

Afsluitingen en gelijke kansen in het onderwijs*

P. DE KONING

Vakgroep Algemene en Vergelijkende Onderwijskunde, Universiteit van Amsterdam.

Samenvatting

In dit tweede artikel over afsluitingen in het onderwijs wordt een poging ondernomen na te gaan welke consequenties opvattingen over gelijke kansen in het onderwijs hebben voor de organisatie en inhoud van examens c.q. afsluitingen. Daarbij worden een drietal verschillende interpretaties van gelijke kansen onderscheiden: gelijke kansen voor gelijk begaafden, gelijke kansen voor vrijheid van ontplooiing en gelijke kansen door gelijke onderwijsresultaten.

In het tweede deel van het artikel komen enkele opvattingen over afsluitingen ter sprake die samenhangen met een maatschappijkritische benadering van het onderwijs. Examens worden dan vooral gezien als één van de middelen in het onderwijs om een op ongelijkheid gebaseerde maatschappij te reproduceren.

1. Inleiding

'Gelijke kansen voor ieder kind' is in de Westerse onderwijswereld een vertrouwde uitspraak geworden. Vele veranderingen in het onderwijs werden en worden onder de vlag van 'gelijke kansen' ingevoerd. Het begrippenpaar 'gelijke kansen' verwijst echter naar een geheel van opvattingen m.b.t. de relatie onderwijs en maatschappij. Opvattingen die consequenties hebben voor de benadering van het onderwijs en – voor ons vooral hier interessant – consequenties hebben voor de organisatie van afsluitingen.

Een goede analyse van de vooronderstellingen die achter deze 'ideologie der gelijke kansen' ligt, is vooral belangrijk omdat o.i. deze benadering in de onderwijspolitiek nog steeds overheerst. Een dergelijke studie valt buiten dit bestek. We volstaan met een korte schets van een aantal belangrijke

kenmerken van deze benadering om daarna, opnieuw beknopt, enkele gevolgen en knelpunten aan te geven die een bepaalde uitwerking van 'gelijke kansen' voor de afsluitingsproblematiek van een toekomstige middenschool kan hebben¹.

Een onderwijsbeleid uitgaande van gelijke kansen in het onderwijs, legt vooral de nadruk op de verschillen tussen individuele leerlingen. Wat leerlingen gemeenschappelijk hebben wordt nauwelijks uitgewerkt, eerder genegeerd. De gelijke kansen benadering is vooral op zoek naar middelen om onderscheid te kunnen aanbrengen tussen kenmerken van individuen. Gelijke kansen veronderstelt immers een rangorde als einddoel. Een rangorde in maatschappelijke posities en/of een rangorde in scholing en/of rangorde in bekwaamheid. Het heeft weinig zin om over 'gelijke kansen' te spreken wanneer aan het einde van de rit – onderwijsfase, maatschappelijke carrière, levensrit – geen hiërarchie bestaat. Kenmerkend voor de gelijke kansen opvatting is dan ook dat het ongelijke eindpunt als een gegeven wordt aanvaard. Alle aandacht richt zich op de regels van het proces dat moet leiden de individuele leerling een passende plaats te geven binnen deze rangorde.

In het onderwijs komt dit tot uiting door de aandacht van de gelijke kansen opvatting voor de selectieregels in het onderwijs. De veranderingen in het onderwijs die vanuit de gelijke kansen benadering tot stand zijn gekomen betreffen dan ook vooral de ingang-, doorstroom- en eindselectie. Gestreefd werd en wordt naar een doelmatiger en meer aanvaardbare, eerlijker selectie in en door het onderwijs.

Het zou een misvatting zijn te veronderstellen, dat onder de noemer van 'gelijke kansen' een homogeen geheel van opvattingen schuil gaat. Diverse opstellingen worden zichtbaar wanneer het tot een uitwerking komt. Niet alleen worden verschillende wegen voorgestaan ter bereiking van 'gelijke kansen', ook over de inhoud van het begrippenpaar zelf bestaat geen eensgezindheid². Dat ook in de concrete onderwijspolitieke praktijk verschillen

* Het eerste artikel over dit onderwerp verscheen in het novemnummer van dit tijdschrift.

bestaan over invulling en uitwerking van 'gelijke kansen', blijkt o.a. uit het feit dat zowel conservatieven, liberalen als sociaal democraten hun argumenten staven aan de hand van de toverwoorden 'gelijke kansen', terwijl hun visie op het onderwijs en de veranderingsvoorstellen ingrijpend van elkaar verschillen³.

In de brochure 'Kansen op onderwijs' van de Voorlopige Raad voor het Regeringsbeleid worden een drietal opvattingen onderscheiden m.b.t. de gelijkheid van kansen in het onderwijs⁴.

1. Gelijke kansen voor gelijk begaafden.
2. Vrijheid van ontplooiing.
3. Gelijkheid van onderwijsresultaten.

Wij achten deze indeling bruikbaar om de consequenties voor de afsluitingsproblematiek nader te schetsen. In tegenstelling tot de auteurs beschouwen we de eerste opvatting echter niet als verouderd, welke, zoals gesuggereerd wordt, in de jaren '60 plaats ging maken voor de beide volgende opvattingen. Het streven naar gelijke kansen voor gelijk begaafden speelt ook nu nog een belangrijke rol – misschien wel een belangrijkere dan de andere twee – bij het realiseren van onderwijsveranderingen. Juist de ontwikkeling van een middenschool wordt nationaal en internationaal mede gefundeerd op deze opvatting. Een middenschool wordt dan als een beter schoolorganisatorisch middel gezien (doelmatiger en rechtvaardiger) om gelijke kansen voor gelijk begaafden te creëren. In de volgende paragraaf zullen wij dit nader toelichten.

Bij het realiseren van een middenschool spelen o.i. al deze drie concepties van 'gelijke kansen' een belangrijke rol. Zij staan daarbij t.o.v. elkaar in een spanningsrelatie welke tot uiting zal komen bij maatregelen op organisatorisch en inhoudelijk niveau. We zullen trachten iets van deze spanningsrelatie te laten zien m.b.t. de afsluitingsproblematiek. We proberen te formuleren welke maatregelen specifiek zijn voor elke opvatting afzonderlijk en welke van deze maatregelen tegengesteld kunnen werken voor realisering van de andere opvattingen.

2. Afsluitingen en gelijke kansen

2.1. *Gelijke kansen voor gelijk begaafden.*

Deze invulling van 'gelijke kansen' is wellicht de oudste en kan als een reactie beschouwd worden op de selectie gebaseerd op standverschillen. Met name in de tweede helft van de vorige eeuw wordt een dergelijke regeling van de ingangselectie tot het

voortgezet onderwijs als 'oneerlijk' beschouwd en als weinig efficiënt gezien (opkomst industrialisatie). In de literatuur wordt gewezen op de invloed van de progressief liberalen om de selectie gebaseerd op standverschil (zoals die tot uiting kwam in de Middelbare Onderwijswet van Thorbecke in 1863) om te buigen tot een selectie gebaseerd op individuele bekwaamheid. De progressief liberale visie was vooral een opvatting over gelijke kansen. In plaats van factoren als geloof, ras en herkomst, dient de capaciteit van het individu en zijn ijver om daarvan wat te maken bepalend te zijn voor succes of falen. Wil men tot de elite behoren dan moet dit worden waargemaakt door de competitie in school en beroep te winnen.

Een primaire voorwaarde om de meest bekwamen te laten zegevieren is dat ieder de kans krijgt aan deze strijd deel te nemen. Financiële oorzaken die belemmerend werken op een gelijke start worden weggenomen door vrij onderwijs te creëren en een beurzenstelsel te ontwikkelen waardoor ook de arme, maar bekwame leerling hogerop kan komen. De verdeling van de leerlingen over de verschillende schooltypen kan nu plaats vinden op basis van het criterium bekwaamheid en prestatie. Wie veel presteert komt in aanmerking voor de hoogste onderwijstrap – met straks de hoogste kwalifikatie –, wie minder presteert komt terecht in een lager niveau, etc. Het hiërarchische systeem van gescheiden schooltypen wordt dus gehandhaafd. Niet omdat dit correleert met de standenopbouw in de maatschappij, maar omdat men veronderstelt dat een dergelijke indeling overeenkomt met de verschillen in begaafheidsniveaus – laag, midden, hoog – en begaafdheidsrichting – theoretisch, praktisch – van de leerlingen.

Daar begaafdheid nu het bepalende criterium voor de ingangselectie is geworden, is het in de eerste plaats van belang verschillen in begaafdheid zo goed als mogelijk – d.i. vroegtijdig en objectief – op te sporen en passend te verdelen over de schooltypen. Toelatingsexamens, studietoetsen, psychologische tests, vergelijkende examens e.d. doen hun intrede om het juiste kind op de juiste school te kunnen plaatsen. Tevens moet een voortdurende selectie onderweg – tijdens de schoolloopbaan – ervoor zorgen dat de beste leerlingen uitgezeefd worden⁵.

De Mammoetwet van 1963 kan als de, weliswaar wat late, wettelijke kristallisatie beschouwd worden van deze liberale opvatting. In de eeuw tussen deze twee onderwijswetten is het principe van gelijke kansen voor gelijk begaafden en de daaraan verbonden vooronderstelling tot individuele mobiliteit algemeen aanvaard. Selectieprocedures worden

verfijnder, objectiever en betrouwbaarder, ondersteund door de ontwikkeling van de psychometrica. De wijzigingen in de schoolstructuur die met de mammoetwet worden geïntroduceerd, kunnen dan ook als een logisch vervolg op deze ontwikkeling beschouwd worden. Om de competitie in begaafdheid zo eerlijk mogelijk te regelen, moesten een aantal wijzigingen in het bestaande schoolstelsel worden aangebracht. Wijzigingen, die vooral de selectiemomenten en selectieregels betreffen. De bestaande selectieprocedures werden te rigide en te grof bevonden, waardoor te veel fouten gemaakt werden en te veel talent verloren ging. Onaanvaardbaar uit rechtvaardigheids- en doelmatigheidsoverwegingen (men vergeet niet de situatie in de jaren 50-60 hierbij te betrekken: groei-ekonomie, tekorten aan geschoolde arbeidskrachten, talentenjacht, Sputnik-effekt, opkomst onderwijs-ekonomie). De veranderingen die de mammoet bracht mogen bekend worden verondersteld. Ze zijn kortweg als volgt samen te vatten: verbetering van determinatie en doorstroming.

De optimistische verwachtingen die men oorspronkelijk van de nieuwe wet op het voortgezet onderwijs had, botsten al gauw met de teleurstellende werkelijkheid. Sommigen verklaarden de wet voordat ze in werking trad in '68 reeds als verouderd. De ervaringen in andere landen (m.n. Engeland sinds de 'Educational Act van '44) lieten zien dat verruiming en verbetering van de ingangselectie weliswaar de deelname aan het voortgezet onderwijs had vergroot (in samenhang natuurlijk met demografische en sociaal-ekonomische factoren), maar dat de deelname ongelijk verdeeld bleef over de verschillende sociaal-ekonomische groepen binnen de samenleving. De lagere opleidingen worden hoofdzakelijk bevolkt door kinderen uit de lagere beroeps- en inkomensklassen, het aantal vroege schoolverlaters is onder die categorie het grootst⁶. Deze situatie wordt in het algemeen als zeer onrechtvaardig bevonden. Voorstellen om deze onrechtvaardigheid te doen verkleinen, verschillen echter.

Met als vertrekpunt 'gelijke mogelijkheden voor gelijkbegaafden' tekenen zich globaal twee stromingen af. De ene groep stelt zich op het standpunt dat het bestaande scholensysteem gehandhaafd moet blijven. Verbeteringen zijn aan te brengen door de selectie eerlijker te doen geschieden, door grotere aandacht voor het schoolkeuzeproces, door een meer flexibele schoolorganisatie, door compensatie- en stimuleringsprogramma's, door aangepaste onderwijsprogramma's voor de verschillende groepen, door het scheppen van tweede kansen e.d. Wanneer grote groepen, ondanks alle geboden mogelijkheden,

toch nog onvoldoende gebruik maken van het onderwijs, kan dat niet (meer) aan het onderwijs verweten worden, maar is waarschijnlijk kenmerkend voor deze groepen en de maatschappij zélf. 'Gelijke kansen' blijft weliswaar een streefrichting aangeven, maar het onderwijs kan, in de fase waarin ze nu beland is, hierop slechts in beperkte mate invloed uitoefenen en niet meer doen dan ieder individu zo eerlijk mogelijk te behandelen. 'Het gaat om gelijke kansen, het gaat om 'fair treatment', een eerlijke behandeling, een derhalve zoveel mogelijk stimuleren van talenten, wegnemen van milieubepaalde handicaps, compenseren van achterstanden en scheppen van tweede kansen voor wie het de eerste keer niet gehaald heeft'⁷.

