

Gelijke kansen in het onderwijs*

Een kritische analyse

K. J. KLAUER

Technische Hochschule, Aken

De roep om gelijke kansen in het onderwijssysteem is tegenwoordig zo wijd verbreid dat men zou aannemen, dat allen precies weten wat daarmee wordt bedoeld. In feite is het echter zo, dat iedereen achter deze eis kan staan, omdat iedereen er zich wat anders onder voorstelt. Ook diegenen, die graag alles aan een kritische analyse onderwerpen, schijnen hierop geen uitzondering te maken en zich niet al te zeer af te vragen of de eis van gelijke kansen ook redelijk en verdedigbaar is. Daarom zal hier getracht worden om na te gaan of de belangrijkste interpretaties van de eis van gelijke opleidingskansen op zichzelf zonder tegenstrijdigheden zijn en of deze niet soms met andere eisen in tegenspraak raken.

Houdt men zich wat meer met de literatuur over het betreffende onderwerp bezig, dan stoot men al spoedig op een groot aantal sterk verschillende opvattingen van het begrip gelijke kansen. Op indrukwekkende wijze laat Heinz Heckhausen (1974) dit zien, die de gehele problematiek in twee lange hoofdstukken uitvoerig bespreekt en daarbij een hele reeks opvattingen van gelijke kansen de revue laat passeren. De tien dilemma's van gelijke kansen die ter afsluiting door hem naar voren worden gehaald weerspiegelen grotendeels tegenstrijdige interpretaties van het begrip en maken duidelijk, dat de realisering van gelijke kansen veel lijkt op een tocht over een bergkam tussen afgronden.

* Dit artikel verscheen oorspronkelijk onder de titel 'Gleichheit der Bildungschancen - Eine kritische Analyse' in: Hochschulverband (Hrsg.), Bilanz einer Reform. Denkschrift zum 450 jährigen Bestehen der Philipps-Universität zu Marburg. Bonn, 1977. Het werd vertaald door Els Andringa. De vertaalster merkt nog het volgende op: het Duitse woord 'Bildung' dat eigenlijk algemeen 'vorming' betekent, omvat in dit artikel zowel het aspect 'onderwijs' als het aspect 'opleiding'. Voor de titel werd de vertaling met 'onderwijs' verkozen, verder in het artikel wordt meestal aan de vertaling 'opleiding' (soms ook 'onderwijs en opleiding') de voorkeur gegeven.

Het grote aantal verschillende opvattingen van gelijke kansen kan echter overzichtelijk gerangschikt worden wanneer men twee aspecten invoert, namelijk de dimensie van de doelstellingen en de dimensie van de voorwaarden tot realisatie, van de middelen en methoden (Krapp 1977, Klauer 1977, pag. 57). Dienovereenkomstig ontstaan dan twee verschillende basisbetekenissen van gelijke opleidingskansen: gelijkheid in de vooruitzichten op succes en gelijkheid in de constellatie der voorwaarden.

Merkwaardig genoeg bestaan er echter minder meningsverschillen over wat onder ongelijke opleidingskansen moet worden verstaan. Derhalve zal dit punt alvast kort worden besproken.

De wens, een gelijke verdeling van de kansen in het onderwijs te creëren, kwam voort uit het inzicht, dat de kansen van slagen in onderwijs en opleiding en daarmee ook de positie in beroep en maatschappij in sociaal opzicht ongelijk verdeeld zijn. Wat betekent dit eigenlijk?

1. Sociaal ongelijke kansen in het onderwijs

In hun zuivere vorm hebben we met sociaal ongelijke kansen in het onderwijs te maken wanneer de kans om een bepaalde eindstreep in de opleiding te halen hoogst ongelijkmatig over de mensen verdeeld is en wanneer het uitsluitend sociale factoren zijn, die volledig bepalen wie welk diploma bemachtigt. Daarbij mogen de sociale factoren geen bijverschijnsel zijn, maar uitsluitend deze factoren moeten er beslissend voor zijn wie welke kwalifikatie verkrijgt. Goede resultaten in het onderwijs moeten bijvoorbeeld uitgesloten zijn omdat de vader arm is of omdat de vader niet tot de arbeider- en boerenstand behoort, en ze moeten gegarandeerd zijn, omdat de vader een goedgevulde portemonnaie heeft, omdat hij tot een bepaalde familie behoort of omdat hij een bepaalde positie heeft.

Een dergelijk systeem van sociaal ongelijke kansen in het onderwijs is inderdaad niet te

verenigen met een democratische opvatting van de maatschappij. Nu nemen velen het standpunt in dat in alle westerse landen dit systeem min of meer duidelijk gerealiseerd is en er bestaan vele empirische bevindingen die dat schijnen te bevestigen. Men kan bijv. lijsten van kenmerken samenstellen die voor grotere resp. kleinere opleidingskansen spreken, in de volgende trant:

Positieve lijst: komend uit sociaal hoger milieu; uit familie met een of twee kinderen; protestant; mannelijk; wonend in grote stad; lichamelijk en geestelijk volkomen normaal.

