>. In hoeverre behalve door ziekteverzuim, vervroegde pensionering en werkloosheid, de mogelijkheden zich aan een geregelde beroepsuitoefening te onttrekken, in de huidige maatschappij groter of kleiner worden, is mij zelfs niet bij benadering bekend. Weliswaar zijn de vreemdelingenlegioenen opgeheven, is er paal en perk gesteld aan landoperij en zijn de koloniën verdwenen, maar het lijkt soms of het internationaal toerisme en de toegenomen produktie van bedwelmende middelen nieuwe mogelijkheden scheppen voor „avonturiers” of misschien maatschappelijke randfiguren. De uitlaatkleppen zijn van karakter veranderd: of ze gemakkelijker opengaan weet ik niet.

Ten aanzien van de achterblijvers kan men vrij snel vaststellen dat een groot deel van de beroepsbevolking op betrekkelijk jonge leeftijd een eindrang qua maatschappelijke carrière bereikt<sup>4</sup>.

In het onderwijs valt op dat, ondanks het grote aantal onderzoeken, een algemene theorie over uitvallers, overstappers en achterblijvers ontbreekt. Wel treden een drietal gezichtspunten steeds weer naar voren, die ik successievelijk de klinische, de systeemtheoretische en de rendementsbeschouwing wil noemen. Hoewel deze drie gezichtspunten in eerste aanzet bedoeld zijn een verklaring voor het verschijnsel van uitvallers, overstappers en achterblijvers te leveren, leiden ze in de praktijk vaak tot remedies. Men laat daarbij de vraag of het verschijnsel wel een remedie behoeft, dikwijls in het midden. Ik kom later op deze principiële vraag terug.

De *klinische beschouwing* zoekt traditioneel de verklaring voor het

voortijdig afbreken van een schoolloopbaan in leerlingkarakteristieken. Behalve een tekort aan intellectuele verworvenheden zoals intelligentie en taalvaardigheid signaleert de klinische benadering vooral persoonlijke moeilijkheden die tot een vervreemding tussen leerling en school kunnen leiden. Een juiste diagnose van die moeilijkheden zou aanwijzingen voor een therapie kunnen leveren: een therapie waarmee de nadelige gevolgen van het voortijdig uitvallen gecorrigeerd zouden kunnen worden, of zelfs voorkomen. Maar de klinische benadering is in de eerste plaats curatief, niet preventief.

Uit dit curatieve standpunt zijn in vele landen schooladviesdiensten en schooldecanaten voortgekomen. Vooral de laatste tijd is er bij deze diensten een toenemende neiging te bespeuren zich wat breder op te stellen, en behalve op de traditioneel klinisch-curatieve manier, ook preventief te werk te gaan. Bovendien wil men zich niet meer beperken tot adviezen aan leerlingen, maar occupeert men zich – voor zover dat geaccepteerd wordt – ook met de onderwijsgeven.

Of het wenselijk is dat schooladviesdiensten in de toekomst „primair hulp moeten verlenen in de pedagogisch-didactische situatie”, zoals de Nederlandse Vereniging van Opvoedkundigen<sup>5</sup> dat formuleert, lijkt mij overigens wat twijfelachtig.

Intussen heeft de inventarisatie van de redenen die iemand doen besluiten zijn studie te staken, een breed spectrum van gegevens opgeleverd. Hoewel het moeilijk is de exacte redenen te achterhalen, bijvoorbeeld omdat school en uitvaller elkaar dikwijls tegenspreken, kan volgens een Amerikaanse samenvatting<sup>6</sup> de typische uitvaller beschreven worden als een adolescent die net 16 jaar geworden is – met 16 jaar werd in de Verenigde Staten meestal het einde van de leerplicht bereikt –, die qua intelligentie tot de middengroep of iets daarbeneden behoort, en eerder een jongen dan een meisje is. Hij is vaak een wat oudere leerling omdat hij al eens is blijven zitten. Zijn prestaties zijn niet in overeenstemming met zijn capaciteiten en hij veroorzaakt nogal eens ordeproblemen in de klas. Hij doet zelden mee aan schoolclubs of andere activiteiten buiten de les. Hij voelt zich door de school in de steek gelaten en interesseert zich op zijn beurt niet voor de school. Zijn ouders, oudere broers en zusters zijn vaak ook uitvallers. Hij zoekt zijn vrienden buiten de school. Hij zegt dat hij geen interesse voor de school heeft maar dat hij wel van plan is, ooit nog eens een diploma te halen, „omdat je dat nodig hebt”. Hij weet welke moeilijkheden hem na de school wachten,

maar hij gelooft niet dat die erger kunnen zijn dan de situatie op school. Hij is in feite op de vlucht voor een mislukking.

Tot zover enkele punten uit deze Amerikaanse samenvatting. Er is geen reden te veronderstellen dat een schets van de uitvaller uit het Nederlandse schoolstelsel er veel anders zal uitzien<sup>7</sup>. Naarmate de klinische aanpak meer de functie van het opvangen van uitvallers combineert met preventieve activiteiten benadert zij een tweede, eveneens bijna klassieke beschouwingwijze.

Volgens de *systeemtheoretische beschouwing* moeten reden en remedie van het bestaan van zo grote aantallen uitvallers niet zozeer gezocht worden in individuele eigenaardigheden van de betrokken leerlingen, maar in de structuur van het onderwijssysteem. Het onderwijs zou te weinig flexibel zijn om aan individuele wensen en mogelijkheden van de leerlingen tegemoet te komen. Het onderwijs zou een (te) groot aantal leerlingen als het ware in de kou laten staan.

Het zal U bekend zijn hoe Posthumus de, oorspronkelijk door Kohnstamm geopperde, veronderstelling dat de onderwijsinstellingen hun eisen zodanig aan het aanwezige leerlingmateriaal aanpassen, dat een vast percentage afgestoten wordt, met cijfers staafde. Ik hoef al evenmin in herinnering te brengen dat deze „vaste percentages” bij nadere studie minder vast bleken dan aanvankelijk leek<sup>8</sup>.

De systeemtheoretische remedie ligt derhalve niet, zoals bij de klinische benadering, in het schoolweerbaar maken van de leerling, maar in de aanpassing van de school aan de in het leerlingenbestand bestaande variaties. Het onderwijs zou meer geïndividualiseerd moeten worden, het klassensysteem doorbroken, het doubleren afgeschaft, en de cursussen of cursusonderdelen logischer op elkaar afgestemd. Men verwacht hier veel van de invoering van een middenschool – ten behoeve van de achterblijvers –, maar ook van de invoering van nieuwe les- en beoordelingsmethoden of een onderwijstechnologie, waarin rekenmachines, geprogrammeerde instructie en audiovisuele media een rol gaan spelen.