De andere stroming stelt zich daarentegen op het standpunt dat van een 'fair treatment' alleen dan gesproken kan worden wanneer de structuur van het onderwijs zelf ingrijpend verandert. Het categoriale schoolstelsel belemmert een rechtvaardige selectie. De nieuwe wet op het voortgezet onderwijs biedt, ondanks verruiming van de determinatieperiode en doorstroommogelijkheden, onvoldoende garantie voor een eerlijke voortgang van de leerling. Nog steeds wordt men gedwongen vroegtijdig leerlingen te verdelen over verschillende opleidingen, streams of niveau-groepen. Dergelijke beslissingen zijn predictief zeer aanvechtbaar en werken bovendien juist in het nadeel van de kinderen uit de zwakkere sociaal-ekonomische milieus. De maatregelen, zoals voorgesteld door de eerst genoemde groep worden niet afgewezen maar onvoldoende geacht. De ongelijke deelname is niet te wijten aan bepaalde kenmerken van bepaalde groepen maar is juist kenmerkend voor de schoolstructuur. Deze stroming gelooft pas dat van gelijke kansen voor gelijk begaafden in het onderwijs sprake kan zijn, wanneer radicaal gekapt wordt met de predictie en homogenisering van leerlinggroepen van en naar leerprestatie. Verlenging van de periode van gemeenschappelijk onderwijs zonder voorsortering maar met interne differentiatie binnen de heterogene groep wordt het 'nieuwe' uitgangspunt. M.a.w. een middenschool voor alle 12-16-jarigen, moet de volgende stap zijn in de richting van het ideaal van gelijke kansen voor gelijk begaafden.

Gelijke mogelijkheden voor gelijk begaafden zal dus ook in een toekomstige middenschool worden nagestreefd. Dit streven zal tot uiting komen in de organisatie van de middenschool. Op welke wijze komt dit tot uiting m.b.t. de organisatie van afsluitingen in de middenschool? De belangrijkste consequenties hebben we hieronder puntsgewijs proberen weer te geven:

1. Uitgegaan wordt van een rangorde van begaafdheid. De mate van begaafdheid komt min of meer overeen met de prestaties m.b.t. bepaalde kennisinhouden (De rangorde in begaafdheid is dus gekoppeld aan de hiërarchie van kennis en kunde m.b.t. een canon van vakken). De 'kunst' is nu iedere leerling een met zijn of haar begaafdheid passende plaats te laten innemen binnen deze rangorde. In de middenschool zal dat vooral gebeuren door vormen van 'zelfdeterminatie'. D.w.z. dat het niveau, de plaats, van de leerling in de loop van de cursus steeds opnieuw bepaald wordt aan de hand van zijn prestaties. Niveaubepaling wordt een continu proces om de mogelijkheid van overstappen steeds open te houden. In tegenstelling tot de categoriale school speelt de ingangselectie bij de middenschool nauwelijks een rol, het aantal plaatsingsbeslissingen onderweg neemt daarentegen sterk toe. Frequente toetsingen zijn nodig om te kunnen bepalen of de leerling nog op het juiste 'spoor' zit. Concrete uitwerkingen van een dergelijk systeem vinden wij bijvoorbeeld bij differentiatievormen zoals gehanteerd in West-Duitsland⁸.
2. Aan de rangorde in begaafdheid is een rangorde in afsluitingen gekoppeld. Gestreefd zal worden naar een gedifferentieerd systeem van examens en diploma's die onderling vooral zullen verschillen in niveau (moeilijk-makkelijk en meer-minder). Een dergelijk systeem zien we reeds verschijnen in het l.b.o., waar m.b.t. sommige vakken examens op drie niveaus kunnen worden afgelegd. Tevens zal er een trend ontstaan om de diversiteit in niveau's te doen vergroten. Enerzijds door de neiging om bij plaatsing van leerlingen binnen een rangorde, deze rangorde te verfijnen, anderzijds uit noodzaak om iedere leerling een diploma, certificaat, te verschaffen overeenkomstig zijn begaafdheid. Een trend die bijvoorbeeld in Engeland zichtbaar is⁹. Vergroting van het aantal niveau's van afsluiting vraagt om een verfijning van het instrumentarium om relatief kleine verschillen tussen leerlingen te kunnen onderscheiden. Psychometrie en instrumenteel onderzoek zullen zodoende een belangrijke ondersteunende functie krijgen.
3. Gelijke kansen voor gelijk begaafden betekent vanzelfsprekend dat bijzondere waarde gehecht wordt aan de objectiviteit van afsluitingen. Juist de aanhangers van deze stroming hebben in het verleden krachtig stelling genomen tegen willekeurige en ondoorzichtige verdeling van leerlingen over schooltypen. In een tijd waarin de toelating tot vervolgopleidingen moeilijker

wordt, neemt bovendien het belang van de objectiviteit toe. Aantoonbaar moet zijn waarom A wel en B niet kan worden toegelaten. Dat kandidaat A geschikter, bekwaamer, is mag niet gerechtvaardigd worden op grond van eigen interpretatie, maar moet acceptabel gemaakt worden op grond van objectieve procedures. 'Dit is bereikbaar, indien men uitsluitend onbetwistbare gedrags- en persoonsgegevens van de gegadigden verwerkt in een voor allen gelijke formule, die of zelf als resultaat een beslissing (toelating of afwijzing) oplevert of een eindscore oplevert op basis waarvan men zo'n beslissing, in absolute of relatieve zin, kan nemen'¹². Het objectiviteitsbeginsel zal aan de middenschoolafsluiting dergelijke eisen stellen. Men zal geen genoegen nemen met louter globale gedragsbeschrijvingen, profielbeoordelingen of beoordelingen n.a.v. schoolonderzoeken. Dergelijke afsluitingen zijn ondoorzichtig, leiden tot willekeur en maken een rangorde van prestatie en bekwaamheid onbetrouwbaar. Van middenschool afsluitingen zal worden geëist - zeker m.b.t. die onderdelen waaraan beslissingen voor verdere studie gekoppeld zijn, hetzij in termen van rechten, hetzij in termen van advies - dat gebruik wordt gemaakt van objectieve gestandaardiseerde meetinstrumenten.

4. Objectivering van examenonderdelen vraagt al gauw om uniformiteit en uniformiteit kan het best op centraal niveau geregeld worden. M.a.w. middenschoolafsluitingen zullen voor een belangrijk deel vanuit een landelijk gecentraliseerd lichaam georganiseerd en bewaakt dienen te worden. 'Gelijke kansen voor gelijk begaafden' kan moeilijk gerealiseerd worden wanneer bekwaamheid en de daaraan gekoppelde prestatie-eisen per regio of per school verschillend gedefinieerd worden.

2.2. Gelijke kansen door vrijheid van ontplooiing

In een opstel van Ginjaar-Maas wordt een citaat van Idenburg uit 1959 aangehaald welk bovenstaande interpretatie van gelijke kansen goed weergeeft: 'dat allen, ongeacht hun intelligentie, de deugden en talenten, waarmee zij zijn begiftigd, kunnen ontwikkelen, hun gave om het schone te waarderen en de diepten van 's mensen levensgang te verstaan, al hun potentie om volop als mens te leven'¹⁰. Deze invulling van gelijke kansen wil tegenstand bieden aan de eenzijdige inhoud en -richting van ons onderwijs. Ons onderwijs zou te veel nadruk leggen op technologische en intellectueel cognitieve talen-

ten. Of in andere termen: het onderwijs appelleert eenzijdig aan leervermogens die erop gericht zijn zoveel mogelijk maatschappelijk voordeel te behalen. Talenten die niet direct relevant zijn voor maatschappelijke opklimming worden verwaarloosd. Het huidige onderwijs biedt geen gelijke kansen van ontplooiing aan uiteenlopende begaafdheden, zoals sociale, creatieve en sportieve! Bepleit wordt dat ieder binnen het onderwijs optimale ontplooiingsmogelijkheden moeten worden geboden, overeenkomstig aanleg en belangstelling¹¹. De grondgedachte is niet nieuw. Elk mens is uniek, heeft talenten, die, hoe verschillend ook, op gelijkwaardige wijze tot ontwikkeling gebracht moeten worden. Het onderwijs moet niet de leerlingen 'rangordenen' m.b.t. een eenzijdige canon van vakken maar het verscholen talent dat iedere leerling heeft, opsporen en voeden. De nadruk op de uniciteit van het individuele kind, los van de maatschappelijke en historische kaders waarin het opgroeit, blijkt ook pedagogisch verankerd te zijn in wat wel grofweg aangeduid wordt met de geesteswetenschappelijke pedagogiek¹². Deze opvatting van gelijke kansen houdt zich nauwelijks bezig met de relatie onderwijs-maatschappij (wat dan ook bij de uitwerking tot problemen leidt). 'Gelijke kansen' wordt vooral geïnterpreteerd als gelijke ontplooiingsmogelijkheden van talenten binnen de school. De school krijgt een vrij autonome plaats binnen de maatschappij toebedeeld. Eventueel verwacht men dat een eerlijker startkans geboden wordt daar bij het innemen van de maatschappelijke posities nu ieder in de gelegenheid is gesteld de bij zijn persoon behorende bekwaamheden tot ontwikkeling te brengen. Wenselijk wordt geacht dat binnen de maatschappij de verschillende talenten ook meer gelijkwaardig worden gewaardeerd.

Ook in de voorstellen voor een middenschool zoals geformuleerd in de Contourennota zien we dat deze interpretatie van gelijke kansen wordt gehanteerd. Met name daar waar gesproken wordt over 'verbreding van het onderwijs- en vormingsaanbod'¹³. Het aanbieden van een grote verscheidenheid van vakgebieden is dan ook de meest in het oog lopende consequentie bij de uitwerking van het idee der 'vrije ontplooiing' in het onderwijs. De Amerikaanse high-school met zijn sterk gedifferentieerde aanbod van onderwijsprogramma's, verschillend in richting en niveau, is hiervan een voorbeeld. (Hetgeen niet wil zeggen dat de high-school niet ook gebaseerd is op het principe van gelijke kansen voor gelijk begaafden). Ook in Engeland, m.n. op de comprehensive schools, wordt in toenemende mate het onderwijsaanbod verbreed. Vakgebieden welke

traditioneel buiten de algemeen vormende opleiding zijn gehouden worden nu opgenomen om ook de niet-academisch gerichte leerling aan zijn trekken te kunnen laten komen. In zijn uiterste consequentie vraagt het idee van persoonlijke ontplooiing door zelfbepaalde keuzes een, wat wel genoemd wordt, 'onderwijs-supermarkt'. Een netwerk van cursussen, waardoor de student een individuele route volgt, passend bij zijn aanleg, aspiraties en interesse. De Groot typeert de loopbaan van de student in dit verband als een 'parkwandeling' door een netwerk van paden met vele uitgangen, waar elke uitgang in principe 'goed' is¹⁴. Een dergelijk systeem kennen we alleen op papier met slechts sporadisch een uitwerking in de praktijk. Het geeft echter goed aan in welke richting gedacht wordt.

Op welke wijze heeft de 'vrije ontplooiingsgedachte', die ook in de middenschool gestalte krijgt, invloed op de afsluiting. Opnieuw zullen we kort enkele punten aangeven.

