

Na de school op eigen kracht*

Over communale eindtermen voor alle middelbare-onderwijs-programma's

A. D. DE GROOT
R.I.T.P. Amsterdam

1. De titel van dit essay zal sommige lezers wel hebben herinnerd aan de spreuk: *Non scholae sed vitae discimus*; Wij leren niet voor de school maar voor het leven. Ik heb dat altijd een mooie spreuk gevonden – al in mijn eigen schooltijd (om de leraar voor te houden, om zo te zeggen) – totdat iemand mij vertelde dat je het eigenlijk andersom moet zeggen: *Non vitae sed scholae discimus*.

Hoe nu? Wel, de zaak blijkt (ook hier alweer) iets ingewikkelder te zijn dan zij lijkt. Beide woorden, 'schola' en 'vita' kun je verschillend lezen, in verschillende betekenissen. De twee uitspraken zijn dan niet strijdig.

Non scholae sed vitae: Niet 'voor de school' in engere zin, als instelling met beperkte doelen, maar voor het leven, in ruime zin.

Non vitae sed scholae: Niet voor het praktische leven, in engere zin, om er meteen wat aan te hebben, maar voor de scholing van de geest, het inzicht, de algemene ontwikkeling, de eruditie, de culturele vorming als u wilt – en daarmee voor de vreugde van het leren zelf, het permanente leren.

Als je die twee interpretaties zo naast elkaar zet, dan zijn ze niet met elkaar in strijd. Je hoeft niet te kiezen. Dat wil ik dan ook niet doen: Als ik het eerste zeg – niet voor de school maar voor het leven – dan bedoel ik ook het tweede. Het hele leven is immers een voortdurend leerproces; dat is een essentieel element ervan. Die voortdurende lering hóór er bij.

Sterker: van alle dingen, die het leven plezierig kunnen maken en de moeite en de zorgen waard, is *het plezier van het leren* – leren in ruime zin (daar kom ik op terug) – het meest solide, het best bestand tegen de omstandigheden en de tijd. Ook tegen de leeftijd en de ouderdom is het bestand: het plezier om er iets bij te leren, iets beter te begrijpen, ook:

ergens beter mee leren leven omdat je het begrijpt – dat plezier is een nooit opdrogende bron.

Dat alles bedoel ik óók als ik het heb over 'het leven' en als ik, nu, zeg dat dit *het thema* is:

Non scholae sed vitae discimus.

2. Daar moet meteen iets aan worden toegevoegd. Er is leren – discere – en er is onderwijzen – docere. De spreuk gaat over het eerste. Maar, als die spreuk waard is om na te leven, dan geldt ook: *Non scholae sed vitae docemus*. Wij geven onderwijs niet voor de school maar voor het leven – en dan dus niet alleen het praktische leven maar óók voor dat inzicht, inzicht in de wereld en in je eigen plaats daarin, en óók voor dat permanente leren en de bevrediging die dat kan geven.

Deze variatie op het thema hoort erbij: Wij onderwijzen niet voor de school (in engere zin) maar voor het leven (in ruime zin).

En daarmee zijn we dan al bij het onderwerp *onderwijsdoelstellingen* terecht gekomen. Daarover wordt tegenwoordig veel gesproken en geschreven – en naar ik vrees niet altijd even verstandig. Wel belangrijk is, dat het inzicht steeds meer doordringt, dat men bij dat woord 'onderwijsdoelstellingen' niet moet denken aan wat leraren behandelen – wat zij aan onderwijs 'geven' – maar aan wat leerlingen leren – wat zij 'ontvangen'. In een recent nummer van het Weekblad voor Leraren (8, nr. 46, 12 aug. 1976, p. 2343) vond ik – ik citeer dr. R. Ferwerda, die weer anderen citeert – 'het beeld van de handelsreiziger. Een handelsreiziger zegt ook niet: ik heb alles verkocht, maar omdat de mensen niets wilden kopen, zit alles nog in mijn auto. Zo spreken leraren wel'. Einde citaat. Dit is natuurlijk overdreven en onaardig gezegd – maar de bedoeling is duidelijk: onderwijsdoelstellingen geven niet aan wat leraren moeten 'behandelen' maar wat leerlingen moeten *opsteken*.