Al deze veranderingen vragen grote investeringen, zodat de systeemtheoreticus meer dan de clinicus geneigd is, zijn activiteiten te laten richten door een afweging van kosten en baten. Het accent bij zo'n kosten- en batenberekening valt dan minder op het rendement voor de leerling dan voor het hele of partiële onderwijssysteem.

Ook treft men soms meer ideële motieven bij de systeemtheoretici aan: de opvatting dat elke sociaal-economische bevolkingsgroep door middel van haar kinderen naar rato in elk onderwijstype vertegenwoordigd moet zijn, is wijd verbreid. Deze interpretatie van het onderwijsstelsel als een soort volksvertegenwoordiging is echter minder kenmerkend voor de systeemtheoretische opvatting dan het kosten- en batenargument. In het belang dat de systeemtheoretici hechten – of wel moeten hechten – aan een afweging van kosten en baten<sup>9</sup> nadert deze richting een derde stroming zeer dicht.

De *rendementsopvatting* is afkomstig uit de economische wetenschappen en ontstond toen men ontdekte dat werknemers onderling verschillen in verworven kennis en vaardigheden, maar vooral ook doordat men ging inzien dat men in mensen kan investeren<sup>10</sup>. Spraken oudere economen en filosofen nog ongenueanceerd over „het proletariaat” of „de arbeiders”, later ontdekte men dat deze groepen minder homogeen waren dan ze van een afstand leken.

Dit idee van „menselijk kapitaal” heeft geleid tot een tweetal typen onderzoek naar het rendement van onderwijsinvesteringen, zowel voor de nationale economie, als voor het individu. Ik zal mij hier niet bezig houden met de vraag welke bijdragen nationale investeringen in het onderwijs tot de groei van de economie kunnen leveren. De theorieën daaromtrent die Russische en Amerikaanse onderzoekers<sup>11</sup> hebben ontwikkeld zijn nog zeer omstreten en vallen bovendien buiten het bestek van mijn onderwerp.

De theorieën over het rendement van investeringen in individuen beschouwen de grote aantallen uitvallers en achterblijvers in eerste instantie als gevolg van het feit dat voor deze categorieën de materiële en immateriële kosten van de opleiding de te verwachten baten zullen overtreffen. De leerling wordt hier opgevoerd als de bekende homo economicus, die min of meer zorgvuldig kosten en de te verwachten baten tegen elkaar afweegt, en dan besluit zijn opleiding al dan niet voort te zetten.

Hoewel deze interpretatie op het eerste gezicht wat irreal mag lijken heeft met name de econoom Becker<sup>12</sup> kans gezien met een vrij simpel model een aantal interessante verklaringen te leveren. Zo dient men, volgens Becker, de relatief geringe belangstelling voor het hoger onderwijs bij meisjes en bepaalde bevolkingsgroepen toe te schrijven aan het feit dat de leden van deze groepen wel zien dat ze van een voortgezette opleiding toch weinig profijt zullen hebben.



Overigens zijn de noodzakelijke investeringen voor meisjes en leden van bepaalde bevolkingsgroepen meestal ook lager (bijvoorbeeld door het gedeerde inkomen). Dat bemoeilijkt vergelijkingen van het rendement enigszins, maar maakt tegelijkertijd tamelijk gedetailleerde verklaringen over verschillen tussen de belangstelling van bijvoorbeeld niet-blanke en blanke meisjes voor het hoger onderwijs mogelijk.

Zo is het percentage niet-blanke meisjes met een high-school opleiding dat naar een college gaat, groter dan het percentage blanke meisjes; dit ondanks het feit dat de eerste groep financieel minder draagkrachtig is en meer gediscrimineerd wordt. Maar dit kan verklaard worden uit berekeningen waaruit blijkt dat de winst van een universitaire opleiding voor niet-blanke meisjes groter is dan de winst voor blanke meisjes.

Maakt een meisje, hetzij blank hetzij niet-blank, haar studie af en treedt zij niet in het huwelijk dan is haar inkomen lager dan dat van een man met dezelfde opleiding. Een typische illustratie leverde Wiegiersma<sup>13</sup> met een in ons land uitgevoerd onderzoek naar de beloning van mannelijke en vrouwelijke psychologen. Deze auteur constateerde dat vrouwelijke psychologen als regel werkzaam zijn in de sector kinderpsychologie, een sector die binnen de psychologie de laagst betaalde functies bevat.

Becker vergelijkt de vrouwelijke leerling overigens met een toerist die zijn investeringen zodanig inricht dat de kans op produktiviteit in verschillende activiteiten vergroot wordt. Een meisje wil dat haar investering tegelijkertijd voordeel oplevert voor haar toekomstige werkzaamheden als huisvrouw en als werkneemster; evenals de toerist kennis wil vergaren over verschillende aspecten van het bezochte land.

Behalve vrouwelijke abiturienten blijken ook negeracademici in Amerika minder te verdienen dan hun blanke collega's, hetgeen deze economie van de discriminatie aannemelijk maakt, hoewel men niet uit het oog mag verliezen dat de kosten van een universitaire opleiding voor negerstudenten dikwijls lager liggen dan voor blanke studenten.

De zgn. discriminatie-hypothese impliceert dan dat binnen de grenzen van de beklede functie het inkomen in hoofdzaak bepaald zou moeten worden door de gevolgde opleiding. Er zijn aanwijzingen

dat dit niet het geval is, en men kan ook van mening verschillen over de vraag of dat wenselijk zou zijn.

Volgens Husén<sup>14</sup> ontvangen niet alleen personen met een verschillende maatschappelijke herkomst en van een andere sexe verschillende inkomens bij een gelijke opleiding, maar beïnvloedt ook de intelligentie het verband tussen opleiding en inkomen. De precieze onderlinge relatie van deze factoren is echter nog verre van duidelijk, voornamelijk door gebrek aan gegevens. Hierdoor wordt ook de standpuntbepaling ten aanzien van wat wel en wat niet als ongewenste discriminatie beschouwd moet worden, bemoeilijkt. Voor ons land kan ik in dit verband wijzen op een studie van de economen De Wolf en Ruiters<sup>15</sup>.

Tot zover een globaal overzicht van de drie meest gangbare verklaringen voor het grote aantal voortijdige schoolverlaters en achterblijvers. Samenvattend kan men stellen dat de *remedie* van de klinische theorie op compensatieprogramma's voor individuele of groepen leerlingen gericht is, dat de systeemtheoretici meer heil zien in verandering van onderwijsorganisatie en onderwijsmethoden, en dat de rendementsbeschouwing het probleem verlegt naar wat zij beschouwt als discriminerende tendenzen buiten het onderwijs.