1. Het belang van gemeenschappelijke afsluitingen neemt af. Daar het onderwijsaanbod zich dient aan te passen aan het individuele talent, zijn afsluitingen vooral een individuele zaak. Maar ook deze individuele afsluiting zal in mindere mate een streefpunt, een herkenbaar eindpunt, van de opleiding vormen. Daar het accent ligt op de vrijheid van ontwikkeling van de leerling zelf, zullen zo min mogelijk externe eisen gesteld worden: de leerling ontwikkelt zich, de opleiding dient maximale service te verlenen om deze ontwikkeling te stimuleren. Van een afsluitend moment kan hoogstens gesproken worden als verwezen wordt naar het 'ontwikkelingsprofiel' zoals dat zichtbaar is op het moment bij het verlaten van de opleiding. Niet de opleiding, maar de student zelf geeft zo vorm aan de afsluiting. Een overzicht van de studieloopbaan van de leerling wordt het tastbare bewijs dat de opleiding is afgesloten. Momenten van zakken of slagen verdwijnen. De formele eindexamens zoals we die nu kennen dienen dan ook te verdwijnen. Dat wil echter niet zeggen dat er in het geheel geen evaluatie en toetsing meer plaats vindt. Integendeel, maar de evaluatie behoort uitsluitend een integraal onderdeel van het onderwijs-leerproces zelf te worden, met als belangrijkste doelstelling de leerling informatie (feed-back) te verschaffen over zijn eigen ontwikkeling. Deze opvatting wordt, ook internationaal, steeds meer aangehangen¹⁵.
2. Mede doordat het idee van 'vrije ontplooiing' ertoe leidt het onderwijs vooral te zien als institutie t.b.v. de ontwikkeling van het indivi-

dule kind en in mindere mate als een maatschappelijke instelling, worden externe afsluitingen – soms op zeer emotionele wijze – afgewezen. De ontwikkeling van de leerling kan het best door de school c.q. door de leraar beoordeeld en beschreven worden. Daarbij moet zeer omzichtig te werk worden gegaan om de eigen, unieke ontwikkeling van het kind niet te verstoren. Externe afsluitingen leiden tot een beperkt en eenzijdig beeld van het kind, terwijl de ontwikkeling niet te beschrijven is aan de hand van een momentopname: het is de leerkracht die het best de schoolontwikkeling van het kind kan beoordelen. Er is nog een andere reden waarom vanuit deze stroming naar decentralisatie van afsluitingen gestreefd zal worden. Vrijheid van ontplooiing betekent immers een breed aanbod van programma's en cursussen waaruit de leerlingen al naar gelang behoefte, kunnen kiezen. Dit aanbod zal dus overeen moeten stemmen met de behoeften van de schoolpopulatie. Regionale en zelfs schoolverschillen zullen hierbij optreden. Scholen willen niet gehouden worden aan centraal opgelegde eisen m.b.t. niveaus en richtingen van de programma's. Dit beperkte hun mogelijkheden om flexibel te kunnen reageren op de – soms ook sterk wisselende – behoefte van hun leerlingen. Een dergelijke ontwikkeling treedt o.a. in Engeland op. Door verschillende modi van afsluitingen te organiseren – van extern tot intern – tracht men daar de individuele scholen een grotere vrijheid te verschaffen bij het organiseren van afsluitingen.

3. Uit het bovenstaande volgt dat minder waarde wordt gehecht aan de objectiviteit van de beoordelingen c.q. afsluitingen. Met name gestandaardiseerde studietoetsen worden afgewezen. In tegenstelling tot de opvatting van gelijke kansen in termen van 'gelijke kansen voor gelijk begaafden', die een duidelijk onderscheid wil aanbrengen tussen objectief en subjectief meetbare prestaties, wordt veeleer de nadruk gelegd op de 'totaliteit en het unieke' van de ontwikkeling van de leerling.

Geen twee personen zijn gelijk. Het onderwijs heeft tot taak de persoonlijke ontplooiing van de individuen te stimuleren. Zogenaamde objectieve studietoetsen en examens verstoren deze taak van het onderwijs. Dit extreme standpunt wordt niet door een ieder gedeeld. Een beoordeling volledig gebaseerd op 'indruk', 'intuïtie' en 'feeling' wordt vaak ook als te eenzijdig beschouwd. Gevolg is dat naar nieuwe middelen wordt gezocht waarmee de ontwikkeling van de

individuele leerling zo breed mogelijk beschreven wordt, gebruik makend van zowel objectieve metingen als subjectieve indrukken. Dit komt tot uiting in de ontwikkeling van zgn. 'diagnostische en profielbeschrijvingen'¹⁶.

4. De nadruk op vrijheid van ontplooiing door verbreding van het onderwijsaanbod leidt tot – wannéer er formele afsluitingen plaats vinden – een sterk gedifferentieerd afsluitingssysteem. Gedifferentieerd met name in richting en niveau. Een standaard examen wordt afgewezen. Bij de uitwerking van deze onderwijsgedachte zal de neiging ontstaan een netwerk van programma's en cursussen te creëren en deze als afzonderlijke eenheden af te sluiten. Zo verzamelt de leerling als het ware 'deelafsluitingen' welke bij elkaar genomen een profiel geven. Een dergelijke segmentering van afsluitingen kennen we reeds in het 'credit-point' systeem. Ook het examen per vak – m.n. in Engeland – wordt mede op deze overwegingen gebaseerd.
5. Een sterk gedifferentieerd afsluitingssysteem roept de noodzaak op van een individueel begeleidingssysteem. Wanneer een breed netwerk van programma's wordt opgezet om zoveel mogelijk te kunnen aansluiten bij de belangstelling en bekwaamheid van de individuele leerling, dan zullen programma's en de individuele leerlingbehoefte ook 'passend' gemaakt moeten worden. Dit gaat niet vanzelf:
'Onze wandelaar/student kent de weg in het park immers niet: bij talloze splitsingen zal hij voorlichting en advies nodig hebben. Hij moet op de een of andere manier te weten komen wat een cursus inhoudt, vergt, opbrengt, voorstelt; hoe hij/zij bij anderen aansluit en te combineren is; moet het voor eindexamenpakketten iets waard zijn; of een combinatie van vakken bij de onderliggende bedoeling van zijn individuele studieplan past, enz. Een adaptief systeem vereist uit de aard der zaak studiecounseling: een legertje gidsen in het park, dat des te groter zal moeten zijn naarmate er meer splitsingen zijn'¹⁷. Deze opmerkingen die De Groot maakt n.a.v. een R.W.O. voorstel voor herstructurering van het Universitair onderwijs, geldt o.i. evenzeer voor een dergelijke inrichting van het voortgezet onderwijs. De invoering van de vakkenpakketten heeft onmiskenbaar geleid tot een uitbreiding van de counseling- en begeleidingsactiviteiten binnen de school. Bij een uitbreiding van keuzemogelijkheden mag men dan ook verwachten dat de intensiteit hiervan zal toenemen⁴³.
6. Welke functie afsluitingen krijgen m.b.t. de

doorstroming naar het vervolgonderwijs of arbeidsmarkt is problematisch en onduidelijk. Men ontkomt niet aan de indruk dat met de nadruk op het 'ontplooings- en ontwikkelingsproces' van de leerling, de consequenties die afsluitingen hebben voor de maatschappelijke selectie van leerlingen genegeerd worden. Dit leidt tot fricties tussen werkelijkheid en wenselijkheid en tot tegenspraken bij het organiseren van afsluitingen. Door de maatschappelijke ongelijkheid niet bij de uitwerking te betrekken wordt namelijk het streven naar verschillende, maar gelijkwaardige eindpunten tegelijkertijd ondergraven. Idealistisch gezien is het misschien mogelijk elke kennis en vormingsinhoud als gelijkwaardig te beschouwen. De realiteit is anders. Uitgaan van een gelijkwaardigheid van leerinhouden in het onderwijs leidt onherroepelijk tot een ongelijke maatschappelijke kwalificatie. In werkelijkheid ontstaat er dan ook een hiërarchie van afsluitingen die leerlingen meer of minder kwalificeert voor vervolgonderwijs en/of maatschappelijke posities. 'Gelijkwaardigheid' of 'vrije ontplooiing' wordt zo een ideologie die de feitelijke ongelijkheid legitimeert. Het vrije-keuze proces tijdens de opleiding werkt niet anders dan als een selectie- en determinatieproces voor ongelijke 'profielen' of 'dossioma's'.

2.3. Gelijke kansen door gelijke onderwijsresultaten

Gelijke kansen door gelijke onderwijsresultaten is een vrij onbekende en (nog) nauwelijks aanvaarde opvatting. Ook deze opvatting gaat uit van gelijke kansen en veronderstelt dus – anders heeft het immers geen zin om over gelijke kansen te spreken – maatschappelijke ongelijkheid¹⁸.

De schrijvers van de in de inleiding aangehaalde voorstudie 'Kansen op Onderwijs' plaatsen het streven naar gelijkheid van onderwijsresultaten binnen het kader van de compensatie- en activeringsprogramma's. Door kinderen in achterstandsituaties meer kansen te geven door verhoging van intelligentie, leervermogen en vaardigheden, of door opheffing van nadelige kenmerken van het milieu en onderwijs, hoopt men dat een grotere gelijkheid in het onderwijs het resultaat zal zijn. Een dergelijke benadering past echter evenzeer binnen de opvatting 'gelijke kansen voor gelijk begaafden'. Compensatie en activeringsprogramma's dienen dan om oneerlijke en willekeurige factoren voor de begaafdheidsbepaling zoveel mogelijk te elimineren. Door uit te gaan van 'gelijke onderwijsresultaten' plaatst men zich echter juist tegenover deze opvatting, zowel als

tegenover de opvatting van de 'vrije ontplooiing'.

De grondgedachte is dat het onderwijs niet tot taak heeft leerlingen, hoe eerlijk ook, te verdelen over programma's verschillend in niveau en richting wat leidt tot ongelijke afsluitingen, maar een zodanige opleiding moet bieden dat iedere leerling een meer gelijke kans krijgt om na afsluiting van het funderend onderwijs aan het maatschappelijk leven deel te nemen. Dit kan pas gerealiseerd worden als de uitgangspunten van de leerling ook formeel en feitelijk gelijk zijn. 'Gelijk' wil dan zeggen dat leerlingen beschikken over kennis en vaardigheden die gelijke kwalificaties en gelijke rechten geven. Door in het funderend onderwijs zelf uit te gaan van het principe der gelijke kansen voor ongelijke eindpunten wordt bij voorbaat de ongelijkheid zoals die in de maatschappij tot uiting komt overgenomen en zelfs voorbereid. De ongelijkheid zoals die in de maatschappij plaats vindt, wordt binnen deze visie van gelijke onderwijsresultaten weliswaar als ongewenst beschouwd, maar als een politieke realiteit erkend. Het is echter niet de taak van het onderwijs om deze ongelijkheid ook binnen de school te halen en te bevorderen. Hoewel de mogelijkheden beperkt zijn – het onderwijs vormt immers tot op zekere hoogte een afspiegeling van de maatschappij zelf – de school moet er juist op gericht zijn gelijke mogelijkheden voor allen te realiseren. Dit streven naar gelijk onderwijs voor allen dat samen met emancipatiebewegingen op andere gebieden van het maatschappelijk leven (gelijk recht voor allen) zijn oorsprong vindt in het begin van de vorige eeuw, vormt het belangrijkste motief voor het stichten van eenheidsscholen; eerst de basisschool en later de middenschool.

Realisering van deze benadering vraagt om een vrij ingrijpende verandering van het onderwijs. Het huidige onderwijs baseert zich hoofdzakelijk op de vooronderstelling dat verschillen in bekwaamheid ook moeten leiden tot verschillen in onderwijsprogramma's en diploma's. Daartegenover staat de optimistische visie dat de school wel degelijk in staat is een grotere gelijkheid in 'output' voort te brengen. In plaats van leerlingen te 'rangordenen' of 'passende' programma's te bieden, moeten leerlingen die moeilijk meekomen of achter blijven meer aandacht en steun krijgen om het gemeenschappelijk minimum te bereiken. In plaats van de verschillen tussen leerlingen te accentueren, wat een noodzakelijke voorwaarde is wanneer het onderwijs zijn belangrijkste functie vindt in het alloceren van leerlingen, wordt de nadruk gelegd op de gemeenschappelijke mogelijkheden van leerlingen om – weliswaar op verschillende wijze – leertaken te

beheersen¹⁹. Uitgaan van het gemeenschappelijke wil niet zeggen dat individuele verschillen genegeerd worden. De verschillen vormen juist het vertrekpunt. Niet echter om op grond hiervan leerlingen te sorteren, maar om het onderwijs-leerproces hieraan aan te passen ter bereiking van het gemeenschappelijke doel. De consequentie is dat de beschikbare middelen, energie en tijd niet op gelijke wijze verdeeld kunnen worden: wie niet mee kan, krijgt meer aandacht, tijd, etc. in plaats van minder leerstof en een lager diploma.

Deze invulling van gelijke kansen roept veel vragen op. Wanneer is er sprake van gelijke onderwijsresultaten? Betreft dit alleen kennisinhouden of moet de ontwikkeling van houdingen, behoeften en motivatie hierbij ook betrokken worden? Is het inderdaad mogelijk dat de school tot meer gelijke onderwijsresultaten komt, mede gezien het grote aandeel dat milieufactoren hebben bij het verklaren van de verschillen tussen schoolprestaties? In hoeverre gaat het schenken van meer aandacht en tijd aan de zwakkere leerlingen ten koste van de leerprestaties van de meer begaafde leerlingen? Leidt het leggen van de nadruk op het gemeenschappelijk programma niet tot de zo gevreesde nivellering van kennis en algehele niveauperlagings? Allemaal vragen, die nog lang niet zonder meer met 'ja' of 'nee' beantwoord kunnen worden. De argumenten van tegenstanders van gelijke kansen door gelijke onderwijsresultaten zijn o.i. over het algemeen emotioneel geladen en eerder gebaseerd op vooronderstellingen, dan dat ze voortkomen uit rationaliteit en berusten op empirische bevindingen²⁰.

We gaan ervan uit dat ook met de middenschool een grotere gelijkheid van onderwijsresultaten wordt nagestreefd. Tenslotte vormt de middenschool de afsluiting van het funderend onderwijs waarmee gepretendeerd wordt gemeenschappelijk algemeen onderwijs te bieden, zodat iedere leerling in voldoende mate voorbereid is voor deelname aan het maatschappelijk leven en vervolgonderwijs. Opnieuw geven we beknopt aan welke consequenties deze opvatting over gelijke kansen heeft voor de afsluiting.

