

De illusie der gelijke kansen

Citation for published version (APA):

Groen, M. (1985). *De illusie der gelijke kansen*. Technische Hogeschool Eindhoven.

Document status and date:

Gepubliceerd: 26/04/1985

Document Version:

Uitgevers PDF, ook bekend als Version of Record

Please check the document version of this publication:

- A submitted manuscript is the 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.

If the publication is distributed under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license above, please follow below link for the End User Agreement:

www.tue.nl/taverne

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

openaccess@tue.nl

providing details and we will investigate your claim.

Diesrede

ter gelegenheid van de 29e herdenking van de
dies natalis van de Technische Hogeschool Eindhoven
op vrijdag 26 april 1985

door

prof.dr. M. Groen

De illusie der gelijke kansen

1. Zo'n twintig jaar geleden was ik zijdelings betrokken bij een landelijk onderzoek naar de schoolgeschiktheid van 12- à 13-jarigen (Heek, F. van Het verborgen talent, 1968). Aanleiding tot dit onderzoek was het grote tekort aan academici en de relatief geringe deelname van arbeiderskinderen aan het VWO en WO. De initiatiefnemers van het project zochten naar factoren die de geringe deelname zouden kunnen verklaren en naar middelen om die factoren uit te schakelen. Het onderzoek was wat eenzijdig, aangezien niet nagegaan werd in hoeverre er te veel leerlingen uit de beter gesitueerde milieus in deze onderwijsvormen participeerden.

Maar het belangrijkste resultaat van het onderzoek was vermoedelijk dat, wat de intelligentie betreft, bij het verlaten van de lagere school slechts weinigen op een voor hen te eenvoudig schooltype terechtkwamen. Er leek dus geen reserve aan talent - in de betekenis van schoolgeschiktheid - te zijn, althans na het verlaten van de lagere school.

Sommigen stelden toen dat het negatieve resultaat een gevolg was van het feit dat op 12- of 13-jarige leeftijd de socialisatie al te ver gevorderd is. Hoe dat ook zij, in de jaren zestig leek het van belang meer schoolgeschikten uit arbeidersmilieus naar het VWO en WO te trekken.

Inmiddels is het tekort aan academici omgeslagen in een teveel, terwijl de opsporing van schoolgeschikten doorgaat, zij het onder een ander banier. Dat banier draagt tegenwoordig de term 'gelijke kansen' als opschrift. Ook beperkt de opsporing zich niet meer tot de arbeidersmilieus, aangezien geconstateerd werd dat niet alleen arbeiderskinderen, maar ook vrouwen, ethnische groepen en gehandicapten in VWO en WO ondervertegenwoordigd zijn. Zelfs lijken de woorden 'opsporing van schoolgeschikten' vervangen door 'eisen tot toelating'. De lijst van groepen die in VWO en WO onvoldoende vertegenwoordigd zijn, kan uiteraard, naarmate meer statistische gegevens beschikbaar komen, onbeperkt uitgebreid worden, terwijl individuen een zekere vrijheid hebben, zich nu eens tot de ene dan weer tot een andere groep te rekenen.

Het is daarom van belang na te gaan wat de term gelijke kansen voor de praktijk van het onderwijs inhoudt, en vooral tot welke praktische consequenties realisatie van het ideaal der gelijke kansen leidt. Ik zal dat doen aan de hand van de Amerikaanse literatuur waar men als operationele definitie van

gelijke kansen het woord 'equity' aantreft, dat ik vertaald heb met 'billijkheid'.

Het zal daarbij duidelijk worden dat 'billijkheid' niet alleen tot geheel uiteenlopende interpretaties aanleiding geeft, maar dat geen van die interpretaties verwezenlijking van het ideaal der gelijke kansen toestaat. Aangezien het ideaal der gelijke kansen een ideaal - zo niet een illusie - is, en dat ook zal moeten blijven, heb ik gezocht naar een alternatieve aanpak van het probleem. Die aanpak meen ik gevonden te hebben in een radicale verandering van het onderwijssysteem, dat sinds de middeleeuwen in essentie dezelfde kenmerken behouden heeft.

2. Mijn eerste opmerking gaat dus over het begrip gelijke kansen en over de procedures waarmee men het ideaal denkt te realiseren.

De term *gelijke kansen* kan beschouwd worden als een vertaling van het Amerikaanse 'equal opportunity', en heeft voorzover het om onderwijs gaat, betrekking op de toelating tot, het feitelijke onderwijs op, en de resultaten van het onderwijs aan bepaalde onderwijsinstellingen (Campbell & Klein, 1982). Hoewel 'equal opportunity' ook gebruikt wordt in het kader van beroepsuitoefening, zal ik dit aspect buiten beschouwing laten.