Passen we dit toe op ons thema dan hebben wij het dus over wat leerlingen – aan het einde van de rit, 'na de school' – moeten hebben opgestoken (behoren te

*Dit betreft de tekst van een recentelijk voor een scholengemeenschap in het Zuiden des lands gehouden lezing. Deze bijdrage moet als zodanig 'beluisterd' worden. Het gaat vooral over doelstellingen die ons gewoonlijk tussen de vingers doorglijpen als wij ze ('didactisch' en 'evaluatief') trachten te realiseren. (red.)

hebben opgestoken) aan *lering voor het leven*, het leven 'op eigen kracht', na het eindexamen.

Nog een beperking is nodig. Met die doelstellingen, die 'lering voor het leven' betreffen, bedoel ik nu niet datgene wat je aan specifieke vakkennis en vakkunde kunt hebben. Dat kan natuurlijk héél nuttig zijn voor het leven na de school – maar over wat vakonderwijs aan leerlingen over het vak leert wil ik het nu niet hebben. Het gaat mij om die algemene, niet aan één bepaald vak gebonden leerdoelen die we allemaal erg belangrijk vinden, maar die ons gewoonlijk weer door de vingers glippen als we concreet worden in de onderwijs- en examenpraktijk. Bij voorbeeld: algemene inzichten, algemene probleem-oplossings- en denkmethoden, algemene sociale vaardigheden, goede denkgewoonten en attitudes van algemene aard. Men noemt ze wel eens, met een wat ongelukkig woord, 'formele' doelstellingen, i.t.t. 'inhoudelijke', vakgebonden doelstellingen.

Daarop, op die moeilijk te vatten doelen, wil ik mij richten.

3. U zult waarschijnlijk al gemerkt hebben dat ons thema, zo uitgelegd, een dubbele bodem heeft. Want de belangrijkste doelstelling is bij die uitleg in het voorbijgaan al genoemd. Laat ik het zo zeggen:

Een school waarin de leraren zelf niet beseffen, of zelf wel beseffen maar leerlingen niet kunnen doen beseffen:

- dat de leerlingen niet voor de school maar voor het leven leren – op school zitten;
- dat het leven een permanent leerproces is – natuurlijk niet een permanente 'school' in engere zin, maar wel een voortdurend leren en bijleren;
- dat dit permanente leren – mogen leren en kunnen leren, schools of buitenschools – één van de sterkste 'activa' in het leven is, en door alles heen kan blijven (tot op hoge leeftijd ook); en tenslotte, doodgewoon:
- dat leren leuk en bevredigend kan zijn – een school waarin de leraren er niet in slagen déze lering aan hun leerlingen over te dragen (zonder dat de goederen in de auto blijven zitten) zo'n school deugt niet.

Dat is sterk gezegd, maar ik meen het wel. Een belangrijker onderwijsdoelstelling dan 'leren leuk gaan vinden' zou ik niet weten. Mislukt dit, dan is eigenlijk alles verloren.

Hier moet wel bij worden gezegd dat de uitdrukking 'zo'n school deugt niet' geen beschuldiging inhoudt. De oorzaken zijn nog niet genoemd, niet

geanalyseerd. Natuurlijk zijn de leraren verantwoordelijk voor het onderwijs – maar ook als zij 'doen wat zij kunnen' kan dit hoofdoel onbereikbaar zijn, door andere oorzaken. Géén beschuldiging dus, maar wel een constatering – op mijn verantwoording. Zo'n school deugt niet: werkt niet zoals zij zou moeten werken, doet een deel van haar maatschappelijke plicht niet – ongeacht waar dat aan ligt.

4. Voordat we zullen gaan proberen wat dichter bij de schoolpraktijk te komen moet ik nog een paar dingen wat nader uitleggen, en vooral een paar woorden verklaren.