1. Gelijke kansen door gelijke onderwijsresultaten, leidt ertoe dat gestreefd wordt naar een gemeenschappelijke afsluiting van de middenschool. Een gedifferentieerd afsluitingssysteem, zowel in niveau als in richting ondergraaft het gelijkheidsstreven. Een gemeenschappelijke afsluiting veronderstelt de formulering van een gemeenschappelijk minimumprogramma. Een minimumprogramma dat elke leerling dient te doorlopen en

hem/haar voldoende kwalificeert om zich voor alle vormen van verder onderwijs te kunnen laten inschrijven. Aan dit minimum worden dus relatief zware eisen gesteld. De gemeenschappelijke afsluiting vormt de operationalisatie van dit minimum. Een zekere horizontale differentiatie in afsluitingen blijft mogelijk. D.w.z. zolang een differentiatie in afsluitingen niet leidt tot verschillende rechten. De tijd die leerlingen nodig hebben om aan de minimumeisen te voldoen zal verschillend zijn. Dit heeft als consequentie dat niet alle leerlingen op hetzelfde tijdstip een afsluitend examen of onderdelen daarvan behoeven af te leggen. Leerlingen die, voordat ze kunnen overstappen naar het vervolgonderwijs, het programma met succes hebben voltooid, zullen de mogelijkheid moeten krijgen méér te leren dan dit minimumprogramma. Afsluitingen van extra (differentiële) programma's behoeven echter niet vanzelfsprekend te leiden tot méér rechten of tot een voorkeursbehandeling bij toelating tot het vervolgonderwijs. Het gemeenschappelijke minimumprogramma is immers voldoende. Het past niet binnen deze opvatting om binnen een groep gekwalificeerden nog eens een rangorde aan te brengen om daaraan aparte privileges te koppelen.

2. Met een gemeenschappelijke afsluiting, die een operationalisatie vormt van een gemeenschappelijk minimumprogramma en die alle leerlingen gelijke rechten verschaft, wordt het vanzelfsprekend onmogelijk leerlingen te verdelen over de diverse vormen van vervolgonderwijs. M.a.w. een gemeenschappelijk afsluitend examen kan niet tegelijkertijd de ingangselectie voor het vervolgonderwijs regelen. Gebeurt dit wel, dan leidt dit onherroepelijk tot een gedifferentieerde afsluiting die verschillende onderwijsprogramma's operationaliseert en leerlingen verschillend kwalificeert. Het is duidelijk dat de wijze waarop de overgang tussen een middenschool en vervolgonderwijs (bovenschool) geregeld wordt dan ook bepalend is voor de realisering van een gemeenschappelijke afsluiting²¹.

3. De nadruk op het gemeenschappelijk minimum als afsluiting van een onderwijsperiode kenmerkt het examensysteem als evaluatief. Evaluatief naar de leerling, naar het onderwijs en naar de maatschappij toe. Van de leerling wil men weten of de gestelde standaard bereikt is. Men is niet of nauwelijks geïnteresseerd hoe de prestatie van de individuele leerling geklassificeerd moet worden t.o.v. de andere leerlingen (vgl. rijbewijsexamen). Wordt niet aan de standaard voldaan dan

wordt de leerling terug naar het onderwijs verwezen. Van het onderwijs wil men weten of de inrichting van de onderwijs-leersituatie effectief is geweest. Bereiken alle leerlingen met dit programma en deze instructie ook het minimum-niveau? Het afsluitingssysteem krijgt hierdoor de functie van wat in de angelsaksische landen 'accountability' wordt genoemd: de school wordt, voor een belangrijk deel, verantwoordelijk gesteld voor de kwaliteit van de leerprestaties van alle leerlingen. Maatschappelijk gezien moet de afsluiting ook een bepaald niveau waarborgen m.b.t. funderend onderwijs: een scholingsniveau dat voor alle leerlingen geldt. Een afsluitingssysteem dat vooral evaluatief van karakter is, heeft consequenties voor de gehanteerde instrumenten²². Hoge eisen worden gesteld aan de representativiteit van de afsluiting t.o.v. het onderwijsprogramma. De scoring zal meer 'criterion-referenced' van aard zijn dan 'norm-referenced'. Van de afsluiting zal men ook informatie wensen m.b.t. de 'sterke' en 'zwakke' kanten van de leerling om bij het niet bereiken van de standaard gerichte didactische maatregelen te kunnen nemen.

4. Een evaluatieve afsluiting die zich richt op de gemeenschappelijke leerprestatie zal uiteraard veel waarde hechten aan de objectiviteit van de metingen. Uiteraard, omdat men garanties wil hebben dat ook inderdaad alle leerlingen voldoen aan de minimumeisen. Garanties krijgt men door het oordeel zoveel mogelijk los te koppelen van subjectieve beoordelingsvormen. Het gebruik van objectieve studietoetsen wordt dan ook niet afgewezen, maar als een belangrijk en waardevol instrument beschouwd. Het gebruik van studietoetsen heeft juist aan het licht gebracht dat er verschillen in (minimum) leerprestaties bestaan tussen scholen, wijken en regio's: m.a.w. dat er van gelijke onderwijsresultaten nog lang geen sprake is. Studietoetsen worden afgewezen wanneer ze gebruikt worden om leerlingen te klassificeren en te determineren.
5. Een gemeenschappelijke evaluatieve afsluiting vraagt evenzeer om een zekere centralisatie van de organisatie. Hier gelden dezelfde argumenten als onder 2. genoemd. Met name zal de inhoud van het minimumprogramma en de daaraan gekoppelde afsluiting centraal geregeld moeten worden, wil men garanties voor gelijkheid kunnen geven. Tevens zullen instrumenten aan het onderwijs ter beschikking moeten worden gesteld. Problematisch blijft de graad van centralisatie. Scholen en leraren zullen bij de

inhoudsbepaling van afsluitingen betrokken moeten blijven, wil er nog sprake zijn van een adequate representatie van het onderwijsprogramma. Centralisatie behoeft echter niet zondermeer tot uniformiteit te leiden. Ook zelfs m.b.t. de minimum-eisen – men denke aan het onderscheid door De Groot gesuggereerd in zgn. 'prestatie- en handelingseisen' – kan ruimte gelaten worden voor schoolspecifieke invullingen. Ook kan de school keuzemogelijkheden geboden worden uit diverse, wel omschreven vormen van afsluiting. Met name in Engeland heeft men hiermee reeds ervaring opgedaan²³.

3. Politiek-maatschappijkritische opmerkingen

De laatste tien jaar zijn, m.n. vanuit de onderwijssociologie, verschillende studies verricht waarin de relatie onderwijs-maatschappij kritisch werd doorgeleefd. De kritiek richt zich vooral op de a-politieke en a-historische benadering van het onderwijs: alsof het onderwijs zondermeer een neerslag is van pedagogische denkbeelden en autonome ontwikkelingen in de maatschappij. Het onderwijs is echter zelf deel van de maatschappij, inclusief met al haar tegenspraken, politieke strijd en onderdrukking.

De relatie onderwijs – maatschappij wordt vanuit deze benadering veeleer geïnterpreteerd in termen van 'weerspiegeling' en 'terugwerking'²⁴. Het onderwijs in onze maatschappij is dan ook tevens een middel om de bestaande machtsverhoudingen te continueren door overdracht van specifieke kennis-inhoud, door het aanbrenge van kwalifikaties en oriëntaties (waarden- en normenpatronen) en door de selectieve verdeling van leerlingen over onderwijsvoorzieningen. Deze reproductieve functie van de school is echter lang niet altijd duidelijk zichtbaar. Onderzoek en studie zijn nodig om duidelijk te maken op welke wijze het onderwijs en de – soms tegengestelde – ontwikkelingen daarbinnen de bestaande machtsverhoudingen binnen de maatschappij weerspiegelt en bevestigt. Dergelijk onderzoek heeft geleid tot oorspronkelijke analyses van het functioneren van ons onderwijssysteem in samenhang met het economische en sociale systeem. De soms vlijmscherpe kritiek die hieruit is voortgekomen kan als een 'eye-opener' werken en ons bewust doen worden van de achtergronden en ambivalenties van de veranderingen in examens. Het laat ook zien dat er een andere benadering mogelijk is, dan die welke gevolgd is in het eerste deel van dit artikel, om afsluitingsproblemen te verbinden met maatschappelijke en pedagogische

doelstellingen. De relatie tussen afsluitingen en gelijke kansen komt nu in een geheel ander licht te staan: afsluitingen in het onderwijs worden veeleer gezien vanuit de reproductiefunctie van het onderwijs en ook het streven naar gelijke kansen wordt hieraan ondergeschikt gemaakt.

Het is duidelijk dat binnen het kader van dit betoog geen overzicht van de achtergronden en inhoud van deze politiek-maatschappijkritische benaderingen gegeven kan worden. Waar het ons hier om te doen is, is het toepassen van een aantal kerngedachten van deze benaderingen op de afsluitingsproblematiek. Van volledigheid kan in dit verband geen sprake zijn. Vandaar dat we dit hoofdstuk aangeduid hebben met de term 'opmerkingen'.

Het is niet één bepaalde wetenschappelijke stroming of 'school' die wij als politiek-maatschappijkritisch bestempelen. Integendeel, wij rekenen hiertoe een bont gezelschap van personen en richtingen, die elkaar zelfs soms bestrijden. We accentueren hier echter de globale gemeenschappelijkheid en negeren de onderlinge verschillen. Het gemeenschappelijke vinden we vooral in de kritiek die zich richt op de politieke, sociale en economische (on)macht van de school. Deze kritiek is grofweg samen te vatten in de volgende drie punten:

- via het onderwijs wordt getracht gehoorzame en loyale burgers te ontwikkelen die de bestaande autoriteits- en machtsverhoudingen in stand zullen houden, zelfs al druist dit in tegen persoonlijke behoeften en belangen ('my country, right or wrong');
- het onderwijs wordt gebruikt om arbeidskrachten te reproduceren, t.b.v. het bestaande economische systeem, zonder dit systeem en de machtsverhoudingen daarbinnen ter discussie te stellen;
- massa-onderwijs wordt gebruikt om burgers de illusie te geven dat sociale mobiliteit mogelijk is. In plaats van de mobiliteit te vergroten worden de sociaal-economische klassen in de samenleving door het onderwijs juist verder van elkaar gescheiden.

Deze punten van kritiek werden reeds in het begin van de vorige eeuw geuit^{2 5}. Met de opkomst van het massa-onderwijs, leerplicht en industrialisatie is deze kritiek actueler geworden en verder uitgewerkt. In onze tijd zou men kunnen spreken van een sterke hernieuwde opbloei, waarbij studie en kritiek niet meer zozeer aan personen is verbonden, maar steeds meer aan politieke en wetenschappelijke richtingen (politieke economie, (neo)marxisme, 'free school movement', emancipatorische opvoed-

kunde, nieuwe Engelse sociologie). We zullen in het kort, geïllustreerd aan de hand van het werk van enkele schrijvers globaal ingaan op de achtergronden van de kritiek. In de volgende paragrafen zullen we daarna proberen deze kritiek verder uit te werken m.b.t. de organisatie en inhoud van afsluitingen.

Critici uit de vorige eeuw benadrukken de manipulatiemogelijkheden die de staat in handen krijgt door de organisatie van het onderwijs aan zich te trekken en het onderwijs voor de massa te institutionaliseren. Elke regering, of dit nu een feodale of een burgerlijke is, wordt zodoende in staat gesteld zijn eigen belangengroepen via het onderwijs te begunstigen, wat tot - nieuwe onvrijheid en onderdrukking leidt. Zo waarschuwt Godwin reeds in 1793 voorzichtig te zijn met het plaatsen van het onderwijs onder staatsbeheer^{2 6}. Hij geloofde dat - verplichte - scholing onder toezicht van de staat eerder de vrijheid en het kritisch denkvermogen van onderdrukte groepen zou doen afnemen dan dat deze groepen door scholing zouden emanciperen, zoals zovele progressieven toendertijd en ook later beweerden. De opvatting dat staatsonderwijs vanzelfsprekend een goede zaak is, wordt juist de laatste tijd opnieuw in twijfel getrokken. Zo beginnen Whittey en Young een recente publikatie met de uitspraak dat 'rechts' veel eerder dan 'links' zich bewust was van de mogelijkheid dat onderwijs zowel gebruikt kan worden voor onderwerping als voor bevrijding van de massa^{2 7}. Met de groei van het onderwijs neemt ook de institutionalisering van het socialisatieproces toe. De school wordt meer en meer de centrale bemiddelaar voor socialisatie; zij wordt voor een belangrijk deel verantwoordelijk voor de totale vorming en opvoeding van het individu. Langdurig en sterk geïnstitutionaliseerd onderwijs leidt tot een strakke onderwerping aan dominerende krachten en opvattingen. En wat domineert, beheerst het schoolsysteem, selecteert en evalueert de inhoud en bepaalt de interactie. M.a.w. onderwijs vervult niet alleen een kwalificatiefunctie, maar heeft ook te maken met een disciplinerende van de ene maatschappelijke klasse door een andere.