Naast 'equal opportunity' onderscheidt de Amerikaanse literatuur het woord 'equity' (mogelijk te vertalen met billijkheid), waarmee de procedures bedoeld worden om 'equal opportunity' te bereiken. Over deze procedures bestaat grote onenigheid, hoewel de overstemming ten aanzien van het ideaal van gelijke kansen vrij groot is.

Zo wensen sommigen verschillende toelatingsprocedures voor verschillende groepen personen, terwijl anderen verder gaan en daarnaast ook aangepast onderwijs wensen. Wat de onderwijsresultaten betreft, vragen sommigen alleen bij de toelating quota voor bepaalde bevolkingsgroepen, terwijl anderen menen dat ook de diploma's proportioneel over bepaalde bevolkingsgroepen uitgereikt moeten worden.

Het is van belang een drietal kanttekeningen aan de zojuist genoemde toe te voegen, en wel over eigenschappen van leerlingen en studenten, over de praktijk van de inrichting van

het onderwijs voor specifieke groepen, en over de gewenste resultaten voor bepaalde groepen.

Begin ik met de *eigenschappen van studenten*: men kan hier een tweetal opvattingen onderscheiden waarvan de eerste luidt dat er (1) geen voor het onderwijs relevante verschillen bestaan tussen bv. jongens en meisjes, blanken en zwarten, of Spaans- en Engelsprekenden. Het onderwijs moet in dit opzicht kleurenblind zijn, omdat de verschillen binnen de groepen groter zijn dan die tussen groepen.

(2) De tegenovergestelde opvatting houdt in dat studenten met een bepaalde achtergrond wel degelijk onderwijskundig typische eigenschappen vertonen die verschillend zijn van de eigenschappen in andere groepen. Op de oorzaken zal ik nu niet ingaan, maar het ligt voor de hand dat men enerzijds vooral aan erfelijke invloeden denkt, en anderzijds vooral aan sterke socialiseringsinvloeden.

Mijn tweede kanttekening heeft betrekking op de *praktijk van het onderwijs*. Er bestaat hier een drietal opvattingen, waarvan de eerste inhoudt dat het onderwijs (1) geen taak heeft in het egaliseren van ongelijke kansen voor verschillende bevolkingsgroepen: onderwijs behoort op individuen gericht te zijn en niet op groepen.

Een beetje verder gaat een (2) tweede opvatting die stelt dat aan alle studenten dezelfde eisen gesteld moeten worden, maar dat eventuele sociale barrières voor bepaalde groepen weggenomen moeten worden (deze opvatting staat bekend als horizontale billijkheid).

(3) De derde opvatting houdt in dat studenten met verschillende achtergrond ook aangepast of althans aanvullend onderwijs behoren te ontvangen (dit wordt in de literatuur 'verticale billijkheid' genoemd).

De derde kanttekening heeft betrekking op een drietal opvattingen ten aanzien van de *gewenste resultaten*:

(1) sommigen bepleiten de handhaving van bestaande verschillen. Dit betekent dat bv. etnische groepen onderwijs moeten krijgen in hun eigen taal met de eigen gewoonten, of dat ook verschillen tussen mannen en vrouwen in bv. wiskundige en technische vakken, die als typisch mannelijk beschouwd worden, kunnen blijven.

(2) Daarnaast komt men de opvatting tegen dat de zgn. niet-dominante groepen zich moeten aanpassen aan de dominante groepen, d.i. taalminderheden moeten verplicht worden de gangbare taal te spreken, doven moeten leren liplezen.

De derde (3) opvatting ten aanzien van de gewenste resultaten houdt in dat dominante en niet-dominante groepen zich aan elkaar moeten aanpassen. Dat betekent in Amerika dat niet alleen de Spaanstaligen Engels moeten leren, maar ook dat de Engelstaligen Spaans leren. Of dat cursussen in leiderschap ook de sociale aspecten omvatten die als typisch vrouwelijk beschouwd worden.

Het voert mij hier te ver al deze opvattingen te becommentariëren, daarover kan men terecht in de hoofdzakelijk (nog) Amerikaanse literatuur over dit onderwerp.