Negatieve lijst: komend uit sociaal lager milieu; uit familie met veel kinderen; katholiek; vrouwelijk; ver van grote stad wonend; lichamelijk of geestelijk gehandicapt.

Stellig zijn deze kenmerken niet van even groot belang, maar hoe meer 'punten' van de positieve lijst voor iemand gelden, des te meer vooruitzicht heeft hij op gekwalificeerde opleidingen en goede posities in beroep en maatschappij. De 'negatieve' eigenschappen leiden, naar men mag aannemen, tot minder succes in onderwijs en opleiding.

De relaties tussen de kenmerken op deze lijsten en de criteria voor goede resultaten in onderwijs en opleiding zijn empirisch zeker te bevestigen. De verbanden die daarbij blijken te bestaan noemt de statisticus correlaties – maar iedere beginner leert, dat men correlaties niet eenvoudigweg causaal mag interpreteren. Als bijv. sociaal minder bedeelden minder kans op goede resultaten in ons onderwijsstelsel hebben, dan is daarmee nog lang niet bewezen, dat zij bij hun opleiding minder ver komen, omdat ze tot de sociaal minder bedeelden behoren. En als kinderen uit de sociaal hogere milieus meer kans van slagen hebben, dan is nog lang niet zeker dat dit zo is, omdat het kinderen uit hogere milieus betreft. Dat veel pedagogen in deze valkuil trappen, verandert niets aan de stand van zaken maar toont slechts aan, waartoe al te veel vuur soms leidt.

De verkeerde conclusie kan aan de hand van het volgende voorbeeld verduidelijkt worden. Gesteld dat een hygiënicus verbanden vaststelt tussen het voorkomen van verkoudheden en de kleding: hoe warmer de mensen zich aankleden, des te vaker treden verkoudheden op. Het zou dwaasheid zijn om daaruit te concluderen dat de warme kleding de verkoudheden veroorzaakt, om zelfs algemeen aan te bevelen zich dunner aan te kleden. Er bestaat immers een derde faktor, het weer, die de beide andere verregaand beïnvloedt: het winterhalfjaar is natter en kouder; daarom kleden de mensen zich dikker, maar daarom zijn er ook meer verkoudheden. Men heeft correlaties als die tussen kleding en

verkoudheden (niet helemaal gelukkig) ook wel schijnrelaties genoemd. Om sociaal ongelijke kansen in het onderwijs gaat het pas dan, wanneer er geen 'schijnrelatie' tussen sociale status en de positieve resultaten in onderwijs en opleiding bestaat. Waar dit nauwkeurig onderzocht werd vond men in de regel dat sociale factoren slechts een geringe zelfstandige invloed op de resultaten in onderwijs en opleiding uitoefenen.

2. Evenveel kans van slagen?

Gelijke opleidingskansen kunnen in positieve zin betekenen dat ieder mens in principe dezelfde waarschijnlijkheid heeft de een of andere willekeurige opleiding te voltooien.

Een dergelijke opvatting van 'gelijke kansen' komt van de matematici en in de realiteit tracht men bij het dobbelspel, bij de loterij en bij de lotto dit soort gelijke kansen te creëren: elk getal dat in het spel is, moet absoluut dezelfde waarschijnlijkheid hebben getrokken te worden. Op het onderwijssysteem toegepast zou dit betekenen dat ieder kind tenminste bij de geboorte volledig dezelfde waarschijnlijkheid heeft een bepaalde opleiding te voltooien. Elk kind zou dan dezelfde kans als ieder ander hebben om de maarschalkstaf of de doctorsbul of de straatvegerbezem in handen te krijgen. Vermoedelijk is dit het meest radicale model voor gelijkheid van kansen dat denkbaar is. En aangezien hier aan iedereen volstrekt gelijke kansen op succes geboden worden, lijkt het dat er in een democratische gemeenschap ook vooral hiernaar gestreefd dient te worden. Daarom zullen nu de voornaamste middelen onderzocht worden, die geschikt zijn om dit idee te realiseren.