Misschien hebben sommigen onder U zich afgevraagd waarom ik de selectieverklaring en -remedie achterwege gelaten heb, terwijl dit toch lange tijd één van de meest invloedrijke gezichtspunten geweest is. Als men maar uitsluitend geschikte leerlingen tot de onderwijsinstellingen zou toelaten, zou met name het aantal uitvallers drastisch gereduceerd kunnen worden. Dit standpunt is echter wat op de achtergrond geraakt.

In de eerste plaats werd van klinische zijde betoogd dat de voor een effectieve selectie vereiste voorspelbaarheid van schoolprestaties een te grote wissel trekt op de stabiliteit van menselijke eigenschappen. Empirische onderzoek heeft dit standpunt bevestigd<sup>16</sup>. Als immers het verband tussen geschatte en werkelijke prestatie betrekkelijk gering is, kan selectie hoogstens effectief zijn als men één van twee strategieën volgt: of de kans op toelating van ongeschikten minimaliseren, hetgeen tegelijkertijd de kans op afwijzing van een aantal geschikten impliceert, of de kans op afwijzing van geschikten minimaliseren, wat inhoudt dat men een aantal ongeschikten zal moeten accepteren.

Een tweede kritiek kwam van de kant van de systeemtheoretici, die namelijk aannemelijk wisten te maken dat hoe zorgvuldig men ook selecteert, het systeem het zich nooit zal kunnen permitteren niemand af te laten vallen.

En tenslotte kan de selectietheorie slechts een partiële oplossing leveren: het probleem van de achterblijvers wordt nauwelijks aangeroerd. Als men daarentegen het afsluitende examen van een opleiding gebruikt als toelatingsexamen voor een aansluitende cursus, zoals dat in ons land op grote schaal met de schooltoetsen aan het eind van de lagere school gebeurt, ontstaan er allerlei moeilijkheden.

In de eerste plaats dient de voorspellende waarde of aanwijzende kracht van zo'n toets ten aanzien van de vervolgcursus vast te staan. Het is een merkwaardige procedure – die overigens veel in het onderwijs wordt toegepast – om zonder meer aan te nemen dat een bewijs van bekwaamheid ten aanzien van in het verleden geleverde prestaties, garanties zou geven over vaak geheel andersoortige prestaties in de toekomst.

Maar ook als we aannemen dat de voorspellende waarde van een schooltoets ten aanzien van het doorlopen van een bepaald type voortgezet onderwijs enigermate bekend is (of de kans op het doorlopen van een universitaire studie op grond van eindexamencijfers) dan is het gebruik van die toets voor een drastische selectie uitsluitend te rechtvaardigen als de predictieve waarde in de buurt van één ligt. We weten dat dit vrijwel nooit het geval is. Het middelbaar onderwijs heeft blijkbaar de consequentie van deze redenering gezien: uit een telling, uitgevoerd in het kader van een predictie-onderzoek<sup>17</sup>, bleek dat men ongeveer 90 procent van de kandidaten toeliet, waardoor uiteraard de hele selectieprocedure ontkracht werd. Men gebruikt op dit ogenblik, voor zover mij bekend, de afsluitende toetsen voornamelijk voor de distributie van de leerlingen over de verschillende vormen van voortgezet onderwijs. Die vervanging van enkelvoudige door distribuerende selectie is uiteraard een verbetering, maar het blijft een door de eisen van de onderwijspraktijk helaas noodzakelijke, onbeholpen procedure.

Een soortgelijke ontwikkeling zien we in andere sectoren van sociaal-wetenschappelijk onderzoek. Probeerde men aanvankelijk het aantal verkeersongelukken te reduceren door zogenaamde habituele brokkenmakers de deelname aan het verkeer te verbieden, bij nadere studie bleek dat slechts een zeer gering percentage onge-

lukken door deze habituele brokkenmakers wordt veroorzaakt. Een dergelijke constatering heeft ook in de criminologie tot andere opvattingen ten aanzien van recidivisten geleid.

De parallel zal duidelijk zijn: we zijn niet in staat door selectie het aantal uitvallers drastisch te reduceren, evenmin als het aantal verkeersongevallen sterk terugloopt bij het uitzeven van de habituele brokkenmakers, of de criminaliteit vermindert door de recidivisten weg te selecteren. In elk van de drie gevallen is het negatieve resultaat een gevolg van het zwakke verband tussen geschatte en werkelijke „prestatie”. Dit alles neemt niet weg dat selectie een belangrijke rol zal blijven spelen, maar een koninklijke weg is het beslist niet meer.

Tot nu toe, dames en heren, heb ik verklaring en remedie in één adem aan de orde gesteld. Men kan echter ook een wat principiëler standpunt innemen, en zich afvragen of een voortijdige beëindiging van een eens begonnen cursus wel een remedie behoeft. Deze vraag is nog onlangs door Margolis<sup>18</sup> gesteld naar aanleiding van een actuele situatie in het Amerikaanse hoger onderwijs, waar blijkbaar een deel van de mannelijke studenten om de militaire dienst te ontlopen, als het ware verhinderd wordt de studie af te breken. Margolis spreekt in dit verband over het probleem van de niet-uitvallers.

Ongetwijfeld worden er, naast deze door de oorlog in Z.O.-Azië veroorzaakte toestand, ook elders een groot aantal pressiemiddelen gebruikt, die de leerling dwingen zijn opleiding voort te zetten, terwijl hijzelf liever zou stoppen. Het spreekt vanzelf dat deze leerlingen tegen wil en dank over het algemeen niet het hoogst gemotiveerd zullen zijn. De klacht van de docent Margolis is dan ook wel begrijpelijk. Het onderwijs als geheel heeft echter een min of meer duidelijke taak van de gemeenschap toegewezen gekregen.

Dat elke Nederlander verplicht wordt te leren lezen en schrijven, ook al ziet hij daar zelf het nut niet van in, wordt nauwelijks meer in twijfel getrokken. Maar of elke Nederlander verplicht moet worden een tweede taal te beheersen, of zelfs secundair onderwijs te volgen, zal afhangen van de overlevingskans van de gemeenschap als geheel.

Zodra in onze bevolking een groot aantal intellectuele achterblijvers ontstaat, kan dat het voortbestaan van de gemeenschap bedreigen. Dat geldt in het bijzonder bij een te grote discrepantie tussen het meer en het minder ontwikkelde deel van de bevolking. Zo'n discrepantie wordt duidelijker zichtbaar, naarmate meer individuen meer onderwijs volgen. Zolang driekwart van de bevolking uit-

sluitend lager onderwijs gevolgd heeft, is er nog nauwelijks een probleem. Maar als dat aantal terugloopt tot één kwart, tekent de groep achterblijvers zich veel duidelijker af.