Ivan Illich is in onze tijd waarschijnlijk wel de meest bekende verpersoonlijking van de kritiek m.b.t. dit thema. De school heeft de mens vervreemd van het leren. Hij is door het proces van scholing volledig overgeleverd aan de controle en autoriteit van experts en instituties. De school ontleent zijn macht aan het feit, dat het steeds meer de centrale institutie voor het opvoeden van het kind is geworden binnen onze moderne geïndustrialiseerde maatschappij. De school bereidt het kind op

deze maatschappij voor door de verantwoordelijkheid te nemen voor het hele kind. Door een gescheiden kennispakket aan te bieden, verschillende functies en beroepsopleidingen te creëren en zelfs seksuele opvoeding en persoonlijke problemen tot opleidingsonderwerp te maken, leert de school dat er voor al deze terreinen experts bestaan en dat men afhankelijk behoort te zijn van het oordeel van de ander. Deze afhankelijkheid creëert een vorm van vervreemding die de bekwaamheid tot handelen vernietigt. Handelend optreden behoort niet langer tot het individu maar wordt gekoppeld aan 'de expert' en 'de institutie'. De enige oplossing die Illich voor deze onderdrukking ziet, is het creëren van een maatschappij waarin geen scholen meer bestaan en ook niet meer nodig zijn. Dit betekent niet dat er geen instellingen zijn waar men vaardigheden kan leren, maar het einde van schoolse instellingen met voorgestructureerde leerplannen om leerlingen te manipuleren. Kennis en leren moeten weer verbonden worden met levensechte processen en persoonlijk nut²⁸. Ook Freire wijst op 'misbruik' van het onderwijs door kennisinhouden en overdrachtsvormen los te koppelen van belangen en behoeften van de leerlingen zelf. Onderwijs wordt zodoende een onderdrukkende macht en verliest zijn bevrijdende functie. Zoals de arbeidssituatie voor velen vervreemdend en vijandig is, zo wordt de leerling in het onderwijs tot object gevormd, werkend aan doelen die buiten hem- of haarzelf staan. Het idee van ontscholing of het stichten van onafhankelijke 'vrije scholen' (Free School Movements), wordt echter lang niet door alle maatschappij-kritische stromingen ondersteunt. Een dergelijk beleid leidt tot een 'laissez-faire' politiek met alle gevolgen van dien. Zo wordt in recente studies van marxistisch georiënteerde Engelse sociologen gewezen op de ambivalente relatie tussen onderwijs en staat²⁹. Zij erkennen volmondig de toenemende staatsinvloed op het onderwijs t.b.v. de reproductie van de bestaande (kapitalistische) machtsverhoudingen maar geloven tegelijkertijd dat een volledige ontkoppeling van staat en onderwijs niet in het belang is van de onderdrukte groepen zelf en een ontkenning inhoudt van de historisch gegroeide relatie. Toenemend massa-onderwijs is zeer zeker gebruikt voor reproductieve doeleinden, maar is evenzeer nodig geweest voor de ontwikkeling van de massa zelf. De reproductieve functie van het onderwijs is niet zo duidelijk zichtbaar en is niet zondermeer eenduidig te interpreteren als Illich e.a. ons doen willen geloven. Nodig is een historische analyse van de wijze hoe het onderwijs deze reproductieve rol is

gaan vervullen en op welke wijze de reproductie zich voltrekt. Eerst dan kan pas een politiek programma ontwikkeld worden dat de emancipatorische mogelijkheden van het onderwijs uitbuit.

Exemplarisch voor deze benadering is bijvoorbeeld de studie van Bowles en Gintis³⁰. Zij beschrijven de vernieuwingen in het onderwijsstelsel van de Verenigde Staten als één van de antwoorden, één van de middelen, om de spanningen die het kapitalistische economische en sociale systeem oproepen te doen verminderen. In crisissituaties treft de staat allerlei voorzieningen die enerzijds de loonafhankelijken ten goede komen, maar anderzijds zodanig van aard zijn dat de reproductie van de bestaande verhoudingen gehandhaafd blijft. Deze voorzieningen betreffen o.a. het gebied van de gezondheidszorg, de speciale verzekering en de belasting, maar ook het onderwijs hoort hierbij. Veranderingen in het onderwijs moeten dan ook in dit kader worden gezien. Zo is politieke strijd voor meer en beter onderwijs van de georganiseerde arbeidersbeweging enerzijds gehonoreerd, maar is anderzijds tegelijkertijd gebruikt als substituut voor economische hervormingen. Ook Wendrich wijst erop dat het onderwijsbeleid gekenmerkt wordt door ambivalenties en tegenspraken en waarschuwt voor een mechanische interpretatie van de verhouding onderwijs- staat en economie³¹. Het onderwijsbeleid van de staat kan niet zondermeer en rechtstreeks als uitdrukking van ontwikkelingen in de maatschappij en met name de economie benaderd worden. Ook de politieke krachtsverhoudingen en de strijd van maatschappelijke bewegingen zijn medebepalend voor welk concreet beleid op een gegeven moment gevoerd wordt.

Deze algemene inleiding was nodig om enigszins een beeld te krijgen van de benaderingswijzen van wat wij grofweg politiek-maatschappijkritische stromingen hebben genoemd. Kenmerkend voor deze stromingen is immers juist dat problemen in het onderwijs niet geïsoleerd benaderd kunnen worden, maar als onderdeel beschouwd moeten worden van een algemeen historische, maatschappij-politieke analyse. Een dergelijke analyse, die voorafgaat en daarna betrokken wordt op de afsluitingsproblematiek komt echter nog nauwelijks voor³². Veeleer is sprake van losse, verspreide opmerkingen en commentaren. Om deze opmerkingen in kaart te brengen hebben we gekozen voor een ordening aan de hand van de volgende drie thema's:

– examen als middel om maatschappelijke ongelijkheid te rechtvaardigen;

- bijdragen van examens aan de economische reproductie: reproductie van arbeidskrachten;
- bijdragen van examens aan de ideologische reproductie: reproductie van productie- en arbeidsverhoudingen.

3.1. Examens als middel om maatschappelijke ongelijkheid te rechtvaardigen

Examens worden gehanteerd als middel om de bestaande maatschappelijke ongelijkheid te legitimeren. Ongelijkheid die o.a. tot uiting komt in de deelname en afsluiting van het onderwijs. Er bestaat een duidelijke samenhang tussen schooltype, diploma en maatschappelijke positie en de sociaal-economische achtergrond van de leerlingen. Een dergelijke ongelijkheid moet aanvaardbaar worden gemaakt om niet als zeer onrechtvaardig door de burgers ervaren te worden. Naast allerlei andere middelen wordt ook het examen gebruikt om deze aanvaardbaarheid te bevorderen. Hoe vervullen examens deze functie? Door:

- de gehanteerde beoordelings- en evaluatieprocedures in het onderwijs als gegevenheden te accepteren, los van hun 'ideologische' context;
- de selectieprocedures via examens te objectiveren;
- bureaucrativering van de examenorganisatie.

We zullen achtereenvolgens deze drie punten hieronder nader toelichten.

Aan evaluatieprocedures zoals examens, wordt vaak een waardevrijheid toegekend, alsof we te maken hebben met neutrale processen. De regels die aan evaluatie ten grondslag liggen (b.v. cijferbepaling) worden dan opgevat als 'oorzaken' van beslissingen (b.v. slagen, zakken). Regels zijn echter veel meer ad hoc constructies van de concrete praktijk die reeds zo te werk gaat. Evaluatieprocedures kunnen dan ook beter beschouwd worden als een referentie t.o.v. de gemeenschap die de evaluatie mogelijk maakt, dan als 'bewijzen'. M.a.w. evaluatiemethoden vinden plaats binnen een vorm van maatschappelijk leven en zijn verbonden met impliciete en expliciete opvattingen m.b.t. 'standards' en 'criteria'. Beoordelen is dan ook geen technische aangelegenheid maar een politieke handeling^{3,4}. Door dergelijke vragen niet te betrekken bij evaluatieprocedures, wordt de schijn gewekt alsof deze een ontologisch gegeven vormen en niet anders kunnen functioneren dan ze functioneren. De ongelijkheid in het onderwijs wordt zo zelf a-politiek en gerechtvaardigd door te verwijzen naar de gevolgde evaluatieprocedures. Dit leidt er ook toe

dat examenproblemen zelf segmentarisch benaderd worden en veelal teruggebracht tot meet- en organisatieproblemen. Critici die op deze aspecten wijzen, wensen dan ook een verbreding van de discussie over examens, beoordeling en evaluatie^{3,4}. Objectivering van procedures versterkt de opvatting dat examens neutrale, eerlijke middelen vormen om leerlingen te verdelen. In plaats van criteria als geloof, ras en herkomst is de capaciteit van het individu bepalend geworden voor de plaats binnen de maatschappelijke hiërarchie. Deze capaciteiten worden in toenemende mate uitgedrukt aan de hand van examens en diploma's, gebaseerd op een rangorde van 'kennis en kunde'. In de loop der tijden zien we een toenemende aandacht voor het instrumentarium, dat nodig is om de capaciteit van ieder individu te bepalen. Persoonlijke, subjectieve beoordelingen maken plaats voor onpersoonlijke, objectieve schattingen. Het eerlijk verdelen van posities, betekent objectief, valide en betrouwbaar meten en vergelijken d.m.v. examens. Verschillen in maatschappelijke posities kunnen nu gerechtvaardigd worden: wie niet tot de elite behoort, beschikt niet over voldoende capaciteiten of heeft hiermee niets gedaan. Het onderwijs en met name het examen als beslissend en objectief moment, heeft zodoende de legitimeringsfunctie die b.v. de kerk t.a.v. de feodale allocatie had, overgenomen. De legitimering wordt des te overtuigender naarmate het examen ook 'eerlijker', in de betekenis van 'objectiever' is. Meettechnische zorgvuldigheid en objectivering van examens versluiert echter tegelijkertijd de klasse-ongelijkheid die het examensysteem helpt handhaven. Het selectieproces doet nl. een beroep op vaardigheden, oriëntaties, aspiraties e.d., welke niet in gelijke mate verdeeld zijn over de verschillende milieugroepen. In groepen met een hoge sociaal-economische status zijn deze vereisten juist zeer bekend en vertrouwd, in andere groepen zijn ze onbekend of in geringe mate aanwezig. De selectiekriteria, de selectie-inhouden en de selectieregels bevoordelen zodoende bepaalde groepen. Zo propageert de school gelijke kansen, maar hanteert criteria, regels en inhouden die op ongelijkheid berusten en bevestigt hierdoor bij voorbaat ongelijkheid. Objectivering van examens verandert hieraan niets, maar helpt juist de 'illusie van kansengelijkheid' in stand te houden door te verwijzen naar de 'eerlijke' werkwijze. Dit betekent niet dat objectieve examens afgeschaft moeten worden. Integendeel, de klassebepaaldheid van selectie zou dan juist versterkt worden. Vergeleken met de feodale selectie of selectie op voorspraak e.d. dragen objectieve examens wel degelijk bij tot democratisering, biedt

het een zekere bescherming tegen willekeur en geeft het een rechtvaardiger verdeling van levens- en beroepskansen³⁵. Waar het om gaat, is objectieve examens van hun versluisende functie te ontdoen en – aansluitend aan het hierboven geschrevene – de analyse te richten op de selectiekriteria. Bureaucratisering van het examensysteem is haast onvermijdelijk verbonden met de allocatiefunctie en objectivering van examens. Het examensysteem moet zoveel als mogelijk tot een rationeel systeem omgevormd worden. Het schriftelijk centraal examen neemt de taak van het mondeling over om willekeur van beoordelaars te voorkomen en vergelijkbaarheid te vergroten. Kenmerkend wordt het scoringssysteem, waardoor de kwalitatieve waardering van kennisproducten tot een fijnzinnige kwantificerende evaluatie wordt, ondersteund door ontwikkelingen in de psychometrie. Gestandaardiseerde centraal ontwikkelde en geëvalueerde examens onttrekken echter een belangrijk stuk invloed aan studenten en docenten ten gunste van een anonieme gecentraliseerde instantie (bv. het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling). Dit leidt tot aanvaarding van de bestaande situatie. Discussies over en verantwoording van doelen komen los van de onderwijsinteractie te staan. Gewezen kan worden op 'het van boven opgelegde' ('dat zijn nu eenmaal de exameneisen', 'ik kan het nu eenmaal ook niet helpen, ook al is het onzin'). Bureaucratisering maakt principiële conflicten en belangentegenstellingen beheersbaar. Dergelijke problemen worden als het ware uit de school gehaald door ze te brengen op neutraal, niet aanspreekbaar ambtelijk niveau. Bureaucratisering van examens verhindert zo de selectiemechanismen en selectiecriteria die aan het examensysteem ten grondslag liggen te problematiseren.