Om te beginnen het hoofdwoord: LEREN. Daaronder wil ik niet alleen schools leren verstaan, niet alleen leren waarvoor onderwijs nodig is. Ik spreek ook niet van permanente *educatie*, als activiteit van opvoeders, maar van het leven als permanent *leer*proces – of misschien liever: als een opeenvolging en samenspel van allerlei leerprocessen. Men leert lopen, spreken, fietsen, lezen, rekenen, schrijven; men leert allerlei lessen en vakken, maar men leert ook organiseren, de weg vinden, omgaan met mensen, zich aanpassen, tegen zijn verlies kunnen; men leert niet alleen de wereld maar ook zichzelf kennen. Daarbij moeten we er vooral niet van uitgaan dat leereffecten altijd positief zijn: ook vooroordelen worden geleerd; men kan leren inbreken en martelen – en men kan, als we wat dichter bij de school blijven, ook leren veinzen, liegen, uitvluchten vinden, spieken, de kantjes eraf lopen, schoolziek zijn en op andere, eventueel neurotische of criminele wijze, dingen *leren* ontlopen die men naar of moeilijk vindt.

Ook *afleren* hoort erbij. Daarbij is heel duidelijk dat niet alleen slechte gewoonten kunnen worden afgeleerd, maar ook goede. B.v.: zuiver Nederlands spreken; de medemens respecteren, ook de tegenstander of andersdenkende; beleefdheid in acht nemen, enz. Velen leren dat af, b.v. in groepen waar het 'elitair' staat om zuiver te spreken, respect te hebben of beleefd te zijn. In ieder geval: iets afleren is óók '*leren*'.

Waarom een zo ruim opgevat begrip 'leren'? U moet niet denken dat dat komt omdat ik nu toevallig psycholoog ben en psychologen nu eenmaal met dat ruime begrip – 'learning' – plegen te werken. Er is een andere, betere reden voor: Alléén als we van zo'n ruim begrip uitgaan lopen we niet het risico dat ons allerlei leereffecten van de school – gewenste en ongewenste – ontgaan. Alléén als we van dit ruime begrip uitgaan kan men hopen tot een goede, dek-

kende beschrijving te komen van wat de school allemaal aanricht: meegeeft aan positieve en negatieve leereffecten. En alléén als we van dit ruime begrip uitgaan, kunnen we hopen te komen tot een beschrijving van *de taak van de school* in termen van zoiets als een lijst van gewenste leereffecten, een lijst van onderwijsdoelstellingen die redelijk dekt wat wij echt willen en zouden moeten bereiken. Dit laatste is ons probleem.

Men kan ook zeggen dat we die ruime definitie nodig hebben om veelgemaakte fouten te vermijden. Sommige onderwijskundigen zien alleen die leerdoelen waarvan zij de effecten kunnen meten. Sommige docenten stellen hun onderwijs alleen in op wat getoetst en geëxamineerd zal worden. Sommige leerlingen en studenten doen hetzelfde: vooral vermijden meer op te steken dan 'nodig' is. En allen tesamen maken wij geregeld de fout die leerdoelen en leereffecten te vergeten die niet bij een 'vak' thuis horen – terwijl dat vaak de belangrijkste zijn. Het is duidelijk: we moeten met een ruim begrip 'leren' beginnen; anders ontglipt ons te véél.

Kan men met zo'n ruim begrip werken? Komt men er niet mee terecht bij die hooggestemde formuleringen die meer zweverige idealen weergeven dan concrete doelen? Dat is natuurlijk wel een gevaar; maar het is te vermijden. Uit het door ons gestelde probleem zijn beperkingen en indelingen af te leiden. D.w.z. wij houden het begrip *leren* zelf ruim, maar zullen zien dat wij niet alle soorten leereffecten behoeven te bestuderen.

5. Ten eerste: Het gaat ons om *eindtermen* van middelbare-onderwijs-programma's. Eindtermen zijn formuleringen van de einddoelstellingen die met een opleiding of onderwijsprogramma worden nagestreefd, formuleringen die al enigszins gericht zijn op de vraag hoe je kunt nagaan of ze bereikt zijn. Zij zijn concreter dan wat wel 'algemene doelstellingen' worden genoemd; maar natuurlijk minder concreet dan eindexamen-eisen en voorwaarden voor toelating tot het examen.