Een eerste aanzet tot een numerieke benadering van een optimale verhouding vindt men in de Correa-Tinbergen-Bos modellen<sup>19</sup>. Men tracht hiermee vast te stellen wat bij een gegeven economische structuur de optimale verhouding van de aantallen abiturienten met een primaire, secundaire en tertiaire opleiding moet zijn.

De Organisatie voor Economische Samenwerking te Parijs heeft intussen deze modellen toegepast op een aantal Zuideuropese landen<sup>20</sup>. Het spreekt vanzelf dat dit soort modellen van groot belang zijn voor de opbouw van onderwijssystemen in ontwikkelingslanden. Maar men zou onderwijssystemen in westerse landen eveneens op deze wijze onderzocht willen zien. Het betreft hier uiteraard macro-modellen, waarmee men niet veel verder komt dan een schatting van de behoefte aan aantallen abiturienten met een lagere, middelbare of hogere opleiding bij een gegeven economische structuur. Het lijkt een vrijwel onmogelijke opgave met behulp van deze modellen tot een omschrijving van het aantal abiturienten in een specifieke studierichting te komen.

Een tweede argument om intellectuele achterblijvers te dwingen zichzelf verder te scholen, is van paternalistische aard. Men stelt hier dat scholing de weg is naar grotere ontplooiingskansen voor het individu, en zelfs dat meer scholing tot groter persoonlijk geluk zou voeren. Er zijn tot nu toe weinig steekhoudende argumenten voor deze laatste wat romantische opvatting geleverd. Het lijkt erop dat de voorstanders van dit gezichtspunt de invloed van de formele scholing wat overschatten.

Hoe dat ook zij, het komt mij voor dat de gemeenschap het recht heeft van haar leden een zekere scholing te eisen, waarbij de lengte van de leerplicht aangepast behoort te worden aan het gemiddelde ontwikkelingsniveau, dat voor het voortbestaan van de gemeenschap naar schatting vereist is. Maar elke uitbreiding van de leerplicht maakt het probleem van de uitvallers urgenter, hoewel het aantal achterblijvers gereduceerd wordt. Ook zonder de pressie van gezin en naaste omgeving op het individu is dat het geval.

Toen ik destijds pleitte voor de instandhouding van wat ik „het recht om te falen” noemde, deed ik dat in hoofdzaak op grond van de motivatie die van de angst om te falen uit kan gaan<sup>21</sup>. Ik wil er bij deze gelegenheid aan toevoegen dat onderwijssystemen waarin men

niet kan falen, zoals die hier en daar bepleit worden, een te grote kloof met het beroepsleven op zullen leveren.

Ten aanzien van het beroepsleven ziet het er immers niet naar uit dat de mogelijkheid om te falen op korte termijn zal verdwijnen. De pedagoog Peter<sup>22</sup> meent zelfs dat vrijwel elke beroepsbeoefenaar tenslotte zijn niveau van incompetentie bereikt. Ik zal hier niet lang stilstaan bij deze zogenaamde theorie van de incompetentie, maar wil volstaan met op te merken dat promotie in het beroepsleven minder vaak zo ééndimensionaal is, als Peter doet voorkomen. De beroepsbeoefenaar die promotie maakt, zou volgens Peter, in zijn nieuwe functie dezelfde vermogens moeten gebruiken, maar intensiever of op een hoger niveau; wat dat ook moge zijn. Het is echter evident dat promoties vaak geheel ander werk betekenen, dat geheel andere eisen aan de beroepsbeoefenaar stelt.

In die zin is de kans op mislukking in een nieuwe functie minder goed te schatten dan Peter veronderstelt. Bovendien kunnen grote delen van de beroepsbevolking – althans in ons land – geen „promotie maken” omdat andere en hoger gewaardeerde functies voor hen gesloten blijven.

Tenslotte zijn een aantal overgangen naar hoger gewaardeerde banen juist het gevolg van falen in de huidige functie. Daarbij kan het hogere inkomen eventueel als compensatie voor dat falen beschouwd worden. Ik wil het hierbij laten en niet in de fout van Peter vervallen door te stellen, dat elke inkomensverbetering bij een functiewisseling als compensatie voor falen beschouwd dient te worden.

Samenvattend wil ik nogmaals met nadruk stellen, dat de gemeenschap het recht en de plicht heeft eisen aan individuele burgers te stellen, ook ten aanzien van het onderwijs. Het ideaal van volstrekt vrije mensen, die zich volkomen egocentrisch kunnen ontwikkelen, spreekt mij in het geheel niet aan. Het optimisme dat aan deze opvatting ten grondslag ligt, is trouwens in het verleden al herhaaldelijk te groot gebleken.

Zodra men aanvaardt dat de gemeenschap eisen aan de leerling mag stellen, en het bovendien wenselijk lijkt dat alle Nederlanders een tweede taal beheersen, of secundair onderwijs gevolgd hebben, is een heroriëntatie op de inrichting van onze onderwijsinstellingen noodzakelijk.

Als de vrijblijvendheid naar beide kanten in toenemende mate verdwijnt, impliceert dat niet alleen een verplichting tot het volgen

van onderwijs, maar tevens de verplichting voor de onderwijsgeevenden het onderwijs zodanig in te richten, dat alle leerlingen ervan profiteren.

Het is op dit ogenblik nog te vroeg om te zeggen welke van de drie geschetste benaderingen – de klinische, de systeemtheoretische of de rendementsbeschouwing – daarbij het meest effectief zal blijken.

De individueel-klinische aanpak heeft ongetwijfeld de langste traditie. Bij een aantal „counselors” of decanen van één op de 300 of minder leerlingen kon het aantal voortijdige schoolverlaters op de Amerikaanse „high schools” aanzienlijk verminderd worden<sup>23</sup>. De vooral op de achterblijvers gerichte compensatieprogramma’s zijn vooralsnog minder effectief<sup>24</sup>, maar het is niet duidelijk waar dat aan ligt.