3.2. Bijdragen van examens aan de economische reproductie: reproductie van arbeidskrachten

In navolging van Frith en Corrigan kunnen in zijn algemeenheid aan deze reproductiefunctie van het onderwijs twee aspecten onderscheiden worden³⁶:

- het kapitalistische economische systeem voorzien van arbeidskrachten, uitgerust met de noodzakelijke vaardigheden en waarden om als goede arbeiders te kunnen functioneren;
- het kapitalistische economische systeem voorzien van gedifferentieerde arbeidskrachten.

We zullen hier trachten te achterhalen op welke wijze examens hun specifieke aandeel leveren aan deze aspecten van het reproductieproces.

Hoe komt men te weten wat een geschikte arbeidskracht is? Voordat de arbeid wordt gekocht,

wil de koper vooraf toch over enige indicaties beschikken die hem waarborgen voor een 'miskoop'. Het is duidelijk dat het examen en met name het resultaat, het diploma, hier een belangrijke functie vervult. Anderzijds geeft het diploma ook voor de in te huren arbeidskracht een erkenning van de kwalificaties en vormt zodoende een onderhandelingspunt bij het bepalen van zijn ruilwaarde. Kvalle gaat hier nader op in³⁷.

Gaat men ervan uit dat schoolkennis in een kapitalistische maatschappij als een waar beschouwd wordt, dan bepaalt het examen in onze maatschappij in hoge mate de gebruiks- en ruilwaarde van de arbeidskracht (diploma-maatschappij). De gebruikswaarde geeft aan, dat met deze kennis concrete nuttige arbeid met het oog op een bepaald doel geproduceerd wordt. De kenniswaar van de arbeidskracht die de school verlaat, kan gebruikt worden om bv. elektrische leidingen aan te leggen, de academische arbeidskracht kan gebruikt worden om bv. bruggen te bouwen, etc. Gebruikswaarden zijn dus kwalitatief verschillend. De ruilwaarde geeft aan tegen welke waren de arbeidskracht ingeruild kan worden: loon of salaris. De bepaling van de ruilwaarde is ingewikkeld. Zij hangt af van de maatschappelijk noodzakelijke arbeid voor de reproductie ervan, van de vraag en aanbod op de arbeidsmarkt en van de historisch bepaalde maatschappelijke inschatting van de waarde van de arbeid. Het onderwijs draagt bij tot bepaling van de ruilwaarde doordat lange opleidingen veelal de ruilwaarde verhogen. Ook monopolisering van de opleiding of beperken van de toelating verhoogt de ruilwaarde (bekend mechanisme bij relatief nieuwe beroepen is dat zij hun ruilwaarde versterken door zich te verenigen, daarna de toelating beperken door hogere opleidingseisen te stellen om zo de ruilwaarde te consolideren of verder te verhogen: bv. psychotherapeuten). Het examen vervult een centrale controlefunctie bij de bepaling van de gebruiks- en ruilwaarde, doordat zij de kwalitatieve geschiktheidseisen vaststellen (gebruikswaarde) en de kwantitatieve eisen, zoals de omvang van de bij het examen gevraagde kennis en daarmee de opleidingsduur (ruilwaarde). Ook worden de kwalitatief verschillende prestaties (gebruikswaarde) door kwantificering van hun ruilwaarde – verwijzing naar opleidingsduur, de academische rang gekoppeld aan het afsluitend examen, cijfers, – vergelijkbaar en beheersbaar gemaakt.

Vanuit dit gezichtspunt bezien, is het examensysteem volledig verweven met de heersende economische orde. Het bestaan van examens negeren zou

betekenen de bestaande economische orde ontkenen. Een opleiding die geen erkend afsluitend examen kent, plaatst de schoolverlaters in een nadelige concurrentiepositie en in het ongewisse over de mogelijke gebruiks- en ruilwaarde van hun potentiële arbeid. Wellicht is dit één van de redenen dat de arbeidersbeweging consequent voorstander is geweest voor langdurige leerplicht en hoog kwalificerend onderwijs.

Examens en de reproductie van arbeidskrachten zijn nog op een andere wijze aan elkaar verbonden. Wat vroeger een goede werkkraft was, kan nu in veel gevallen geen waarde hebben. M.a.w.: veranderingen in het productieproces moeten hun weerslag vinden in het curriculum van het onderwijs en de exameneisen om aan de steeds opnieuw veranderende kwalifikatie-eisen te kunnen voldoen. Verandering van exameneisen/inhouden is dan ook een continu proces. Niet alleen veranderen de exameneisen, ook verandert door wijzigingen in het productieproces en produktieverhoudingen, de organisatie en functie van examens. Kvalle beschrijft een drietal ontwikkelingsstadia, die het examensysteem historisch gezien doorlopen heeft als resultaat van de economische ontwikkeling. Zo is er een ontwikkeling te zien van het rituele examensysteem via het bureaucratische examensysteem naar een gerationaliseerd examensysteem. Deze ontwikkeling loopt parallel met de ontwikkeling van een feodale maatschappij via het concurrentiekapitalisme naar een monopolistisch kapitalisme. Wij geven hieronder een beknopte samenvatting van het betoog van Kvalle

De rituele examenvorm uit zich in zijn puurste vorm in de initiatie-riten. Deze vorm komt bijna niet meer voor, alleen enkele relikwieën doen ons hieraan nog herinneren (bv. universitaire promotieceremonie). Kenmerkend is dat op een relatief vrije en zelfstandige studietijd een bruto autoritaire, door spanning gekarakteriseerde examensituatie volgt. De prestatiebeoordeling is eendimensionaal: voldoende of niet voldoende. Er wordt een eenmalige prestatie verlangd, die geheim beoordeeld wordt en beslist over het levenslot van de kandidaat. Het aanleren van vaardigheden en bekwaamheden is minder belangrijk als de indoctrinatie van de heersende normen en waarden. De heerschappijfunctie staat op de voorgrond. De studiesituatie wordt bepaald door angst voor het examen en onderdanigheid t.o.v. de autoriteiten. Het rituele examen weerspiegelt en bevordert vooral een feodale maatschappij, gekenmerkt door traditie, stabiliteit, hiërarchie en geringe sociale mobiliteit.

Een dergelijk examen vertoont volgens Kvalle grote overeenkomst met het confirmatie ritueel in de christelijke religie en dient tevens als vorm van legitimatie³⁸.

Het bureaucratisch beoordelende examensysteem ontstaat door de verandering van het maatschappelijk systeem in het concurrentiekapitalisme. Het is in China ontstaan, maar kon zich pas in het concurrentiekapitalisme volledig ontwikkelen. Het fungeert m.n. als selektiemiddel voor staatsambten. De oude notabellenheerschappij wordt vervangen door selectie van gekwalificeerden uit alle sociale lagen. Het kapitalisme en zijn behoefte aan geschoolde technici, kommiezen, etc. maakt een reorganisatie van de selectie nodig. Hiertoe moest de selectie ontdaan worden van zijn religieuze karakter en tot een rationeel, vakmatig examenwezen omgevormd worden. Daarom neemt het schriftelijk proefwerk de taak van het mondeling over om zodoende de willekeur van beoordelaars te voorkomen. Hoofdkenmerk is het cijfersysteem, waardoor de kwalitatieve waardering van kennis en denkvermogen tot een kwantificerende evaluatie wordt. Een ander kenmerk is dat de evaluatie toenemend op begrensde gebieden plaatsvindt. Men krijgt zodoende een sommering van cijfers voor deexamens. Het beoordelingssysteem is tevens op de individuele prestaties gericht en bevordert zodoende individualisering en een prestatiestreven bij de kandidaat. Het fungeert als rechtmatig en objectief bureaucratisch manipulatiemechanisme voor rekrutering in een hiërarchisch onderwijs- en maatschappijstelsel (zie 3.1.). Binnen het onderwijssysteem zelf fungeert het als controle- en disciplineringsinstrument en op de langere duur tegelijk als socialisatie-instrument (gehoorzaamheid en aanvaarding van de beroepshiërarchie). Het weerspiegelt en bevordert het concurrentiekapitalisme, dat een formele kans van gelijkheid postuleert voor het verkrijgen van de geprivilegerde posities volgens individuele prestaties. Kennis wordt macht en geeft toegang tot privileges.

Het gerationaliseerde examensysteem ontstaat doordat het concurrentiekapitalisme over gaat in een monopoliekapitalisme, mede gekenmerkt door verbeterde beheersing en rationalisering van de produktie. De vaardigheid om in een gerationaliseerde organisatiestructuur met anderen samen te werken komt in de plaats voor concurrentie. Arbeidskrachten moeten coöperatief en creatief meewerken, zonder dat ze direkt naar het doel van hun arbeid vragen. Het eendimensionale beoordelingssysteem d.m.v. cijfers wordt minder belangrijk. Enerzijds omdat het belang van beheersing van wel

omschreven kennisinhouden afneemt, maar vervangen wordt door onderwijsdoelstellingen als coöperatief kunnen werken, brede algemene vorming, flexibiliteit, problemen kunnen oplossen e.d. Anderzijds omdat het onderwijssysteem zelf ook generationaliseerd wordt. De onderwijs technologie kan met zijn arsenaal aan middelen – gestandaardiseerde studietoetsen, geprogrammeerd leren, individuele-studiesystemen, flexibele roosteropbouw, e.d. – de gang van de leerling door het onderwijs veel beter controleren en de arbeid effectiever verhogen. Men gaat over naar procesevaluatie i.p.v. uitsluitend produktievaluatie, waardoor het examineren en beoordelen tot een geïntegreerd onderdeel van het leerproces wordt. Meer en meer verdwijnen ook de gradaties in de beoordeling. In plaats van een 10-puntenschaal worden beoordelingen gegeven in termen van: voldaan – niet voldaan, voldoende – onvoldoende. Het beoordelingssysteem wordt tevens gehumaniseerd en democratischer gemaakt. De rekruteringsfunctie van het examen wordt minder belangrijk, terwijl daarentegen de pedagogische en economische functie geaccentueerd worden. Het gaat erom, dat velen op een zo effectief en goedkoop mogelijke manier zoveel mogelijk wordt bijgebracht. Zodat, dat het onderwijs aan de wisselende behoefte van de arbeidsmarkt zich snel kan aanpassen. Kvalle verwacht dat diploma's in de toekomst zullen verdwijnen en daarmee ook hun ruilwaarde. De selectie tot de geprivilegeerde onderwijsstromen en banen zal worden overgenomen door een bepaald aantal leer- en studie-eenheden, welke duidelijk en welomschreven worden in duur- en moeilijkheidsgraad.

Kvalle mag in zijn betoog hier en daar wat ongenueanceerd en eenzijdig te werk gaan, veel van wat hij beweert is herkenbaar in de ontwikkeling van ons examensysteem. Zo zijn de veranderingen die Kvalle beschrijft, behorend bij de overgang naar een generationaliseerd examensysteem, o.i. duidelijk aanwezig in huidige vernieuwingsprojecten. Veralgemening en flexibiliteit zijn bekende woorden voor m.n. de ontwikkelingen in het lager beroepsonderwijs en de middenschool. Het belang van oriënterende of extra-functionele onderwijsdoelen, zoals 'samenwerking', 'inzetbaarheid', 'tolerantie', 'aanpassing', 'kreativiteit', e.d. wordt meer en meer benadrukt³⁹. De invoering van procesevaluatie i.p.v. produktievaluatie wordt vaak aanbevolen. De meetmomenten worden over langere perioden uitgesmeerd (schoolonderzoek). Het opdelen van de leerstof in kleine overzichtelijke eenheden met daaraan gekoppelde toetsingen (atomisering van het

leerproces) is evenzeer een verschijnsel dat in het huidige onderwijs (differentiatieprojecten zoals 'mastery learning' en niveau-onderwijs) en in de examenstructuur (creditpoints) meer en meer optreedt.