2.1. De 'Doktor-Eisenbart-Methode'

Sommigen zullen vermoeden, dat een dergelijk model helemaal niet gerealiseerd kan worden, en toch bestaat daarvoor een voortreffelijke methode, die men de 'Doktor-Eisenbart-Methode' kan noemen: men schaft eenvoudigweg alle prestatie-eisen en alle examenpapiertjes af en reikt aan iedereen ieder diploma uit. Die methode werkt gegarandeerd, maar staat natuurlijk in het geheel niet ter discussie – zou men denken. Bekijkt men echter de politiek van diverse ministers van onderwijs en de uitspraken van deskundigen en van degenen die daarvoor door menen te kunnen gaan, dan schijnt op lange termijn toch een dergelijke strategie gevolgd te worden en de bijval is telkens groot als ergens weer eens

prestatie-eisen omlaag worden geschroefd.

Nu hoeft men aan deze details geen al te grote waarde toe te kennen. Ooit zal ook de laatste onderwijspoliticus opmerken dat deze weg doodloopt en dat men er alleen door – misschien opnieuw gedefinieerde – prestatie-eisen weer uitkomt.

2.2. De Go-and-stop-methode

Een andere strategie zou er op uit kunnen draaien dat de kansen op succes van de goede leerlingen worden verminderd en die van de zwakkere leerlingen op de meest uiteenlopende wijze worden vergroot. Om het beeld van een konvooi te gebruiken: de langzaamsten zouden dan het tempo bepalen en de snelleren zouden gehinderd worden hun voordelen waar te nemen. Administratief kan dat bijv. zoals in de DDR gerealiseerd worden door waar mogelijk alleen arbeiders- en boerenkinderen toegang tot de hogescholen te verlenen. In de praktijk loopt dit uit op het bewust in het nadeel stellen van een sociale groepering, en wie sociaal ongelijke kansen in het onderwijs afwijst moet ook deze poging afwijzen die slechts andere sociale groeperingen benadeelt.

De pedagogische consequentie van dit concept is dat men leerlingen die veel presteren minder stimuleert dan leerlingen die weinig presteren.

Men kan bijv. de onderwijsuren die per leerling gerekend worden met het afnemen van de prestaties van de leerling laten toenemen. Daarbij wordt in de leerlingen met minder kansen meer 'geïnvesteerd' om hun perspectieven te verbeteren. Wanneer men dus van bewust versterkte stimulering van diegenen die weinig presteren of van bewust verminderde stimulering van diegenen die veel presteren spreekt, dan beschrijft men in feite hetzelfde. Voorbeelden daarvan zijn in de USA sommige projecten waaraan alleen kinderen uit de laagste sociale milieus deel nemen. Voorbeelden bij ons zijn daarvan de leerplannen van sommige onderwijsbewindslieden voorzover zij alleen de zwakkere leerlingen extra onderwijsstimulering laten toebedelen, maar ook sommige 'scholengemeenschappen' voorzover ze 'niveaueklassen' vormen en de klassen met zwakkere leerlingen meer onderwijs ter beschikking stellen. Er wordt dus gepoogd om gelijke kansen in het onderwijs te creëren door ongelijke stimulering. In het structuurplan voor het onderwijssysteem schrijft de Duitse 'Bildungsrat' op pag. 30: 'Gleichheit der Chancen wird in manchen Fällen nur durch die Gewährleistung besonderer Chancen zu erreichen sein' (Gelijke kansen zullen in sommige gevallen slechts door het bieden van bijzondere kansen bereikt

kunnen worden).

Wat daarmee bedoeld wordt zal na dit alles wel duidelijk zijn – maar men mag de zin rustig tweemaal lezen om de hele logische onzin erin tot zich te laten doordringen. Want wat hij zegt is toch zoveel als: tot gelijke kansen komt men uiteindelijk alleen door het geven van ongelijke kansen. Deze zin is typerend voor sommige Duitse pedagogen die schijnbaar diepzinnig schrijven omdat ze hetzelfde woord in dezelfde zin met verschillende betekenissen gebruiken, bijv. opleidingskansen de ene keer als kans op succes, de andere keer als constellatie der voorwaarden.

Gelijke vooruitzichten op positieve resultaten zijn dan pedagogisch alleen door ongelijke stimuleringsmaatregelen ten gunste van langzamer lerende leerlingen te bereiken, zo ze al te bereiken zijn. Men zal zich echter moeten afvragen of de pedagoog het kan verantwoorden om niet iedere leerling dezelfde stimuleringsmogelijkheden aan te bieden. De traditionele pedagogiek was er in ieder geval van overtuigd dat de pedagoog moest proberen ieder kind zo optimaal mogelijk te stimuleren. Dat zou ook tegenwoordig nog wel eens het enige zinvolle standpunt kunnen zijn. Al het andere draait erop uit dat men – weliswaar met verwisseld voorteken – zelf doet wat men beweert te bestrijden, namelijk sociaal discrimineren. En wat zullen de ouders zeggen als ze er achter komen dat de staat zijn monopolie in het onderwijs gebruikt om uitgerekend hun kind in de ontwikkeling af te remmen of in ieder geval minder te stimuleren dan andere kinderen?