Vat ik samen: de discussies over deelname van verschillende bevolkingsgroepen aan het onderwijs handelen over de onderwijskundig relevante eigenschappen van bevolkingsgroepen, en over de vraag welke procedures gewenst zijn om het ideaal van gelijke kansen te verwezenlijken. Het hoeft geen betoog dat deze kwestie tot nu toe vooral een Amerikaanse aangelegenheid is (met vele juridische procedures tot aan het Hooggerechtshof). Ik vermoed echter dat in de komende jaren de kwestie ook in Europa van belang zal worden. Zo las ik onlangs dat buitenlanders in ons land het recht op onderwijs in de eigen taal krijgen; hoever men dit principe wil uitbreiden is mij niet bekend. Trouwens, ook in de discussies rond de middenschool komt de kwestie regelmatig, zij het niet erg expliciet, aan de orde.

Tot nu toe ben ik enigszins om de hete brij heengedraaid, want de vraag over welke bevolkingsgroepen de kwestie handelt, is nog niet besproken. Laat ik om te beginnen stellen dat het gaat om personen die zgn. 'ascribed' eigenschappen, letterlijk 'toegeschreven' en vrij vertaald, 'aangeboren' eigenschappen bezitten, en niet om personen die herkenbaar zijn aan aangeleerde eigenschappen. Zo kan men sociale herkomst in deze wat slordige definitie als aangeboren, in ieder geval als ascribed beschouwen, evenals bv. sexe of huidskleur. Homosexualiteit valt vermoedelijk buiten de definitie. Hoe recent de kwestie is, blijkt uit een opmerking in de

Amerikaanse Encyclopedia of Educational Research van 1982 (bldz. 581-586), waarin men leest dat tot 1970 uitsluitend de negers als achtergestelde groep beschouwd werden; maar in de volgende jaren werden in snel tempo meisjes en vrouwen, niet-zwarte minderheden, en allerlei groepen gehandicapten als achtergestelde groepen ontdekt. Dit proces zet zich anno 1985 nog steeds voort: Cloud (geciteerd door Campbell & Klein) meende in 1980 al 38 verschillende achtergestelde groepen met eigen advocaten te kunnen onderscheiden. Zelfs bestrijdt de ene achtergestelde groep de andere, hetgeen zowel school- en universiteitsbestuurders als rechtbanken in verwarring heeft gebracht. De wettelijke verplichting een bepaald aantal plaatsen te reserveren voor leden van niet-dominante groepen heeft al geleid tot onverkwikkelijke tonelen die ik niet verder hoeft uit te werken. Tot zover enkele recente ontwikkelingen in de Verenigde Staten, die samengevat zijn in de 1982-editie van de Amerikaanse onderwijskundige encyclopedie. Keer ik thans terug naar Europa.

3. Mijn tweede opmerking gaat over de verschuiving van de individuele naar een collectieve verantwoordelijkheid. In de biologie wordt onderscheid gemaakt tussen analogieën en homologieën: men spreekt aldaar van een analogie als bepaalde onderdelen van een menselijk of dierlijk lichaam eenzelfde functie hebben, terwijl de fylogenetische herkomst van deze organen een geheel andere is. Anderzijds onderscheidt men organen met eenzelfde herkomst die een totaal verschillende functie hebben.

Zo is het ook met sociale kwesties. Als in Europa de zgn. anti-discriminatie wetten verder ingevoerd worden, heeft deze invoering vermoedelijk een andere achtergrond dan diezelfde of soortgelijke wetten in de Verenigde Staten.

In de VS heeft competitie en coöperatie tussen individuen en groepen niet alleen altijd een grote rol gespeeld, evenals in Europa trouwens, maar dat aspect is in de samenleving aldaar ook steeds als zodanig erkend. Wetten tegen achterstelling zijn in de VS dan ook over het algemeen bedoeld om beginhandicaps weg te nemen: na de eliminatie van beginhandicaps kan de competitie dan op de oude manier aanvangen.

In West-Europa is echter sinds de tweede wereldoorlog, als ik

mij niet vergis het accent meer gelegd op 'bescherming van de zwakken' dan op het 'weerbaar maken van de zwakken'. Hoewel dit Europese element de laatste vijf jaar ook in de Amerikaanse literatuur wordt aangetroffen, en anderzijds de Europeanen zich van tijd tot tijd druk maken over de verhoging van de intellectuele weerbaarheid van bepaalde categorieën personen, meen ik dat hier toch een principieel verschil tussen beide culturen zichtbaar is. Als ik gelijk heb zal echter ook de uitvoering van de anti-discriminatie wetten in Europa een iets ander karakter dragen dan in de VS. Wat is het Europese probleem? Er is al door verschillende auteurs op gewezen dat er na de tweede wereldoorlog een verschuiving heeft plaatsgevonden van de individuele naar een collectieve verantwoordelijkheid. De Twentse wetenschapsfilosoof De Vries maakt het wat betreft deze constatering wel erg bont, door zonder enige toelichting te beweren dat dit een gevolg is van de toename van het aantal sociologen na de oorlog (1984; bldz. 143). Collega Van Houten merkte in dit kader op dat voor De Vries blijkbaar de boodschapper van de slechte tijding de schuldige is. En inderdaad zullen de verbanden hier wel wat anders liggen. Maar de constatering lijkt op zichzelf juist: 'Mensen zijn zichzelf gaan zien in termen van groepen waartoe zij behoren en de relaties die zij onderling aangaan'.