De systeemtheorie is, althans wat het onderwijs betreft, jonger dan de klinische benadering. Naast resultaten waaruit blijkt dat veranderingen in onderwijsmethoden betrekkelijk weinig invloed hebben op de vermindering van het aantal uitvallers of op de prestaties van de leerlingen<sup>25</sup>, vindt men zelfs dat ook de leraarskarakteristieken grotendeels onafhankelijk zijn van de leerlingprestaties<sup>26</sup>. Dit laatste mag wat vreemd lijken en heeft dan ook enkele jaren geleden tot een levendige discussie geleid, maar in latere onderzoeken werden Coleman’s gegevens steeds weer bevestigd. In een onderzoek dat ik in het kader van het internationale wiskundeproject uitvoerde, bleek eveneens dat leerlingen in landen met een betrekkelijk slechte schooloutillage de beste wiskundeprestaties leverden<sup>27</sup>. Het is verleidelijk ad hoc interpretaties voor dit resultaat te verzinnen, maar een definitieve en empirisch gesteunde verklaring is bij mijn weten nog niet geleverd. Waarom de leraarskarakteristieken zo weinig invloed op de vorderingen van de leerlingen uitoefenen, is eveneens onduidelijk. Natuurlijk spelen meetfouten hier een rol. Het is nog steeds bijzonder lastig de vorderingen van leerlingen te meten; de zelfverzekerdheid van de leraar op dit punt is vaak omgekeerd evenredig aan de precisie van zijn metingen.

Maar hoe dat ook zij, men kan zich na de vele onderzoeken moeilijk meer onttrekken aan de conclusie dat althans in de gangbare onderwijsystemen de leraar vrij weinig invloed uitoefent op de prestaties van zijn leerlingen.

Aan de andere kant zijn er hier en daar, met name in het universitair-technisch onderwijs, systeemveranderingen doorgevoerd met

aanzienlijke gevolgen voor het numeriek rendement<sup>28</sup>. In hoeverre een experiment met de middenschool invloed op het probleem van de achterblijvers zal uitoefenen, kan niet van te voren gezegd worden. Ook in Zweden is de discussie over deze kwestie nog niet afgesloten.

Met de rendementstheorie is het moeilijker experimenteren. Naarmate beroepen die tot dusverre uitsluitend door mannen uitgeoefend worden, meer voor vrouwen opengesteld worden, zal ook de ambitie van meisjes om een opleiding tot die beroepen te volgen, toenemen. Er is hier echter sprake van een vicieuze cirkel die systematisch doorbroken moet worden.

Het komt mij voor dat in de huidige maatschappij een tendens aanwezig is om beloningen meer exclusief op gevolgde opleiding en minder op sociale herkomst, ras of sexe af te stemmen. Misschien kan dit proces versneld worden.

Tot zover, dames en heren, heb ik uitvallers uit het basisonderwijs over één kam geschoren met uitvallers uit het voortgezet en hoger onderwijs. Het zal echter duidelijk zijn dat behalve in de redenen waarom zij struikelen, er ook grote verschillen in maatschappelijk perspectief tussen deze groepen bestaan.

Voor de achterblijvers geldt – afhankelijk van het feit of men het onderwijs als één geheel of als een aantal min of meer losstaande segmenten wil beschouwen – hetzelfde. Bovendien is het niet duidelijk of elk van de drie gesuggereerde remedies ten aanzien van achterblijven en uitvallen op elk van de drie onderwijsniveaus evenzeer van toepassing is. De vraag of bijvoorbeeld schooladviesdiensten effectiever in het basisonderwijs dan in het hoger onderwijs zullen zijn, kan echter niet op theoretische gronden beantwoord worden. Het is noodzakelijk verschillende vormen van remedies in de praktijk te beproeven. Natuurlijk kan en hoeft niet alles in ons land te gebeuren; het is al vaker gebleken dat de vergelijkende onderwijskunde hierbij een wegwijzer kan zijn.

Het fundamentele probleem blijft steeds weer: met welke middelen en tot welke prijs hoeveel leerlingen hoever gebracht kunnen en/of moeten worden. Het naïeve standpunt dat de grens van het leervermogen uitsluitend bepaald wordt door de intelligentie en in het bijzonder door het IQ, was sinds lang verlaten. De laatste tijd is er echter door de artikelen van de psycholoog Jensen<sup>29</sup> enige twijfel gerezen over de juistheid van de verwerping van dat standpunt



voor de hele populatie. Men koppelt dan volstrekt ten onrechte Jensen's onderzoeken over de erfelijkheidswaarde van het IQ aan de idee dat het IQ het leervermogen bepaalt. De consequenties van deze redenering zijn duidelijk: men acht het onwaarschijnlijk dat het tertiair of zelfs het secundair onderwijs ooit door grote groepen van de bevolking gevolgd kan worden. Aangezien het IQ normaal verdeeld is, en bovendien erfelijk, zou met name het hoger onderwijs slechts door leerlingen uit intellectueel geprivilegeerde groepen bereikbaar zijn.

Voordat ik op enkele misverstanden rond deze kwestie inga, wil ik er aan herinneren dat er een precedent is: lange tijd heeft men immers de vrouwelijke sexe niet in staat geacht grote intellectuele prestaties te leveren. De reden zou te vinden zijn in bepaalde mysterieuze biologische eigenschappen van de vrouw. Maar sinds meisjes op grote schaal haar intrede in het voortgezet onderwijs deden, is de onjuistheid van die stelling, althans voor deze vormen van onderwijs, overtuigend aangetoond. De verschillen in wiskundeprestaties tussen leerlingen van het ULO en het VHMO bleken veel groter dan de verschillen tussen de sexen binnen hetzelfde schooltype<sup>30</sup>.

Op het ogenblik lijkt het erop dat Jensen's onderzoeken misbruikt worden om andere kinderen – uit lagere sociaal-economische milieus, of minderheidsgroepen – de toegang tot het hoger onderwijs te ontzeggen, of af te raden. Opnieuw komt men met een „verklaring” zoals die destijds voor het zogenaamde intellectuele achterblijven van de vrouwelijke sexe gehanteerd werd. Maar nu dreigen anderen de dupe van die mythe te worden. Ook Jensen zelf is, gezien zijn repleik, geschrokken van het kader waarin zijn onderzoeksresultaten getrokken worden.

Laten we iets verder op deze controverse ingaan. Jensen toont om te beginnen aan dat de erfelijkheidswaarde van het IQ in de populatie ongeveer even groot is als die van de lichaamslengte. Onder het IQ verstaat hij de grootste gemene deler uit hetgeen een groot aantal tests meten, de vanouds bekende g-factor, of algemene factor, van Spearman.