2.3. Een nastrevenswaardig doel?

Gesteld dat al deze bedenkingen in methodisch opzicht ongegrond waren, dan blijft tenslotte de vraag bestaan of de doelstelling het op zich waard is om ernaar te streven: als inderdaad allen dezelfde vooruitzichten op succes zouden hebben, dan zou het zuiver een geluksspel zijn, dat uitmaakt wie welke kwalifikaties en posities krijgt. We zouden een selectie hebben die louter op toeval berust, juist omdat ieder dezelfde waarschijnlijkheid heeft om een of andere opleiding te voltooien. Intelligentie, begaafdheid, interesses, dat alles zou geen rol spelen, en in ieder beroep – zowel bij de artsen als bij de hulparbeiders, bij de musici als bij de vliegeniers – zouden we een representatieve steekproef van de gehele bevolking vinden.

Het zou begrijpelijk moeten zijn dat het toevalsprincipe geen geschikt principe voor de opbouw van een produktieve maatschappij kan zijn. De verdeling van de levenskansen door toeval kan ook

het sociale geweten waarschijnlijk nauwelijks tevreden stellen. Gelijke kansen als gelijke waarschijnlijkheid bij het behalen van succes is dus noch gezien vanuit het doel noch gezien vanuit de methoden een verdedigbaar concept. En het wordt er niet beter op als sommigen het doel niet in zijn zuivere vorm maar alleen voor een deel nastreven.

3. *Dezelfde voorwaardenconstellatie*

3.1. *Dezelfde bestedingen voor allen?*

In het onderwijssysteem van de staat kunnen rekenkundig alle kosten die ontstaan op het aantal leerlingen omgeslagen worden, zodat gemiddelde waarden ontstaan die aangeven hoeveel een leerling van de lagere school, een leerling bij het beroepsonderwijs, een gymnasiast of een student aan de universiteit jaarlijks gemiddeld aan kosten veroorzaakt. Men kan nu proberen om de uitgaven voor iedere leerling gelijk te houden. Ook dat zou een mogelijke opvatting van gelijke kansen zijn. In dit geval zou de staat, zou de maatschappij, aan ieder individu dezelfde uitgaven besteden. Klaarblijkelijk gaat het eigenlijk om dergelijke overwegingen wanneer voorgerekend wordt dat de gemiddelde kosten van leerlingen van de ene schoolsoort boven die van de andere schoolsoort liggen, om daaruit de eis tot nivellering van de kosten af te leiden. Consequent doorgedacht zou dit beslist onacceptabele gevolgen hebben. De leerlingen op een waddeneiland of uit een afgelegen gehucht in het hooggebergte zou maar een paar uur onderwijs in het jaar krijgen. Ouders met veel verantwoordelijkheidsbewustzijn zouden dichtbevolkte gebieden binnenrukken omdat de kosten-baten-relatie daar onevenredig gunstiger zou zijn. Gelijke kosten gaan namelijk niet overal en altijd met gelijke baten gepaard. Een dergelijk principe zou echter ook om andere redenen niet volgehouden kunnen worden. Want om hogere kwalifikaties te bewerkstelligen zijn hogere investeringen nodig en geen economie ter wereld kan het zich permitteren alle jonge mensen zo veel ter beschikking te stellen als bijv. voor de opleiding van een arts of ingenieur nodig is. Topkwalifikaties vereisen meestal ook topkosten. Het gelijktrekken van de uitgaven gaat derhalve ten laste van de elite die het meeste presteert of gaat de financiële mogelijkheden van ieder volk te boven.

Gelijke opleidingskansen als gelijke opleidingskosten te definiëren is dus niet vol te houden. Als de doelstelling echter niet aanvaardbaar is dan is daarom ook geen maatregel gerechtvaardigd, omdat

deze een stap in de richting van die doelstelling betekent.

3.2. *Gelijke externe leervoorwaarden?*

In het systeem van de markteconomie, maar ook bij sportwedstrijden tracht men een ander concept van gelijke kansen te realiseren. Zo wordt er bijv. bij de hordenloop voor gezorgd dat iedere loper een even lange afstand met een even groot aantal horden van gelijke hoogte die op gelijke afstand van elkaar liggen moet afleggen. Uiterlijk gezien krijgt daardoor iedere deelnemer – voorzover dit al mogelijk is – dezelfde voorwaarden; niemand wordt bevoordeeld, niemand benadeeld. Toch hebben niet allen evenveel kans op succes, omdat de een betere voorwaarden meebrengt dan de ander. Bij de hordenloop speelt bijv. de lichaamslengte een belangrijke rol en men weet dat de lichaamslengte mede van sociale factoren afhangt. Toch zal geen verstandig mens beweren dat de hordenloop de sociale discriminatie dient: wie kortere benen heeft is weliswaar in het nadeel, ongeacht uit welk sociaal milieu hij komt, hoewel er een verband bestaat tussen lichaamslengte en sociaal milieu. Bovendien zijn er andere sporten waarbij kleinere mensen voordelen hebben en deze sporten zou men dan ook sociaal discriminerend moeten noemen, zij het dan in omgekeerde richting.