Laat ik volstaan met twee voorbeelden. Het eerste komt uit de materiële sfeer. Bankinstellingen zijn omstreeks 1950 of 1960 begonnen op grote schaal hypotheek aan particulieren te verstrekken, met als gevolg dat anno 1980 vrijwel alle huiseigenaren zich, in de vroegere terminologie, een 'gouden dak' hebben aangeschaft. Zo'n gouden dak - waaronder een hypotheek verstaan werd - was voor de tweede wereldoorlog (of iets eerder) een schande. Onlangs was ik getuige van een heftige discussie tussen twee 80-jarigen over de vraag of een bepaald familielid in 1905 al dan niet een hypotheek op zijn bezit had afgesloten. Zo'n discussie is tegenwoordig tussen 40-jarigen nauwelijks meer voorstelbaar.

De consequentie van dit beleid is uiteraard dat velen - in de oude terminologie - niet alleen boven hun stand leven, maar dat de persoonlijke verantwoordelijkheid in toenemende mate naar banken, pensioenfondsen en zelfs naar de gemeenschap als geheel wordt afgeschoven. Het is bekend dat de

vangnetten voor de zgn. zwakken in de samenleving drastisch uitgebreid werden, hetgeen een heilzame uitwerking heeft gehad. De schaduwzijden van deze ontwikkeling beginnen pas de laatste jaren duidelijk te worden: de ondernemer kreeg een slechte naam omdat hij niet voor de gemeenschap, maar voor zichzelf werkt. Pogingen zijn positie wat op te vijzelen door te accentueren dat een ondernemer werk verschaft aan anderen, sloegen niet aan in een tijd waarin er een tekort aan personeel was. Dit voorbeeld uit de materiële sfeer is gemakkelijk met andere aan te vullen: immers niet alleen zij die buiten hun schuld in moeilijkheden kwamen deden een beroep op de gemeenschap, maar velen richtten hun leven in met de verwachting dat t.z.t. het opvangnet nog wel zal bestaan. De persoonlijke verantwoordelijkheid in het materiële vlak is deels verschoven naar een collectieve verantwoordelijkheid.

Een ander voorbeeld komt uit de niet-materiële sfeer. Toen in 1960 de WWO in de Tweede Kamer behandeld werd, kregen ten gevolge van een motie de studierichtingen der psychologie en pedagogiek een plaats in de nieuwe faculteit der Sociale Wetenschappen. Dit was aanvankelijk een onaangename verrassing voor de docenten in die kleine studierichtingen, die zich tevoren vooral als onderzoekers van de individuele mens gezien hadden. Maar korte tijd later besefte men dat de overlevingskans van deze disciplines gelegen was in de accentuering van de mens als sociaal wezen, met verwaarlozing van de individuele verschillen: de testpsychologie kwam in een kwade reuk te staan, en de eerbiedwaardige stelling dat alle mensen gelijkwaardig zijn, werd verward met de fictie dat alle mensen gelijk zijn. Ik meen dat de stelling dat de mens in toenemende mate als sociaal wezen en minder als individu beschouwd werd, hiermee wel voldoende geadstrueerd is. De Rogeriaanse denkwijze in het onderwijs, volgens welke opvatting persoonlijke ontplooiing belemmerd wordt door maatschappelijke omstandigheden is slechts een andere uiting van hetzelfde onderliggende denkpatroon. Op de Holstlezing verleden jaar is de toenemende collectieve verantwoordelijkheid in de wetenschap al aan de orde geweest.

4. Bij het derde punt in mijn betoog verplaats ik mij een ogenblik naar het beginpunt van het moderne onderwijs in

onze streken, d.i. de 16-de eeuw. Philip Melanchton (1497-1560), Johannes Sturm van Straatsburg (1507-1586), en ook Luther zelf stonden voor de bijna onmogelijke opgave het nog middeleeuwse onderwijs te reorganiseren; maar dat was niet het enige probleem: zij hadden ook op korte termijn een intellectueel kader nodig in de nieuwe kerkelijke structuur. Melanchton en Sturm ontwikkelden daartoe een didactiek die naderhand door hun tegenstanders uit de contra-reformatie, de Jezuiten, geperfectioneerd zou worden.