Door nu zijn meest omstreden artikel in het gezaghebbende „Harvard Educational Review” te beginnen met de constatering dat de compensatieprogramma's over het algemeen gefaald hebben, wekt hij de indruk dat door de vrij sterke erfelijkheidswaarde van de g-factor, compensatieprogramma's ook in de toekomst geen

succes zullen hebben. Maar dit blijkt in de repliek allerm minst Jensen's bedoeling. In de eerste plaats geeft hij toe dat het te vroeg is om te kunnen concluderen dat de compensatieprogramma's gefaald hebben. Veel van deze programma's lopen nog pas enkele jaren. Het enige wat duidelijk blijkt is dat men op middellange termijn geen grote veranderingen van de intelligentiequotiënten bij de deelnemende kinderen heeft kunnen constateren. Een verdere restrictie is, dat deze uitspraak alleen geldt voor massale programma's. Ten aanzien van kleinere, op één school opgezette programma's blijken wel vrij grote veranderingen opgetreden te zijn. Maar de kern van de zaak is natuurlijk dat het in de compensatieprogramma's niet gaat om een verhoging van het IQ, maar om een vergroting van de schoolprestaties. Het verband tussen IQ en schoolprestaties is minder sterk dan men vaak aanneemt. Bovendien meent Jensen dat de erfelijkheidswaarde van schoolprestaties een stuk lager ligt dan die van het IQ. Dat is aannemelijk omdat schoolprestaties op het eerste gezicht een eind verder af liggen van het genenbestand dan het IQ. De verwarring die Humphreys zaait door te betogen dat de erfelijkheidswaarde van schoolprestaties misschien toch vrij groot is, doet niet terzake. Humphreys beroept zich op de hoge correlatie tussen de prestaties van ouders en kinderen op bepaalde schoolvorderingen-tests met een zeer algemeen karakter, die de g-factor sterk benaderen.

Hoe dat ook zij, Jensen verwijt de massale compensatieprogramma's dat zij teveel de verhoging van het IQ als doel gesteld hebben. Dat zo'n verhoging van het IQ, gezien de erfelijkheidswaarde niet veel kans van slagen heeft, lijkt acceptabel. Maar dat betekent allerm inst dat een laag IQ het voor bepaalde typen onderricht benodigde leervermogen onmogelijk zou maken. Jensen stelt zelf een - nog weinig uitgewerkt - compensatieprogramma op voor kinderen met minder hoge intelligentiequotiënten.

De kritiek op het standpunt dat door de erfelijkheidswaarde van het IQ ook in de toekomst het voortgezet en hoger onderwijs voor grote delen van de bevolking ontoegankelijk zou blijven, is in een aantal punten samen te vatten.

In de eerste plaats is de erfelijkheidswaarde van het IQ volgens Jensen slechts 0,80, hetgeen een gemeenschappelijke variantie van 64% voorstelt. Voegt men daaraan toe dat de correlatie tussen IQ en schoolprestaties beslist niet veel hoger ligt dan 0,50 - een gemeen-

schappelijke variantie van 25% – dan wordt het duidelijk dat de redenering waarmee men uit de erfelijkheidswaarde van het IQ de grenzen van de schoolprestaties voor hele bevolkingsgroepen tracht af te leiden, op z'n zachtst gezegd, enige absurditeiten bevat.

Daarbij dient men zich wel te realiseren dat deze redenering niet alleen onderwijsvernieuwingen buiten beschouwing laat, maar ook het bekende wetenschapsfilosofische principe, dat de vertolking van gecompliceerde zaken soepeler verloopt naarmate meer deskundigen zich met die zaken bezig houden. Het hier en daar gereali-seerde idee op lagere scholen de beginselen van de verzamelingsleer te onderwijzen, zou nog niet zo lang geleden voor volstrekt onmogelijk gehouden zijn.

Ik stel daarom, dat een onderwijsbeleid minder bepaald behoort te worden door de – vaak ten onrechte – vooronderstelde grenzen van het leervermogen van bepaalde leerlingen, dan door de eisen die een moderne technologische maatschappij aan zijn burgers stelt.

Dat wil niet zeggen dat het onderwijsbeleid afgestemd zou moeten worden op de onmiddellijke behoeften van de maatschappij. Men zou bij een dergelijk beleid vrij snel constateren dat de discrepantie tussen de beschikbare abiturienten en de maatschappelijke vraag eerder groter dan kleiner wordt. Scholing kost nu eenmaal tijd; en met het afstemmen van scholingsinstituten op die ogenblikkelijke vraag, spant men het paard achter de wagen. Maar ook schattingen van de toekomstige vraag zijn in het verleden maar al te vaak onjuiste wegwijzers gebleken. Men ging – en gaat – bij dit soort schattingen als regel uit van de te verwachten verhouding van vraag en aanbod inzake beroepsbeoefenaars, met het oog op bepaalde omschreven functies. Het op grote schaal verdwijnen van oude en het ontstaan van nieuwe functies maakt deze schattingen vooral de laatste tijd bijzonder onbetrouwbaar. Dat betekent dat de vraag-aanbod-curve een zo mogelijk nog grilliger richtlijn voor het onderwijsbeleid is, dan het – naar schatting – nog niet, of onvoldoende gebruikte intellectuele potentieel in de bevolking. De vraag-aanbod-richtlijn laat bovendien buiten beschouwing dat de algemene ontwikkeling van alle beroepsbeoefenaars zal moeten stijgen. Het is zeer waarschijnlijk dat een monteur met uitsluitend een lagere technische opleiding zich moeilijk meer kan handhaven, al was het alleen maar omdat de moderne maatschappij aanzienlijk meer eisen aan zijn burgers stelt. Maar het is evident dat ook de werkgever in de toekomst meer prijs zal stellen op breed opgeleide functionarissen die,

naar gelang de werkmethoden zich wijzigen, in staat zijn zich aan te passen.

Overigens zal een verbreding van de onderwijsprogramma's op korte termijn spanningen op de arbeidsmarkt doen ontstaan. Functies waarvoor van oudsher een geringe opleiding vereist werd, zullen aanvankelijk moeilijk bezet kunnen worden. Maar met het terug-ebben van de rol die de beroepsuitoefening in iemands leven speelt, verwacht ik dat die spanningen niet van lange duur zullen zijn.

De spanning tussen het algemene vormingselement en de vakspecialisatie is niet van recente datum<sup>31</sup>, maar het op grote schaal ontstaan en verdwijnen van beroepen is dat wel. Dat betekent dat het argument voor de uitbreiding van de algemene vorming in dubbel opzicht – binnen de vakopleiding en ten behoeve van de achterblijvers – door twee ontwikkelingen gesteund wordt.

In de eerste plaats doordat de vakspecialist zich ook in de toekomst als burger zal moeten kunnen handhaven, en in de tweede plaats doordat hij binnen zijn beroepsuitoefening nogal uiteenlopende functies zal gaan uitoefenen.