In het onderwijssysteem zou deze gelijkheid van kansen door gestandaardiseerde leervoorwaarden, door een gestandaardiseerd leeraanbod gerealiseerd kunnen worden. Ongeacht woonplaats, sociaal milieu, religie of partij zouden hem door het onderwijssysteem dezelfde leermogelijkheden ter beschikking gesteld worden. In de praktijk zal het weliswaar nauwelijks mogelijk zijn alle nadelen die aan een bepaalde standplaats verbonden zijn te compenseren, maar men kan naar dergelijke gelijke kansen streven. Dit soort gelijke kansen zouden stellig hoogst verschillende investeringen per leerling van de staat vereisen. Ze zouden echter vanuit het leeraanbod gezien vergelijkbare startvoorwaarden voor allen scheppen.

Zoals het voorbeeld van de hordenloop aangaf zouden hierbij niet allen dezelfde kansen van slagen hebben. De selectie zou echter niet van sociale of soortgelijke factoren afhangen, maar van de interne voorwaarden die men meebrengt. Zwakbegaafden zouden minder perspectieven hebben, uit welke bevolkingslaag ze ook komen. Dat de interne leervoorwaarden zoals vrijwel alle menselijke eigenschappen niet aselekt over de bevolkingslagen verdeeld zijn verandert niets aan de zaak. Of men tot een bepaalde laag, religie of partij behoort zou als

zodanig noch een bevorderende noch een remmende faktor zijn, het zou geen enkele rol spelen. Dit model zou nog het meest aanvaardbaar zijn. Toch heeft het twee zwakke punten die men niet over het hoofd mag zien. Het ene betreft de elitevorming, het meer dan gemiddeld stimuleren van hooggekwalificeerde topkrachten, en het andere het meer dan gemiddeld stimuleren van mensen in nood, van lichamelijk of geestelijk gehandicapten, van diegenen die sociaal opvallend in het nadeel zijn. Naar beide extremen toe bestaan er dus randgroepen die extra steun, en dus ook meer geldelijke middelen nodig hebben, die de eis van gelijke gestandaardiseerde leervoorwaarden doorbreken. Het concept van de gestandaardiseerde leervoorwaarden impliceert verder een consequentie die vaak over het hoofd wordt gezien. Daarbij zou namelijk het gewicht van milieufactoren in die mate moeten toenemen waarin het gelukt het geheel der uiterlijke leervoorwaarden voor allen gelijk te houden.

Een blik op de erfelijkheidsindex of heritabiliteitsindex H maakt dat duidelijk.

$$H = \frac{\text{(erfelijk bepaalde variantie)}}{\text{(erfelijk bepaalde variantie)} + \text{(door het milieu bepaalde variantie)}}$$

Gesteld dat we de door het milieu bepaalde voorwaarden werkelijk volledig gelijk konden maken, dan waren we dus in staat inderdaad gelijke kansen in onderwijs en opleiding voor allen te realiseren. Dan zou de door het milieu bepaalde variantie gelijk aan nul worden, juist omdat er geen door het milieu bepaalde variabiliteit zou zijn. Het resultaat zou een erfelijkheidsindex van 1,00 resp. van 100 procent zijn. Nu kan de door het milieu bepaalde variantie zeker niet gelijk aan nul worden – maar ze kan ertoe tenderen, en ze doet dit als de neiging bestaat om de uiterlijke leef- en leervoorwaarden gelijk te maken.

In die mate waarin het de moderne maatschappijen lukt om de opleidingskansen en de levensvoorwaarden steeds meer aan elkaar gelijk te maken, in die mate zullen de erfelijke factoren een steeds grotere rol gaan spelen. In die mate zullen de mentale verschillen tussen de mensen steeds sterker tot erfelijke factoren te herleiden zijn. Anders uitgedrukt: in die mate waarin dit lukt zullen de erfelijke invloeden steeds duidelijker naar voren kunnen komen.

Interessant is, dat deze verbanden gelden zonder dat de aanvankelijke hoogte van de erfelijkheidsindex daarop invloed heeft. Zelfs wanneer men dus het

aandeel van de erfelijke factoren gering zou achten, zou dit niets aan de verbanden veranderen. Dat zou pas het geval zijn als de erfelijk bepaalde variantie gelijk aan nul zou zijn. Maar dat beweert intussen niemand die serieus genomen kan worden meer, nadat de meeste schattingen op empirische basis grotere waarden voor de erfelijk bepaalde als voor de door het milieu bepaalde variantie hebben opgeleverd (vgl. hiervoor ook Klauer 1975). Bij de eis van nivellering der uiterlijke leervoorwaarden zal men dientengevolge deze consequentie op de koop toe moeten nemen.