Waarop berustte de didactiek? Als men de studies over de renaissance-docenten, zowel van protestantse als van katholieke zijde doorneemt, blijkt dat afgezien van de aard der vakken, de emulatio het kernpunt was. Nu had emulatio twee kanten: enerzijds werd het vertaald met wedijver, en anderzijds met naijver.

Protestantse en katholieke onderwijskundigen waren eensgezind van mening, evenals Paulsen nog in 1885 (bldz. 286), dat zonder emulatio goed onderwijs nauwelijks mogelijk is. Ignatius ging zelfs zover de emulatio 'sancta' te noemen.

Waar kwam dat in de praktijk op neer? Sturm en Melanchton voerden om te beginnen het klassensysteem op scholen en universiteiten in.

Hoewel dat in de middeleeuwen niet geheel onbekend was, werd het op de nieuwe protestantse onderwijsinstellingen overal verplicht. Maar dat was niet voldoende. Elke klas werd onderverdeeld in groepen van 10 leerlingen (zgn. dekuriën), volgens Paulsen (bldz. 226) naar het voorbeeld van de Broeders van het Gemene Leven te Luik, bij wie Sturm zou studeren, die al in 1498 een dergelijke indeling ingevoerd hadden.

Tussen deze dekuriën werden dagelijks intellectuele wedstrijden gehouden waardoor er een rangorde zichtbaar werd. Met *grotere tussenpozen organiseerde men 'quizzes'*, om een moderne term te gebruiken, tussen grotere groepen, bv. hele klassen. Van groot belang waren daarbij de scholierenambten (die wij tegenwoordig student-assistentenschappen zouden noemen), en waarvan men er een groot aantal onderscheidde. Deze leiders van dekuriën of van klassen werden als regel tijdelijk aangesteld, en uiteraard probeerden zij hun team te laten overwinnen, althans niet al te slechte prestaties te laten leveren. Lukte dat niet, dan verloren zij hun bevoorrechte

positie. De teamleiders namen een deel van het werk van de docent over en waren zelfs bij reglement verplicht hun medeleerlingen bij de docent aan te geven, als zij bijvoorbeeld de schoolreglementen overtraden, of niet hard genoeg werkten. De docent deelde in dat geval de straf uit.

De nadruk op georganiseerde rivaliteit tussen individuen en groepen had een sterke teamgeest tot gevolg, die tegenwoordig in de sport, in het bedrijfsleven, en misschien hier en daar in het wetenschappelijk onderzoek te vinden is, maar slechts zeer sporadisch in het onderwijs. Daarbij vindt het individu zijn plaats in de groep, het elftal of de werkeenheid, en ontleent daaraan zijn status.

Het stelsel van de Jezuïeten verschilde niet veel van de protestantse opzet, alleen werd het verder uitgewerkt: zo trachtten de Jezuïeten de straffen die mogelijk wat minder barbaars waren dan bij hun protestantse tegenstanders, uit te laten delen door externe personen, die niet lid van de Orde waren (zulke personen waren echter moeilijk te vinden). Ook voegden zij de openbare bekentenis aan de straffen toe (Schröteler, bldz. 390).

Kern van de renaissance-didactiek was dus samenwerking en rivaliteit, tussen grote en kleine groepen, en van individuen met en tegen elkaar. De 16-de eeuwse onderwijskundigen zagen het gevaar van deze allesoverheersende competitie wel degelijk: in een protestants geschrift uit 1558 wordt ervoor gewaarschuwd de eerezucht niet te laten ontaarden in vijandschap (Mertz, bldz. 379). Een moderne bedrijfsleider of sporttrainer kent de moeilijkheden die aan competitie verbonden zijn, ook zeer goed, maar een docent nauwelijks. Het voert mij hier te ver om diep in te gaan op de didactiek die in de 16-de eeuw door Protestanten en Jezuïeten op basis van rivaliteit en samenwerking uitgewerkt werd. De grote verbeteringen van het protestantse en katholieke onderwijs in de 16-de eeuw ten opzichte van dat in de middeleeuwen staan vermoedelijk in verband met de nieuwe didactiek.

Restanten van deze didactiek waren nog lange tijd zichtbaar op de Engelse kostscholen en, veel algemener en in uiterst afgezwakte vorm, als examens.