De verwachting van Kvalle dat de waarde van het examen als allokatie-instrument in de toekomst zal afnemen, is minder makkelijk hard te maken. Wel zijn er aanwijzingen te vinden dat het diploma minder dan vroeger bepalend is voor de plaats die in het arbeidsbestel wordt ingenomen. Niet alleen wordt dit veroorzaakt door de recente schaarste aan arbeidsplaatsen, maar ook door veranderingen in het produktieproces en de produktieorganisatie. Zo vindt er een verschuiving plaats van duidelijke beroepsuitoefening naar functieuitoefening. In de grote concerns – welke een steeds groter deel van de werkende bevolking arbeid verschaffen – wordt de werksituatie vooral omschreven door functies en deeltaken. De aard en inhoud van deze functies zijn veelal bedrijfsspecifiek. De functietoewijzing kan veelal het best in het bedrijf zelf plaatsvinden. Wellicht is dit één van de oorzaken, dat het diploma in waarde afneemt en het sollicitatiegesprek en met name de opleiding binnen het bedrijf zelf (specifiek functiegerichte, kortdurende cursussen: scholing 'on the spot') in belangrijkheid toenemen⁴⁰. De moderne werksituatie kenmerkt zich ook door een snelle functiewisseling. Werknemers moeten de bekwaamheid bezitten gemakkelijk van functie te kunnen veranderen om snel inzetbaar te kunnen zijn in andere produktieonderdelen. Dit vereist niet zozeer een, in gebruikswaarde begrensd, diploma alswel een zekere algemene aantekening van de basiskennis en vaardigheden. Een beschrijvende, algemeen geprofileerde afsluiting kan hieraan tegemoet komen. Ook de nadruk op de extra-functionele eisen verzwakt het diploma als positiebepaler. Deze eisen zijn immers nauwelijks te meten aan de hand van 'objectieve examens', maar kunnen veel beter aan de hand van sollicitatiegesprekken en observatie tijdens de bedrijfscursussen zelf beoordeeld worden. Tenslotte kan men wijzen op de toenemende belangrijkheid van de 'counseling' en – zoals in angelsaksische landen wordt genoemd – de 'career education' in het onderwijs. Wordt een dergelijk begeleidings- en oriëntatiesysteem een vervanging van het huidige examensysteem? Is dit een reactie van de school op de achteruitgaande waarde van het diploma?

Samenvattend: Vanuit een politiek-maatschappijkritische benadering bezien, zijn allerlei ontwikkelingen die zich aftekenen m.b.t. de afsluiting van het

voortgezet onderwijs (profielbeschrijving, procesevaluatie, credit-points, counseling, e.d.) niet zonder meer als 'goed' te beschouwen. In vele gevallen zijn deze ontwikkelingen – hoewel ze de schijn dragen van wel – niet zonder meer te kenmerken als pedagogisch of onderwijskundig verantwoord, maar eerder toe te schrijven aan een aanpassende reactie van het onderwijs op de veranderingen in het productieproces. Veranderingen, die niet altijd de leerlingen zelf ten goede komen maar juist dekkwalificerend werken, hun (ruil- en gebruikswaarde) positie op de arbeidsmarkt beperken en de selectie en allokatie grotendeels verplaatsen naar de bedrijven zelf.

De bijdrage van examens aan de reproductie van gedifferentieerde arbeidskrachten, zoveel mogelijk in overeenstemming met de beroepen en functie-structuur van de economie, komt o.a. tot uiting in de hiërarchische diploma- en examenstructuur die voor een belangrijk deel de hiërarchie van de arbeidsverdeling van het kapitalistische systeem kenmerkt. De selectieve functie van het examensysteem is hiervan een direct gevolg. Afsluitende examens worden gekoppeld aan verdere scholingsrechten welke in een hiërarchie worden geplaatst, min of meer overeenkomstig de arbeidsstructuur. Daar de arbeidsdeling in een modern industrieel land veelal als een 'gegeven' wordt aanvaard, wordt ook een gedifferentieerd examensysteem als een onoverkomelijk gevolg beschouwd. ('Niet iedereen kan ingenieur worden, ook ongeschoolde krachten heeft de maatschappij nodig').

Van het onderwijs wordt ook verwacht dat ze vraag naar en aanbod van arbeidskrachten op de arbeidsmarkt mee helpt op elkaar af te stemmen. Een tekort of overschot van arbeidskrachten in een bepaalde sektor wordt mede het onderwijs verweeten; zij leiden te veel of te weinig van deze leerlingen op. Van oudsher vormt het examensysteem een middel om deze friktie tussen onderwijs en arbeidsmarkt – zoals deze problematiek wel wordt gekenmerkt – te doen verzachten. Examens kunnen worden verzaaid, zoals ook de toelating gelimiteerd kan worden, of de toelating kan worden verruimd door de exameneisen te verlichten. Evenzo kunnen nieuwe examens gecreëerd of bestaande examens verder gedifferentieerd worden (voorbeelden zijn te vinden bij de toelating tot mbo en hbo vanuit mavo en havo, bij de examenvakpakketten op 3 niveaus bij het l.b.o.-examen en bij het mavo-project). Op deze wijze funktioneert het examensysteem als een sluisstelsel binnen een uitgebreid net van irrigatiekanalen.

Veranderingen in examenvormen en exameninhouden zijn dikwijls ook te verklaren uit veranderingen in de structuur van de arbeidsplaatsen. Discussies in het verleden en heden over de mate van specialisatie en algemeenheid van examens zijn o.m. terug te voeren tot discussies over de behoefte aan algemene of gespecialiseerde arbeidskrachten (zie discussies over 'vakkenpakketten' en veralgemening van het l.b.o.). De onduidelijke, tegenstrijdige en moeilijk te voorspellen behoefte aan (soorten) arbeidskrachten leidt ook vanzelfsprekend tot moeilijkheden en tegenstrijdigheden bij het formuleren van exameneisen.

3.3. Bijdrage van examens aan de ideologische reproductie: reproductie van de productie- en arbeidsverhoudingen

Het uitgangspunt is dat het onderwijs een belangrijke plaats inneemt bij het reproducere van waarden en normen. De economische reproductie gaat samen met een ideologische. En wel zodanig, dat de arbeidskrachten die het onderwijs aflevert, waarden, normen, ideeën en ervaringen hebben geleerd welke consistent zijn met, en aanvaard worden door de bestaande economische machtsverhoudingen. Dit betreft veelal waarden welke de concrete arbeidssituatie overstijgen en evenzeer betrekking hebben op de maatschappij zelf.

De beïnvloeding die de leerlingen ondergaan, komt vooral tot uiting in de wijze waarop de school en de onderwijsleerprocessen georganiseerd worden (gezagsverhoudingen, inhoudsbepalingen, interactiepatronen, controlesystemen, groepering, selectie van personeel en leerlingen, structurering van leerprocessen e.d.). Ook het examensysteem – de organisatie en inhoud van afsluitingen – werkt zo mee aan deze ideologische reproductie. Analyses van de wijze waarop examens hiertoe bijdragen, ontbreken grotendeels. Desondanks proberen we hier iets over te zeggen. Een belangrijke bijdrage van examens aan de ideologische reproductie vindt o.a. plaats doordat:

- examens meehelpen de curriculuminhouden en de daaraan verbonden selectiecriteria in onderwijs en maatschappij als gegevenheden te accepteren;
- examens meewerken aan identificering en disciplineren t.a.v. de heersende regels, verhoudingen en waarden;
- examens meehelpen arbeid als ruilwaar te accepteren.

Het examen definiëert – uit hoofde van zijn operationalisatiefunctie – wat geldt als een valide realisatie van de overgedragen kennis. De beoor-

deelde kennis en vaardigheden bij examens zijn echter niet een neutraal goed maar zijn maatschappelijk bepaald. Als een voorbeeld nemen we de invulling van het begrip 'algemene vorming'. Algemeen vormend onderwijs kenmerkt zich vooral door onderwijs in talen, geschiedenis, wiskunde. Waarschijnlijk is deze operationalisatie terug te voeren tot een 19e eeuwse neohumanistisch kennisideaal, met haar onderscheid tussen theorie en praktijk en tussen vorming en beroepsuitoefening. Deze operationalisatie van algemene vorming, is echter tevens het belangrijkste selectiecriteria binnen het onderwijs. Wie goed is in talen en/of wiskunde wordt toegelaten tot de hogere regionen van het onderwijs en de daaraan gekoppelde maatschappelijke posities. Steeds weer blijkt echter dat dit selectiecriteria correleert met de sociaal economische achtergrond van de leerlingen. Zo helpen examens mee met de verdeling tussen hen die over kennis beschikken en hen die niet deze bekwaamheden bezitten. Mede doordat examens een soort initiatie-functie vervullen, wordt deze scheiding zonder meer aanvaard. Deze initiatie bestaat daarin, dat men enerzijds de maatschappij laat weten dat de examinandus nu geaccepteerd is m.b.t. zijn op school ontwikkelde kwaliteiten en anderzijds dat men de examinandus ervan doordringt dat hij deze maatschappelijk erkende kennis in daden en woorden hoog behoort te houden. Een dergelijk ritueel en gevoel van 'uitverkoren' te worden, bewerkstelligt een acceptatie van de bestaande selectiecriteria.

De sociale controle functie die examens vervullen komt ook tot uiting doordat examens een discussie over kennisinhouden belemmeren (examens leiden wel tot inhoudelijke discussies maar dan meestal binnen een begrensde kader, nl.: 'hoe operationaliseert men binnen vakgebied x vaardigheid y in een toetsbaar item of toetsbare opdracht⁵⁰). Zelden vindt men principiële discussies over de legitimering van de leerstof. Dit wordt veroorzaakt vanwege het belang van examens als rekruteringsmiddel. Anders gezegd: vanwege het lotsbepalende karakter, in de zin van al of niet toegang krijgen tot bepaalde privileges en beroepen, worden examens een doel op zich. Dit heeft tot gevolg dat men zich bij het leren en bij de vakkenpakketkeuze e.d. vooral laat leiden door het examen dat toegang tot die beroepspraktijk of verdere studie geeft. Daar door de belangrijkheid van examens het niet verstandig is een afwijkende mening, kritiek e.d. te verkondigen, wordt deze onderdrukt. Dit wordt bovendien vergemakkelijkt doordat de examens onpersoonlijk en bureaucratisch georganiseerd zijn. De discussie

over examens – en daarvan afgeleid de studie – wordt aan leerlingen en leraren onttrokken ten gunste van anonieme, gecentraliseerde controleinstanties (zie 3.1.). Samenvattend: het examen blijkt een uitstekend middel om grenzen van legitiem denken en weten aan te geven, waardoor tegelijkertijd de openlijke discussie over doelen verhinderd wordt.

Voor de ideologische reproductie is identificatie en disciplinerend t.a.v. de heersende regels, waarden en verhoudingen van wezenlijk belang. Externe controle en onderdrukking is op de lange duur immers niet erg effectief; het wekt weerstanden, vraagt nieuwe sterkere repressie maatregelen etc. Reeds hierboven is gewezen op het rituele aspect van het examen en het identificatiebevorderend effect hiervan. D.m.v. examens wordt men zich bewust over te gaan naar een nieuwe status of rol. Door een geheel van geheimzinnige rites te moeten doorstaan, die vaak bedreigend overkomen, ontstaat een zodanige spanning dat als men geslaagd is en opgenomen in de nieuwe groep, men zich gaat identificeren met die rol en de daaraan gekoppelde procedures die tot die rol leiden. De angst om met de nek te worden aangekeken, (zakken voor een examen heeft veel van een straf en ondermijnt zelfvertrouwen), om privileges mis te lopen, om eeuwig ondergeschikte te blijven, heeft een identificatieproces tot gevolg. Kvaliteits werkt deze hypothese verder uit naar analogie van Hegels' analyse van de heer – knecht verhouding; de enige manier waarop het voor de knecht mogelijk is om uit zijn benarde positie te komen, is zich te identificeren met de heer en daardoor zelf heer te worden. Zo probeert de kandidaat gelijk te worden aan de examinerende autoriteit d.m.v. identificering; hij neemt zijn waarden en normen over om zodoende toegang te krijgen tot zijn rechten en privileges. Tegelijkertijd konkurreert hij met de andere 'knechten'. Doordat hij deze konkurrentie heeft moeten ondergaan en omdat na het examen de spanningen van ervoor onwezenlijk lijken in verhouding tot de verkregen privileges – de beloning is binnen; de privileges bestaan alleen maar dankzij het examen – aanvaardt de geslaagde kandidaat het examensysteem. De konkurrentie en de heersende waarden en normen worden geïnternaliseerd. Kortom het examen heeft een belangrijke latente functie mee te helpen de bestaande verhoudingen in stand te houden. Deze aspecten van het examen zijn nauwelijks onderzocht. Essentieel voor een analyse van examenproblemen is dat niet alleen de methoden van uitvoering hierbij betrokken worden, maar ook de belangen die hiermee gediend worden.