3.3. Nivellering van de interne leervoorwaarden?

Een belangrijke wortel van alle tegenwoordig zo veel besproken moeilijkheden ligt daarin dat de mensen weliswaar volgens onze grondwet dezelfde rechten hebben, maar hoogst verschillende voorwaarden met zich meebrengen om deze rechten waar te nemen. Een deel van de voorwaarden die in de mensen liggen, vooral intelligentie en motivatie, wordt ook door sociale factoren beïnvloed of is daardoor te beïnvloeden. Velen eisen daarom een opvoeding die compensatie biedt in die zin dat deze innerlijke leervoorwaarden zo veel mogelijk geëgaliseerd worden. Veel pedagogen doen alsof hun wetenschap alle middelen heeft om een dergelijk doel te bereiken en alleen nog maar de maatschappelijk-politieke wil ontbreekt. Helaas is dat een hele grote vergissing, die slechts daarom mogelijk is omdat velen weigeren de reikwijdte van pedagogische maatregelen in zorgvuldig gecontroleerd onderzoek te toetsen en in het bijzonder ook op ongewenste bijwerkingen te controleren.

Maar gesteld dat de pedagogiek alle middelen had. Zou men het dan kunnen verantwoorden om alleen bepaalde groepen te stimuleren, namelijk die, die nog niet zo ver gekomen zijn als de andere? Zou het niet in de zin van een algemene verhoging van het cognitieve niveau nodig zijn om allen te stimuleren? Bijv. ieder dezelfde uitgaven of dezelfde standaard van leermiddelen ter beschikking te stellen? Men ziet, dat zou op de concepten uitlopen die zojuist besproken werden.

Zou men echter proberen om alle leerlingen in gelijke mate te stimuleren dan zouden vermoedelijk allen daarvan profiteren en men zou – zij het dan op een hoger niveau – weer voor de Ausgangssituatie staan die men had willen veranderen. Het bewust afremmen van de ontwikkeling van de betere leerlingen bij compenserende stimulering van de zwakkere kan misschien effect hebben in de richting van egalisering der innerlijke leervoorwaarden,

maar het zou pedagogisch niet te verantwoorden zijn.

4. Egalisering en differentiatie

4.1. Tussenbalans

Men kan nog meer voorstellingen van gelijke kansen nauwkeurig bekijken, maar men zal steeds weer op de reeds besproken patronen terugkomen. Daarom wordt hier van verdere voorbeelden afgezien.

Welbeschouwd blijkt er in het geheel geen opvatting te zijn van gelijke kansen die zonder innerlijke tegenstrijdigheden of zonder pedagogisch onhoudbare gevolgen doorvoerbaar zou zijn. Bovendien is ieder denkbaar concept met een ander denkbaar concept van gelijke kansen in tegenspraak, zodat er voortdurend hoogst vreemde misverstanden kunnen ontstaan. Stelt men bijv. gelijke kansen als gelijke kosten, dan trekt daarvan niet iedereen hetzelfde pedagogische profijt – en legt men zich op hetzelfde pedagogische profijt vast, dan vereist dit sterk ongelijke kosten.

Gaat men uit van de onderscheiding tussen doelen en wegen, dan levert dat een eenvoudige typologie van onderwijssystemen op, als men bovendien in acht neemt dat beide voor allen gelijk of ook al naar gelang de individuele voorwaarden verschillend kunnen zijn. Het afgebeelde schema bevat vier typerende onderwijssystemen, die nu kort zullen worden toegelicht.

		DOELEN	
		voor allen gelijk	individueel verschillend
WEGEN	voor allen gelijk	A	B
	individueel verschillend	C	D

Type A is het schoolsysteem dat sommigen waarschijnlijk voor bijzonder 'democratisch' houden en dat kennelijk door enkele – niet door alle – theoretici van de 'Gesamtschule' wordt nagestreefd. Bij dit type wordt niet het kleinste onderscheid gemaakt, voor ieder gelden dezelfde doelen maar ook dezelfde wegen, middelen en methoden.