Bij examens gaat het echter om het halen van een norm, die in de vorm van een eindexamen of een universitair examen gesteld wordt, en niet meer om competitie met leeftijdgenoten. Die norm kan al dan niet gehaald worden, terwijl de pogingen om graden in te voeren, waarmee aangegeven wordt of de norm royaal of maar net gehaald is, enigszins lapmiddelen zijn gebleven. Ook bij verandering van de norm is differentiatie niet of nauwelijks mogelijk. Fundamenteel is het al dan niet aan de norm voldoen, en zelfs dat functioneert in een aantal gevallen slecht, aangezien soms de aanhouder wint.

Ook vindt men in Frankrijk en in de VS nog vergelijkende examens, het zgn. 'grading on the curve', waarbij competitie tussen de deelnemers een essentiële factor is. Hoewel bij deze vergelijkende examens van tevoren vastgesteld wordt hoeveel procent van de kandidaten zal slagen, met als gevolg accentuering van het competitie-element, ontbreekt hier de samenwerking tussen de kandidaten geheel.

Protestanten en katholieken moesten destijds tegen elke prijs proberen een nieuwe elite te kweken. Daarbij waren verliezers onbelangrijk, en alleen dit element is kennelijk tot op de huidige dag in ons onderwijs blijven bestaan. Men slaagt al dan niet voor een examen, terwijl een tussenweg nauwelijks of niet mogelijk is (Groen, 1971). De studentendekanen en -psychologen maken immers niet wezenlijk deel uit van ons onderwijssysteem.

Ik zal voorbijgaan aan de daaropvolgende eeuwen, waarin filosofen en onderwijskundigen onderscheid maakten tussen competitie met zichzelf en competitie met anderen, waarbij men het laatste veroordeelde, zonder te beseffen dat de twee nauw samenhangen.

5. Mijn vierde opmerking zou wat te pretentiefus zijn als ik beweerde dat wij aan het begin van een nieuwe renaissance staan: niet alleen kan het woord verkeerd zijn, aangezien ik wat onzeker ben over de verwachting dat het humanisme na Erasmus en W. van Humboldt een derde wedergeboorte te wachten staat; maar ook is het onduidelijk of onze tijd in onderwijskundig opzicht een zo ingrijpende verandering tegemoet gaat als ten tijde van de beide renaissances. Toch zijn er een aantal veranderingen zichtbaar, waarvan de

voornaamste vermoedelijk is dat autoriteiten op grond van de positie die zij bekleden, zeer snel in invloed teruggegaan zijn in een proces dat waarschijnlijk nog niet geëindigd is. Het betreft hier overigens een algemeen maatschappelijk verschijnsel. Inspraak en medezeggenschap zijn daarvan dunkt mij eerder uitingen dan de oorzaak. In elk geval valt bij revoluties het oude gezag in de regel pas, als dat niet functioneel meer is. Maar causale verbanden zijn buiten de natuurwetenschappen meestal onbruikbaar.

Hoe dat ook zij, het wegvallen van de rol van de vroegere autoriteiten heeft met inspraak en medezeggenschap niet alleen de uitgekleden autoriteiten - onder wie de docenten - in een onduidelijke rol geplaatst, maar ook degenen die inspraak en medezeggenschap kregen.

Er zijn nu in principe twee ontwikkelingen mogelijk (afgezien van het ontstaan van een almachtige bureaucratie die alles tot stilstand brengt): men kan (1) trachten de oude autoriteiten-op-grond-van-functie te herstellen, en dus inspraak en medezeggenschap ongedaan te maken, hetgeen mij op korte termijn een onmogelijke opgave lijkt. De loop der geschiedenis is nu eenmaal zelden terug te draaien. Het enige bruikbare alternatief lijkt (2) de op gang gekomen ontwikkeling door te zetten tot er langs natuurlijke weg een nieuwe intellectuele elite ontstaat.

Dat betekent voor de huidige docent dat hij niet meer als de ouderwetse autoriteit optreedt die vrijwel alle beslissingen neemt, maar dat zijn functie totaal verandert.

Er zijn sinds enige jaren in de VS experimenten gaande die in dit opzicht veelbelovend lijken. Daarover een enkel woord. Hierbij wijs ik, wellicht ten overvloede, op een uitspraak van de sociaal-psycholoog Cooley uit 1902, die in 1963 met veel instemming door de jezuïet Donohue (blz. 174) wordt aangehaald.

Cooley stelde dat de meest effectieve manier om van de menselijke energie gebruik te maken de invoering van een georganiseerde rivaliteit is, die door specialisatie en sociale controle tegelijk georganiseerde coöperatie is.