Het examen vormt een belangrijk middel om te zorgen dat kennis een op zichzelf staande waarde krijgt, los van het individu die de kennis voortbrengt. Een dergelijk proces loopt vooruit om de toekomstige arbeid van de leerling als 'waar' te kunnen hanteren. De gebruiks- en ruilwaarde die de uiterlijke identiteit van de 'waar' arbeid bepalen, moet ook als innerlijke identiteit geïnternaliseerd worden. De leerling moet het als vanzelfsprekend gaan beschouwen dat zijn arbeid - kennis opdoen, vaardigheden leren - straks als een waar voor de dagprijs op de ruilmarkt verkocht moet worden. Het examensysteem, samen met het gehele evaluatie- en beoordelingssysteem in het onderwijs, vervult bij dit proces een belangrijke rol. Kvalle beschouwt deze internalisatiefunctie van het evaluatie- en examensysteem zelfs als belangrijker dan de meting van de kwalificatie. De verinnerlijkte warenidentiteit verenigt zowel de gebruikswaarde als de ruilwaarde van een waar. De geïnternaliseerde gebruikswaarde komt overeen met de manifeste beroepsidentiteit; deze bevordert vooral de intrinsieke motivatie voor de studie en de arbeid. De geïnternaliseerde ruilwaarde komt overeen en bevordert het concurrentiedenken, carrièrezucht en handelsgeest. Deze zorgt voor de extrinsieke motivatie, die in alles erop gericht is zich vooral die kennis toe te eigenen die eerst in goede cijfers en vervolgens in geld wordt omgezet. Natuurlijk draagt ook deze innerlijke warenidentiteit de tegenspraak tussen gebruiks- en ruilwaarde in zich. Door het cijfersysteem wordt echter de ruilwaarde de overwinnaar. Men gaat werken voor goede cijfers; omdat als je die niet hebt, je het effectief maken van de gebruikswaarde wel kan vergeten. Het cijfersysteem zorgt voor de ontkoppeling met het arbeidsproces. In het eerder aangehaalde artikel van Ian Hextall en Madan Sarrup wordt nader op dit socialisatieaspect van examens ingegaan. Wanneer individuele menselijke arbeid - aldus de schrijvers - onderworpen wordt aan een beoordeling die deze arbeid benadert als een productie-onderdeel en rangschikt en vergelijkt met arbeid van anderen, dan leert de leerling zijn werk te zien in termen van ruilwaarde. Zijn werk verliest daarbij zijn individuele doelgerichtheid, de relatie van het werk tot zijn behoeften en intenties is ondergeschikt gemaakt aan een vergelijkende beoordeling middels intermediërende mechanismen van cijfers, punten e.d.

Bovenstaande opmerkingen die we ontleend hebben uit de politiek-maatschappijkritische benaderingen van het onderwijs, zijn in de meeste gevallen sterk hypothetisch van karakter. In het algemeen zijn deze

stromingen niet sterk in het uitwerken van kritiek d.m.v. empirische gegevens, waardoor de neiging ontstaat tot louter 'ideologiekritiek' te vervallen. Ook is hier en daar op simplistische en mechanistische wijze de bijdrage van examens aan het reproductieproces beschreven. Desondanks beschouwen we deze benadering van de afsluitings-c.q. examenproblematiek als zeer relevant: de examenproblematiek wordt verbonden met maatschappelijke en pedagogische doelstellingen, terwijl ook de vele kritiekpunten op z'n minst de moeite waard zijn - zowel voor een onderwijsbeleid als voor de theorievorming - om verder uit te werken en te onderzoeken.

Noten

1. De ontwikkeling naar een middenschool biedt dankbaar materiaal om de relatie tussen afsluiting en gelijke kansen te illustreren. Tenslotte speelt de gelijkheid van kansen een centrale rol bij de middenschoolgedachte.
2. Coleman, J. S., What is meant by an equal educational opportunity. *Oxford Review of Education*, 1, 1, 1975.
3. Beks, H. (red.), *Het onderwijs gekleurd*, 1976.
4. Voorlopige Raad voor het Regeringsbeleid, *Kansen op Onderwijs - Een literatuurstudie over ongelijkheid in het Nederlandse onderwijs*, 1975. Een soortgelijke indeling vindt men ook in: Husén, T., *Social influences on educational attainment*, 1975.
5. De Koning, P., *Differentiatie tussen selectie en acceptatie*, 1978.
6. Levin, H. J., *Equal educational opportunity in Western Europe: A Contradictory relation*, 1976 (draft.)
7. Zoutendijk, G., Handelingen Eerste Kamer, '73/'74, blz. 636. Geciteerd door Ginjaar-Maas, N. J., *Onderwijs in de Branding*. Uit: Beks, H., 1976, blz. 98.
8. De Koning, P., 1978.
9. Schools council, *Examinations Bulletin* 34, 1976 en *Examinations at 16 + : proposals for the future*, 1975. Bij het verwijzen naar voorbeelden uit Engeland en W-Duitsland is dankbaar gebruik gemaakt van het werk van V. Gijselhart, die als kandidaat-assistent ten behoeve van deze studie een overzicht van het examensysteem van deze landen heeft samengesteld.
10. Zoutendijk, G., Handelingen Eerste Kamer, '73/'74, blz. 636. Geciteerd door N. J. Ginjaar-Maas, *Onderwijs in de Branding*, In: H. Beks, (red.), 1976.
11. Idenburg, Ph. J., Gelijkheid van kansen?, *Onderwijs en Opvoeding* 15, nr. 11, 1964 en Voorlopige Raad voor Regeringsbeleid, 1975. 12. Wardekker, W. L., Opvattingen over wetenschappelijk werken in het onderwijs: een voorstudie, *Info*, 7, 6, 1976.

13. Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Contouren van een toekomstig Onderwijsbestel I*, 1975, blz. 46 en II, 1977, blz. 42. Zie ook het achtste advies van de Innovatiecommissie Middenschool: *Het innovatieproces Middenschool op langere termijn*, 1976.
14. Groot, A. D., de, *Selectie voor en in het hoger onderwijs*, 1972, blz. 110.
15. 'There took root the idea of attendance, of participation, of credit units representing educational segments, of internal assessment of daily progress, and, finally, of the school record as a whole, as opposed to the traditional view that exams are the sanctioning by an external authority of standards attained': Atiyeh, N. N., Examinations trends and prospects, In: Lauwerys, J. A. en Scanlon, D. G. (ed.), *Examinations. The world yearbook of education*, 1969, blz. 378. In een recente publikatie wijst ook Kallen op deze ontwikkeling, Kallen, D. *Evaluation and Credentialing: a new perspective*, 1977, (overdruk).
16. The Scottish Council for research in Education, *Pupils in Profile*, 1977. Fuber, R., Leistungsbeurteilung ohne Zensuren, *Gesamtschule* 6, 1974; Behrens M., Zum Beispiel: Weinheim, der Diagnose als Leistungsbeurteilungsfahren, *Gesamtschule*, 6, 1974.
17. De Groot, A. D., 1972, blz. 112. Mocht de lezer uit deze citaten de indruk krijgen dat De Groot een voorstander is van een dergelijk 'supermarkt-onderwijssysteem', dan is dit onjuist. Deze citaten moeten gelezen worden in de kontekst van een kritisch commentaar hierop.
18. Dit is een belangrijk verschil met het onderwijs in de socialistische landen in Oost-Europa, waar juist uitgegaan wordt van maatschappelijke gelijkheid om vanuit dit perspectief te streven naar een gemeenschappelijk hoog niveau van algemeen vormend onderwijs voor alle kinderen. Vergelijkingen moeten dus met voorzichtigheid gehanteerd worden.
19. Men kan de verschillen of het gemeenschappelijke van verschijnselen benadrukken. Het is maar wat men wenst te aksentueren. Zo kan men veel gewicht toekennen aan het verschil in intelligentie tussen kinderen, maar men kan ook het gemeenschappelijk intelligentievermogen benadrukken door bijvoorbeeld te verwijzen naar het verschijnsel dat bijna alle kinderen in staat zijn 'moeiteloos' een zeer complex iets als een moedertaal te leren spreken.
20. Een vrij representatieve weergave van de argumenten van de tegenstanders van het gelijkheidsstreven vinden we in de drie *Blackpapers* onder redaktie van C. B. Cox en A. E. Dyson, 1969 en 1973.
21. Over deze problematiek - afsluitend vs. toelatend examen - hebben we ook opmerkingen gemaakt in het artikel dat handelt over functies van afsluitingen en verschenen is in een van de vorige afleveringen van dit tijdschrift.
22. Warries, E., Drie redenen om te toetsen in het onderwijs. In: *Pedagogische Studiën*, 48, 4, 1971.
23. Schools Council, 1975.
24. Vervoort, C. E., *Onderwijs en maatschappij*, 1975 en Brands, J. e.a.: *Andere wijs over onderwijs*, 1977.
25. Spring, J., *A primer of liberation education*, 1975. De bovengenoemde drie punten van kritiek zijn weliswaar gewijzigd, ontleend aan Spring.
26. 'Before we put so powerful a machine under the direction of so ambiguous an agent, it behooves us to consider well what it is that we do. Government will no fail to employ to strengthen its hands, and perpetuate its institutions'. Geciteerd door J. Spring, 1975.
27. 'A hundred years ago there were substantial doubts amongst those on the Right about the wisdom of compulsory education, (on the ground that too much knowledge might breed revolution), but most of these doubts were soon allayed by the recognition of the role schooling could play in "gentling the masses". In other words the Right were rather quicker than the Left in realizing that the so called "education" which was granted to the working classes could be as much a process of domestication as of liberation'. In: M. Young en G. Whitley (ed.) *Society, State and Schooling*, 1977, blz. 1.
28. Illich, I., *Ontscholing van de maatschappij*, 1972 (2).
29. Young, M. en Whitley, G. (Ed.), *Exploration in the politics of schoolknowledge*, 1976 en M. Young en G. Whitley (Ed.), 1977.
30. Bowles, S. en Gintis, H., *Capitalism and Education in the United States*, In: M. Young en G. Whitley (Ed.), 1977.
31. Wendrich, E., *Staat en onderwijspolitiek: een inleiding*, lezing gehouden op de O.R.D.-dagen 1978.
32. Een uitzondering vormt wellicht de studie van S. Kvalle, *Prüfung und Herrschaft*, 1972.
33. Hextall, I. en Sarup, M., *School, Knowledge, Evaluation and Alienation*. In: Young en Whitley, 1977.
34. 'Arguments about continuous assessment, objective tests, collaborative marking, project assessment, self-evaluation procedures, are important. But, I would suggest that the boundaries for debate need extending. We must move beyond constrained considerations of standardization, reliability, validity, criteria-referencing, which are issues internal to the assessment game. We must ask what our modes of assessment reflect about the relationship between pupils' work, and, say, the hierarchic organization and structuring of schools. It is a big step to move from asking "how we assess?" to asking "what we assess for?" or "to what purposes is our marking put?"', I. Hextall, *Marking Work*. In: Young en Whitley, 1976, blz. 70.
35. Zo komt Jencks tot de konklusie dat het hanteren van tests als middel om privileges te rechtvaardigen en te reproduceren niet de beste strategie is voor een economische elite. 'This suggests that a good deal of and radical rhetoric about testing ought to be reexamined. The idea that tests serve mainly to maintain the privileges of the economic elite is exaggerated'. Jencks, C., *Inequality*, 1972, blz. 81.
36. Frith, S. en Corrigan, P., *The politics of education*. In:

- M. Young en G. Whitley (Ed.), 1977, blz. 260.
37. Kvalle, S., 1972.
38. Prachtig beschreven voorbeelden van wat men zou kunnen noemen rituele examenvormen binnen het onderwijs vindt men in het autobiografisch werk van August Strindberg: *Tijd van gisting - De ontwikkeling van een ziel*, 1973 (1886).
39. Zie o.a.: Hurrelmann, K., *Erziehungssystem und Gesellschaft*, 1975.
40. Deze ontwikkelingen en de daarmee samenhangende problemen zijn exemplarisch goed beschreven in een studie van de vakgroep Sociale Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam: *Opleiding voor Verkoopster; wat koop je ervoor?* 1977.
41. 'The object is taken away in the sense that knowledge is seen as other than the pupil's product, it is dependent on others, selected by "experts", evaluated by examiners': I. Hextall en M. Sarup, 1977, blz. 159.
42. De Groot, A. D., 1972, blz. 64 en 65.
43. Van Zuilen, D., Begeleiding bij de overgang van school naar werk, in: A. B. van Essenberg e.a., *Sociale Pedagogiek*, 1978.

Curriculum vitae

P. de Koning (geb. 1943) studeerde na de onderwijzersopleiding te Apeldoorn, opvoedkunde aan de Universiteit van Amsterdam. Vanaf 1971 tot 1974 was hij verbonden aan het Research Instituut voor Toegepaste Psychologie. Sinds 1974 is hij als wetenschappelijk medewerker werkzaam aan het Pedagogisch Didactisch Instituut (vakgroep Algemene en Vergelijkende Onderwijskunde) aan de Universiteit van Amsterdam. Publiceerde met name over de differentiatie- en selectieproblematiek in het onderwijs.

Adres: Egelantiersgracht 520, Amsterdam.