Er wordt op geen enkele wijze 'gediscrimineerd'. Iedereen krijgt absoluut dezelfde kans. Dit school-

type is echter een onmogelijk schooltype! Het kan in de werkelijkheid nooit bestaan. Houdt men de leerwegen, de middelen en methoden voor alle kinderen gelijk, dan zullen ze nooit dezelfde doelen kunnen bereiken. Integendeel, de verschillen tussen de kinderen zullen er eerder voor zorgen, dat sommige verder komen dan andere, dat sommige onder de gegeven voorwaarden meer leren dan andere. De Amerikaanse psycholoog en pedagoog Cronbach (1967, pag. 24) is zelfs van mening dat het huidige schoolsysteem gelijkenis vertoont met dit type: ieder krijgt dezelfde kans en dat leidt in de praktijk tot een selectief schoolsysteem waarbij achtereenvolgens steeds meer leerlingen 'uitgefilterd' worden. Het lijkt erop dat men vindt dat het schoolsysteem van de Bondsrepubliek precies in deze richting ontwikkeld zou moeten worden. Hetzelfde doel voor allen staat dan echter alleen nog maar op papier. Onderhand verandert het in

Type B, waarbij wegen, middelen en methoden voor allen gelijk zijn, bijv. ook de duur van de schooltijd. De doelen die in elk individueel geval worden bereikt variëren dan van leerling tot leerling. De individuele leerling wordt op de gemeenschappelijke weg zo ver vooruitgeschoven als hij in feite komt. Iedereen heeft dezelfde gelegenheid, dezelfde kans, maar niet iedereen kan er op gelijke wijze van profiteren. Zo ontstaat zonder verder toedoen een differentiatie in de bereikte doelen. Wil men daarentegen garanderen dat allen inderdaad hetzelfde doel bereiken, dan moet men

Type C kiezen. Daarbij wordt iedereen individueel zo ver gestimuleerd tot hij het algemene doel bereikt heeft. De een bereikt het vroeger, de ander later, reden waarom de duur van het schoolbezoek met toenemend prestatievermogen zal afnemen of omgekeerd. Dit systeem heeft bovendien speciale hulpmiddelen, wegen en methoden klaarliggen om de individuele leerling al naar gelang van zijn specifieke eigenschappen zo goed mogelijk vooruit te kunnen helpen.

'Nu vindt men Type C in geen enkele moderne industriestaat omdat hier de noodzaak bestaat ook in de doelen te differentiëren. Dat resulteert dan in

Type D. Daarbij staan verschillende, in aard en hoogte variabele doelen ter beschikking, en voor elk doel apart zijn er verschillende wegen en methoden. Inderdaad zijn de mogelijkheden van dit type nog niet ten volle uitgeput en er zijn ook nog open vragen. Zo bestaat bijv. de behoefte, ondanks alle differentiatie toch naar een minimum bestand aan gemeenschappelijke doelen te streven, zoals ook misschien de behoefte aan garanderen van een minimum aan gemeenschappelijke wegen, middelen

en methoden gevoeld wordt. Zou men hiermee rekening houden in de boven afgebeelde systematiek dan zou uit het vierveldenschema een negenveldenschema worden.

4.2. Noodzaak tot differentiatie

De differentiatie in doelen en wegen is nu niet alleen een onvermijdelijke noodzaak: onder gelijke kansen kan men ook heel goed verstaan dat ieder jong mens de gelegenheid krijgt zijn eigen mogelijkheden optimaal te ontplooien. Dan moet men in de middelen en methoden differentiëren, maar ook in de doelstellingen (Krapp 1977).

Vrije ontplooiing van de persoonlijkheid is een oeroude pedagogische eis, en iedereen deze vrije ontplooiing te garanderen kan als gebod van de gelijke kansen opgevat worden. Het resultaat is dan differentiatie zowel in de wegen als ook in de doelen. Het egaliseren, het gelijkmaken, is precies het tegendeel van datgene wat dan met gelijke kansen bedoeld was.

Vermoedelijk zal men ook het differentiatieprincipe niet volledig vol kunnen houden, alleen al omdat een basisbestand aan gemeenschappelijke kennis en vorming voor de nationale identiteit van een volk wenselijk moet zijn. Differentiatie en egalisering kunnen dus als twee principes opgevat worden die elkaars complement vormen, en het zou noodzakelijk zijn om steeds die gewichtsverdeling te vinden die onder de gegeven voorwaarden optimaal is.

4.3. Ongewenste neveneffecten

Ook met de differentiatie zijn neveneffecten verbonden die niet onvermeld dienen te blijven. Menselijke eigenschappen zijn niet waarde vrij, en als men leerlingen volgens bepaalde eigenschappen groepeerd, worden de zo ontstane groepen met positieve en negatieve waardeoordelen of vooroordelen belast die het opvoedingswerk kunnen bemoeilijken. Dat gebeurt, zo leert de ervaring, ook dan, wanneer de groepen gevormd zijn om de betreffende personen met speciale hulpmiddelen van dienst te zijn. Bij differentiatie in drie stromen (A, B en C) zouden bijna alle ouders hun kind graag in de A-groep zien, en de C-groep wordt als minderwaardig beschouwd. We hebben hier met ongewilde neveneffecten te maken van een maatregel die eigenlijk alleen maar had moeten helpen. Een goed voorbeeld van dergelijke devalueringsprocessen is de ontwikkeling van de 'Hilfsschule' (buitengewoon lager onderwijs), waarvan de naam toch alleen maar de bijzondere steunverlenende functie tot uitdrukking

wilde brengen, die echter omgedoopt moest worden omdat de naam een discriminerende uitwerking had. Iedere differentiatie draagt zo de kiem tot discriminatie in zich.