Omstreeks 1970/1975 begon men te experimenteren met kleine groepen van studerende, die onderling en met elkaar

in competitie gingen (Slavin 1980, 1983; Sharan, 1980). De docent die tot dan toe alle beslissingen genomen had, trok zich door het deels wegvallen van het klasseverband noodgedwongen enigszins terug, en liet een aantal taken, die hij tot dan toe alle zelf vervuld had, aan de leerling-groepsleiders over. Uiteraard waren deze experimenten in de jaren zeventig niet geheel nieuw, aangezien het projectonderwijs van Kilpatrick dit element ook al kende. Maar een meer systematische uitwerking van het principe lijkt mogelijk. Trouwens, samenwerking en rivaliteit waren niet geheel uit de onderwijskundige literatuur verdwenen (zie bijvoorbeeld Maller, 1929), hoewel in de praktijk van het onderwijs het onderwerp over het algemeen genegeerd werd.

Een belangrijke variant van dit moderne onderzoek lijkt de vorm waarbij niet meer het individu, maar de groep als geheel beloond of gestraft wordt: de motivatie wordt op deze manier door de medestudenten, niet door de docent gestimuleerd.

Men kan verder experimenteren door de individuele leden van de werkgroepen bepaalde onderdelen te laten bestuderen, terwijl de examinering individueel gebeurt, ook over de stukken stof die andere groepsleden bestudeerd hebben. De te examineren kandidaat is dan voor een deel van de stof afhankelijk van de andere groepsleden. Er zijn hier vele varianten mogelijk die ik in dit kader niet kan bespreken. Over een aantal varianten is al vrij veel materiaal verzameld, waarbij een belangrijk gegeven lijkt dat leden van zogenaamde niet-dominante groepen tot veel betere prestaties komen, dan onder het wat anonieme stelsel van normatieve examens, waarbij nauwelijks eer te behalen is.

6. Laat ik thans tot een integratie proberen te komen van de vier elementen in mijn betoog. Dat zijn dus de kwestie van de niet-dominante groepen, de verschuiving van de individuele verantwoordelijkheid naar een collectieve, de didactiek van de 16e-de eeuwse renaissance, en de recente onderwijs-experimenten in kleine groepen.

Om te beginnen meen ik dat het een misverstand is te denken dat didactiek vergelijkbaar is met experimentele natuurkunde: de proefopzetten van sommige van mijn collega's maken die onjuiste indruk. Voortgang in de didactiek betekent heel wat anders dan voortgang in de natuurkunde. Men kan - zoals Paulsen in 1885 in een ander kader deed - didactiek beter

met kookkunst vergelijken dan met wetenschap. Sommige generaties blijken daarbij een andere smaak te hebben dan vorige generaties. Het is steeds weer van belang de voor de nieuwe generatie meest geschikte didactiek te vinden. Er bestaat geen twijfel over dat de huidige didactiek geheel verouderd is: de crisis in de onderwijsinstellingen is al tot in den treure bezongen. Het heeft daarom dunkt mij ook weinig zin de gangbare didactiek steeds meer te verfijnen: er is een veel drastischer ingreep nodig. Dat betekent stevige kost, en geen verdoezeling meer van de smaak van het eigenlijke gerecht, dat in het onderwijs, evenals daarbuiten, rivaliteit en samenwerking heet.

Ik kan er hier nog aan toevoegen dat het vergelijkend examen een overgang van het stelsel van normprestaties naar meer vergelijkende prestaties van kleine groepen kan zijn. 'Grading on the curve', heeft een geheel ander effect op de motivatie dan normatieve examens. Vergelijkende examens mogen echter geen einddoel zijn: zij kunnen slechts dienen om de overgang naar een min of meer examenloos stelsel voor te bereiden, waarbij vergelijkende prestaties tussen kleine groepen (en tussen onderwijsinstellingen) de resultaten zullen bepalen. Het was niet voor niets het ideaal van de oude humanisten formele examinering af te schaffen.

Intussen wordt in onze tijd formele examinering overal ingevoerd: het voorschrift dat de universitaire docent (in het belang van de student) uitsluitend mag examineren over schriftelijk vastgelegde teksten, lijkt op het eerste gezicht een versteviging van de positie van formele examinering. Nog een stap verder en het wetenschappelijk onderwijs kent ook eindexamens, samengesteld door commissies aan de hand van 'eindtermen'. Het doldraaien van een stelsel is echter in het verleden dikwijls de voorbode van het einde van het betreffende stelsel geweest. Anderzijds zijn er ook al tekenen (bv. bij de eindexamens op de middelbare school) van een zekere teruggang van formele examinering.