Als ik dus stel dat het onderwijsbeleid eerder afgestemd moet zijn op de eisen die een moderne technologische maatschappij aan zijn burgers stelt dan op de vooronderstelde grenzen van de intellectuele vermogens in de bevolking, doel ik op eisen in de breedste zin van het woord. Onder deze eisen versta ik beslist niet uitsluitend de eisen die de beroepsuitoefening stelt, maar evenzeer het functioneren als burger. Dat wil zeggen, dat ook de vakspecialist nieuwe stijl, evenals de achterblijver, in staat gesteld zal moeten worden, de informatiestroom van de nieuwsmedia kritisch te beoordelen, zijn formulieren in te vullen, zijn vrije tijd te vullen of van technologische hulpmiddelen gebruik te maken.

De Correa-Tinbergen modellen kunnen hier niet meer leveren dan vage aanwijzingen die echter, dunkt mij, voldoende zijn voor een algemeen onderwijsbeleid.

Of het doel bereikt kan worden, dat wil zeggen of het onderwijs in staat zal zijn de ontwikkeling van een kloof tussen degenen die zich kunnen handhaven en de culturele achterblijvers, te voorkomen, hangt grotendeels af van het slagen van de compensatieprogramma's in het onderwijs zelf. En ik heb de indruk dat er voldoende ruimte is om te slagen.

Dat wil niet zeggen dat individuele verschillen in leervermogen niet bestaan, maar het leervermogen kan niet gezien worden als een

geïsoleerde factor. Het gaat altijd om het leervermogen voor wat, en onder welke omstandigheden. En onder die omstandigheden speelt de didactiek, in de zin van presentatie van de stof, een belangrijke rol. Aan de andere kant zijn de verschillen in leerlingprestaties bij gebruik van uiteenlopende overdrachtsmethoden, vrijwel zonder uitzondering, nihil. Of men nu hoorcolleges, werkgroepen, projectonderwijs of nog andere vormen gebruikt, doet er, in het algemeen gesproken, niets toe.

De talloze onderzoeken<sup>32</sup> op dit punt gaan echter mank aan het feit dat men noch de docent- noch de leerlingkarakteristieken zorgvuldig bekeken heeft. Bovendien heeft men, zoals kort geleden opgemerkt werd, bij de vergelijking van onderwijsmethoden tot nu toe slechts trachten na te gaan hoeveel aardappelen er in een zak, een kist of een doos gaan, zonder de afmetingen van het verpakkingsmateriaal of de hoeveelheid te verpakken aardappelen in de beschouwing te betrekken.

Hoe dat ook zij, het is te verwachten dat in de toekomst bij wat meer geraffineerde onderzoeksopzetten, zal blijken dat bepaalde methoden geschikter zijn voor de overdracht van een bepaalde stof aan specifieke leerlingen dan andere. Men hoeft daarbij nog niet eens te denken aan de verschillen tussen meer auditief en meer visueel ingestelde leerlingen, maar het zou al een grote winst betekenen als men wat meer zou letten op de prikkels die de belangstelling van de leerlingen levend houden.

Er zijn andere omstandigheden die in het verleden door de vrijblijvendheid van doceren en studeren teveel buiten beschouwing gelaten zijn. Nog veel te veel draagt bijvoorbeeld de relatie tussen leraar en leerling een incidenteel karakter. Veel docenten voelen een zekere gêne als ze menen dat een leerling eigenlijk op het matje geroepen zou moeten worden. Men laat het dan maar achterwege op grond van een onjuiste interpretatie van het woord „democratisering”, of door botweg te verklaren dat de leerling moet leren op eigen benen te staan.

De leerling van zijn kant meent dikwijls dat hij meer leiding nodig heeft, maar denkt dat het hem misstaat zijn vraag naar meer leiding openlijk te formuleren.

Ook is de docent meer geïnteresseerd in de leerling in wie hij „wat ziet” dan in de weinig gemotiveerde of „ongeschikte” leerling. En zelfs als de docent geïnteresseerd raakt in de vorderingen van zijn goede leerlingen, weet hij nauwelijks hoe hij de belangstelling van

die uitverkorenen levend moet houden. Sommige docenten mogen dan beschikken over een „natuurlijke begaafdheid” om te doceren, het is irreeël het onderwijssysteem aan deze enkelingen op te hangen. Het zou even absurd zijn de opleiding tot wiskundige of tot musicus te staken omdat we een aantal „natuurtalenten” kennen. Zonder studiebegeleiding komen deze natuurtalenten trouwens ook niet zo ver.

Het is met andere woorden hoog tijd ernst te maken met de leraarsopleiding. En men hoeft niet in de toekomst te kunnen kijken om te voorspellen dat er op korte termijn niet alleen leraren met een degelijke beroepsopleiding nodig zijn, maar ook gespecialiseerde functionarissen binnen dat beroep. Het is overduidelijk dat de schoolleiders een aantal taken zullen moeten afstoten: en dat geldt beslist niet alleen voor de leiders van grotere scholen<sup>33</sup>. Nu al vindt men aan sommige scholen een soort specialisatie die vooralsnog een amateuristisch karakter draagt. Men denke aan de decaan, de onderwijs-technoloog, de rooster- en leerplanspecialist, de examenspecialist. Het is van belang dat deze specialismen geïnstitutionaliseerd worden. Daarbij is het onnodig te wachten tot de leraarsopleiding als geheel een grondslag gekregen heeft.

Op het Janusgezicht van de leraarsopleiding wil ik hier niet verder ingaan. Het lijkt mij wenselijk dat de vereiste vakkennis eveneens nader geanalyseerd wordt. Men kan als docent niet alleen te weinig in het te doceren vak thuis zijn, maar ook teveel. Het ware wenselijk dat de nogal eens voorkomende te grote specialisatie van de leraar in het te doceren onderwerp, gedeeltelijk vervangen zou worden door een tot nu toe verwaarloosde specialisatie in de andere aspecten van zijn beroep: het leraarsberoep.

Dames en heren, ik heb in dit uur één van de belangrijkste aspecten van ons onderwijs de revue laten passeren: het verschijnsel van uitvallers, overstappers en achterblijvers.

Een drietal benaderingen, die ik successievelijk de klinische, de systeemtheoretische en de rendementsbeschouwing heb genoemd, zijn met de daaraan verbonden typische remedies besproken. Drie andere benaderingen, de werkgelegenheid, de selectie en de daarmee verwante opvatting van de door het gedeeltelijk erfelijke IQ bepaalde grenzen van het leervermogen, lijken mij minder adequaat.