Wat is daaraan te doen? Afzien van differentiatie, afzien van het prestatieprincipe, dat zijn uitwegen die intussen nauwelijks meer iemand in ernst wil kiezen. In dit geval blijft slechts de mogelijkheid om de vorming van vooroordelen en voorbarige beoordelingen direct te bestrijden. Het gaat er om te laten zien dat de waarde van de mens als zodanig onafhankelijk van zijn opleiding, zijn intelligentie, zijn prestaties of van zijn maatschappelijke positie kan zijn. Er bestaan ook andere aspecten in het menselijk leven en het komt erop aan om tegen de geest van de tijd in aan deze andere waarden een hogere rang toe te kennen dan in het algemeen gebeurt.

Om terug te keren tot de vraagstelling van de gelijke kansen, het is waarschijnlijk duidelijk geworden dat met de volgende drie eisen – minimumeisen – in ruime mate ingestemd zou kunnen worden.

1. In een democratisch staatsbestel gaat het er om het ontwikkelingsniveau van een volk als geheel zo ver mogelijk te stimuleren. Daarbij mag geen sociale groep, geen geslacht, geen religieuze gemeenschap of partij bevoordeeld of benadeeld worden. Bevoordelen of benadelen heeft betrekking op de externe condities van het leren, omdat slechts deze zonder meer zijn te vergelijken en iedereen dezelfde leervoorwaarden garanderen. Natuurlijk zullen niet allen op gelijke wijze van het gelijke aanbod profiteren. Er zullen dus verschillen in leerresultaten bestaan. Deze verschillen zouden echter niet op verschillen in het leeraanbod kunnen berusten.
2. Lichamelijk of geestelijk gehandicapte jonge mensen hebben echter extra hulp nodig. Daartoe behoren ook diegenen die tengevolge van ongunstige sociale voorwaarden niet de mogelijkheid hadden door geschikte leerervaringen een normaal lichamelijk en geestelijk ontwikkelingsniveau te bereiken, die dus een tekort aan leeraanbod hebben opgelopen. Voor de gehele groep van diegenen die op de meest uiteenlopende manier in het nadeel verkeren, zijn meer dan gemiddelde hulpmiddelen nodig om hen in staat te stellen deze nadelen te overwinnen, of om ondanks blijvende handicap aan het maatschappelijk leven deel te nemen.
3. Opleidingskosten die boven het gemiddelde uitgaan zijn voor al diegenen nodig die leidinggevende functies in de maatschappij zullen gaan

bekleden. De selectie van de elite die het meest presteert zou zich uitsluitend naar de individuele geschiktheid moeten richten. De maatschappij heeft belang bij een systeem dat diegenen identificeert, die een bepaalde kwalifikatie vlotter dan anderen behalen en deze na het behalen ook beter uitoefenen dan anderen. Daarbij mogen sociale of dergelijke factoren geen rol spelen. Er mag bijv. noch bij de toelatingsvoorwaarden noch bij de prestatie-eisen iets ingevoerd worden met de bedoeling dat een bepaalde sociale groep gemakkelijker of moeilijker toegang vindt. Het mag er daarentegen slechts om gaan om steeds diegenen te vinden die het meest geschikt voor iets zijn.

Deze drie gezichtspunten zouden het onderwijssysteem in een democratische maatschappij moeten kenmerken, waarin de prestatie telt en niet de geërfde rijkdom of de invloed van de familie, die zich

echter ook van haar humane en sociale verplichting om de mens in nood speciale hulp te verlenen bewust blijft.

Literatuur

- Cronbach, L. J., How can instruction be adapted to individual differences? In R. M. Gagné (Hrsg.): *Learning and individual differences*. Columbus (Ohio) 1967.
- Heckhausen, H., *Leistung und Chancengleichheit*. Göttingen 1974.
- Klauer, K. J., *Intelligenztraining im Kindesalter*. Weinheim 1975².
- Klauer, K. J., *Lernbehindertenpädagogik*. Berlin 1977⁵.
- Krapp, A., *Zur Dimensionalität des Begriffes Chancengleichheit*. Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft 1977, Band 1 (in Vorbereitung).