Het heeft overigens al lang geen zin meer te memoreren hoe gestandaardiseerde examens, los van de individuele docent, in ons onderwijs ingeburgerd raakten: het lijkt nu van meer belang na te gaan wat er voor dit stelsel in de plaats moet komen. Een mogelijke ontwikkeling heb ik in het voorgaande geschetst.

Het probleem van de niet-dominante groepen zal daarbij niet opgelost worden, maar wel snel vergeten zijn, zoals uit genoemde experimenten gebleken is: leden van niet-dominante groepen presteren veel meer in teamverband dan onder het huidige stelsel, waarbij het eindexamen of de door de docent opgelegde normen de enige uitdaging zijn. Het onvruchtbare onderzoek naar het intellectuele potentieel van de gemiddelde vrouw, het gemiddelde arbeiderskind, of de gemiddelde roodharige, die geen van allen bestaan, kan dan gestopt worden.

Dat is althans de opvatting van sommige van mijn Japanse collega's, die niet geïnteresseerd bleken in een nationaal onderzoek naar de veronderstelde gemiddelde stijging van het intellectuele vermogen, dat IQ genoemd wordt, in hun land, maar wel in de feitelijke prestaties die door teams geleverd worden.

Ook het individu kan (hoewel dat op het eerste gezicht een tegenspraak lijkt) in kleine groepen weer meer tot zijn recht komen, aangezien dat individu de betreffende groep kan laten falen, en daarmee een flinke verantwoordelijkheid toegeschoven krijgt. Indien tenslotte het gezin als plaats van opvang het in de toekomst in toenemende mate zal laten afweten, zou men kunnen overwegen opnieuw op uitgebreide schaal internaten in te stellen, hoewel die beslissing ook in de zestiende eeuw nogal omstrede is geweest.

Met gelijke kansen voor leden van niet-bestaande groepen heeft dat alles weinig meer te maken, maar destemeer met het ontstaan van een nieuwe intellectuele elite, waaraan op dit ogenblik een sterke behoefte schijnt te bestaan.

Er is aan dit programma een zeker risico verbonden, namelijk dat accentuering van de emulatio zal leiden tot vijandschap en tot overspannen studenten. Maar enerzijds is het verre van zeker dat competitie tussen groepen meer overspanning zal oproepen dan de huidige normatieve examens, en anderzijds brengt elke vernieuwing risico's met zich mee. Ik denk dat de moeilijkheden van het traditionele systeem zo groot en zo talrijk zijn, dat een radicale vernieuwing nog de enige mogelijkheid is.

Ik dank U voor Uw aandacht.

Literatuur

Campbell, P. & Susan Klein - Equity issues in education.
In: Mitzel, H.E., 1982; bldz. 581-586.

Cooley, C.H. - Human nature and the social order. New York, 1902
(vele herdrukken).

Donohue, J.W. - Jesuit Education. New York, 1963.

Duhr, B. - Geschichte der Jesuiten in den Landern deutscher Zunge
(6 delen). Freiburg im Breisgau, 1907-1928.

Farrel, A.P. - The Jesuit Code of Liberal Education, Milwaukee, 1938.

Groen, M. - Uitvallers, overstappers en achterblijvers. Openbare Les
THE, 1971.

Heek, F. van - Het verborgen talent. Amsterdam, 1968.

Maller, J.B. - Cooperation and competition. Columbia University,
New York, 1929.

Mertz, G. - Das Schulwesen der deutschen Reformation im 16.
Jahrhundert. Heidelberg, 1902.

Mitzel, H.E. (Ed.) - Encyclopedia of Educational Research, 5th
edition, 1982 (vier delen). Free Press, New York.

Paulsen, F. - Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den
deutschen Schulen und Universitäten. Leipzig, 1885.

Schröteler, J. - Die Erziehung in den Jesuiteninternaten des 16.
Jahrhunderts. Freiburg im Breisgau, 1940.

Sharan, S. - Cooperative learning in small groups. Rev. of Educ. Res.
1980, vol. 50, no. 2. Bldz. 241-271.

Slavin, R.E. Cooperative learning. Rev. of Ed. Res. 1980, vol. 50, no.
2. Bldz. 315-342.

Slavin, R.E. - Cooperative learning. New York, 1983.

Strauss, G. Luther's house of learning. Baltimore, 1978.

Vries, G. de - De ontwikkeling van wetenschap. Groningen, 1984.