De vraag is niet of een bepaalde groep leerlingen al dan niet in

staat is zich een specifiek stuk kennis en vaardigheden eigen te maken, maar de vraag is veeleer, in hoeverre het, uit een oogpunt van algemeen belang, noodzakelijk is dat het ontwikkelingspeil van onze bevolking gelijk op blijft gaan met dat van de ons omringende landen. Als men daarop bevestigend antwoordt, zijn er mogelijkheden te over om deze wens te realiseren. Binnen het kader van het verband tussen een deels erfelijk IQ en schoolprestaties is de speelruimte zeer groot.

Het is zaak te voorkomen dat de verwarring tussen begaafdheidsreserve en schoolgeschiktheidsreserve opnieuw ontstaat. De schoolgeschiktheidsreserve mag onder het huidige onderwijssysteem uitgeput zijn, de begaafdheidsreserve is dat beslist niet. Berekeningen, waarbij de begaafdheidsreserve uitsluitend in termen van de intelligentieverdeling uitgedrukt wordt, zijn een ontkenning van de veelzijdigheid van de menselijke vermogens: een veelzijdigheid die vanzelfsprekend niet door Spearman's algemene factor uitgedrukt wordt en al evenmin zo door hem bedoeld werd.

De instelling van schooladviesdiensten, de differentiatie in de leerplannen, het doorbreken van de taboe's over wie wel en wie niet een bepaald beroep behoort uit te oefenen en de inrichting van de leraarsopleiding nieuwe stijl, kosten geld. Maar het komt mij voor dat dergelijke investeringen niet alleen de moeite waard kunnen zijn, maar, sterker nog, onvermijdelijk zijn.

Ik dank U voor Uw aandacht.





## Verwijzingen en geraadpleegde literatuur.

- 1 C.B.S.: Onderwijsmatrix 1969 (mannen, vrouwen). Statistisch Zakboek, verschillende jaargangen.
- 2 NIPG TNO verzuimstatistieken, Leiden (verschillende jaren).  
*Philipsen, H.*: Afwezigheid wegens ziekte, Leiden, 1968.
- 3 *van Alphen de Veer, R. J.* e.a.: Enquête 'functievervulling en functioneel leeftijdsontslag van schoolleiders'. NIPG TNO, Leiden, 1971.
- 4 Men denke aan bepaalde categorieën handarbeiders; hetzelfde gaat op voor groepen administratief-technisch personeel.
- 5 Nota schooladviesdiensten van de Nederlandse Vereniging van Opvoedkundigen, 1969.
- 6 *Schreiber, D.*: Dropout-causes and consequences. In: Encyclopedia of Educational Research 4<sup>th</sup> ed. MacMillan, 1969 (Ed. R. L. Ebel).
- 7 *Groen, M.* en *Smit, J. J.*: Klachten van middelbare scholieren. Rapport NIPG TNO, Leiden, 1971.
- 8 Onder andere: *Groen, M.*: Schoolkeuze en Schoolsucces, Groningen, 1969<sup>2</sup>. Hoofdstuk IX; zie ook verschillende CBS-publicaties.
- 9 *Silvern, L. C.*: Systems Analysis and Synthesis applied quantitatively to create an instructional system. Education and Training Consultants Co. Los Angeles, California, 1969<sup>2</sup>.
- 10 *Meuwese, W. A. T.*: Onderwijsresearch, Aula-pocket 1970.
- 11 De 'Human Capital'-beweging werd in gang gezet door T. W. Schultz. Men zie overigens de bibliografie van *M. Blaug*, 'Economics of Education', Pergamon Press, 1970<sup>2</sup>, waarin de geschiedenis van de beweging goed te volgen is.
- 12 *Strumilin, S. G.*: The Economic Significance of National Education. Planovoe Khoziaistvo Nos. 9-24, 1924, en latere herdrukken in Readings in 'The Economics of Education', Eds. M. J. Bowman, Paris, Unesco, 1968.  
*Denison, E. F.* The sources of economic growth in the US and the alternatives before us. Committee for Economic Development, New York, 1962.
- 13 *Becker, G. S.*: Human Capital, Columbia University Press, 1964.
- 14 *Wiggersma, S.*: Materiële aspecten van het beroep van psycholoog. Ned. Tijdschrift voor de Psychologie. Deel XXI, 1966, pag. 36-51.
- 15 *Husén, T.*: Talent, Opportunity and Career, Stockholm, 1969.
- 16 *de Wolff, P.* en *R. Ruiter*: De economie van het onderwijs. In: De economie van het onderwijs; Preadviesen voor de Vereniging voor de Staathuishoudkunde. Den Haag, 1968.
- 17 Zie noot 8: *Groen*.
- 18 Zie noot 8: *Groen*.
- 19 *Margolis, J. D.*: The non-dropout problem. Journal of Higher Education 40 (1969) pag. 394-397.
- 20 *Versluis, J.*: Mathematical Models of Educational Planning. Rotterdam: Netherlands Economic Institute, Publication no. 36/66, 1966.
- 21 *Cohen, S.*: Planning Models of Educational Requirements for Economic Development as applied to Yugoslavia. Rotterdam: Netherlands Economic Institute, Publication no 35/66, 1966.
- 22 Zie noot 8: *Groen*.

- 22 *Peter, L. J. and R. Hull*: The Peter Principle. New York, 1969. Het Peter-principe wordt weliswaar wat raillerend gebracht, maar gezien de vele serieuze commentaren, lijkt een kritiek hier niet overbodig.
- 23 Zie o.a. *Seales, H.*: Another look at the dropout problem. Journal of Educational Research, Vol. 62, no. 8, 1969.
- 24 U.S. Commission on Civil Rights. Racial isolation in the public schools. Vol. 1. Washington D.C., 1967.
- 25 *Dubin, R. and T. C. Taveggia*: The teaching-learning paradox. University of Oregon, 1968.
- 26 *Coleman, J. S.*: Equality of educational opportunity, U.S. Dept. of Health, Education and Welfare, 1966.
- 27 *Husén, T.*: (Ed.) International Study of Achievement in Mathematics. Vol. II, pag. 199. Stockholm, 1967.
- 28 *Braak, L.*: e.a.: Een „Self-Paced-Study“-systeem. TH-Report WE- 71-72, Eindhoven.
- 29 *Jensen, A. R.*: How much can we boost IQ and scholastic achievement? Harvard Educational Review, Vol. 39 (1969).  
of: Reprint Series no. 2: Environment, heredity and intelligence.
- 30 *Wiegersma, S. en M. Groen*: Resultaten van wiskunde onderwijs. Groningen, 1968.
- 31 *Knoers, A. M. P.*: Algemene Onderwijskunde, hoofdstuk 3. Assen, 1971<sup>3</sup>.
- 32 Zie noot 25: *Dubin and Taveggia*.
- 33 Zie noot 3: *van Alphen de Veer*.