Een lijst van eindtermen bevat uit de aard der zaak *alleen gewenste leereffecten*. Dat betekent: alleen *positief* te waarderen lering. In die beperking ligt een gevaar – weer: het gevaar van over het hoofd zien van mogelijke negatieve effecten (zoals b.v.: 'balen van' alles wat onderwijs is, omdat je overvoerd bent) – maar dat gevaar kan worden bestreden door zulke negatieve dingen positief te formuleren. Wat dit voorbeeld betreft hebben we de oplossing al gehad: als plezier in leren een hoofddoel is, dan is 'balen van' leren, als negatief, verdisconteerd.

Maar er is nog een beperking. Wij zijn het er wel over eens dat de school haar leerlingen niet mag 'dresseren', in de zin van: ze dingen leren waarvan ze zelf geen notie hebben *waarom*, en vooral, waarvan ze zelf niet weten *dat* zij ze geleerd hebben. Dat laatste kan wel degelijk en gebeurt ook voortdurend; ik denk nu aan wat psychologen 'conditioneren' noemen. Wij zijn allemaal onderhevig aan sociale conditioneringsprocessen, waardoor wij ons 'van-zelf' aanpassen aan de eisen van ons milieu. Sommige gedragswijzen worden in een gemeenschap – ook in een schoolgemeenschap of in bepaalde groepen of clubjes daarin – stilzwijgend afgekeurd ('sociaal gestraft'), andere worden stilzwijgend aangehouden ('sociaal beloofd'). Dit gebeurt, overal – en het is uiterst belangrijk in een ontwikkelings- en opvoedingsproces.

Maar: zulke zaken kan men niet opnemen in de lijst van doelstellingen van een school, zeker niet van een middelbare school. Dit is een morele eis: leerlingen, zeker van deze leeftijd, mag men niet 'manipuleren'. Zij moeten weten, *dat* zij geacht worden iets te leren, en zij moeten weten *wat* zij leren. Zij moeten ook ongeveer begrijpen in grote lijn, *waarom* zij geacht worden het te leren.

Dit betekent – en hier neemt het betoog om zo te zeggen een 'Europese', niet-behavioristische wending, waardoor wij ver uit de buurt van systemen als die van Benjamin Bloom terecht komen – dit betekent, dat wij als het om school-doelstellingen en eindtermen gaat, alléén kijken naar dingen die leerlingen *bewust leren*. Bij ieder bereikt leereffect uit onze lijst moet de leerling kunnen zeggen: 'Ik heb geleerd dat . . .' of: 'Ik heb geleerd, hoe . . .'. De eis is dat de leerling moet *kunnen beschikken over wat hij geleerd heeft*. Hij (of zij) heeft er een 'vaardigheid' of een 'mentaal programma' bijgekregen, bijgeleerd, dat hij zelf kan aanzetten en kan sturen. Alleen zulke leereffecten zijn aanvaardbaar als schooldoelstellingen.

Deze beperking tot bewust leren – weten dat, wat en waarom iets geleerd wordt – lijkt misschien weinig ingrijpend. U denkt waarschijnlijk: 'Natuurlijk' of: 'Allicht'. Toch is er een belangrijke consequentie aan verbonden. Zoals u weet wat men doelstellingen van onderwijs vaak samen met de termen: 'kennis, vaardigheden en attitudes'. Als nu echter alleen bewuste leereffecten, in onze zin, aanvaardbaar zijn, dan betekent dit dat *vorming van attitudes op zichzelf geen leerdoel* kan zijn. Van kennis en vaardigheden weet je dat je ze geleerd hebt, wat dat inhoudt en wat je eraan hebt, maar bij attitudes – b.v. vroomheid, liefde voor het koningshuis¹, nivelleringsdrang (als attitude t.o.v. sociale verschillen),

eerbied voor cultuur – behoeft dit niet het geval te zijn. Evenals vooroordelen – algemeen als negatief beoordeelde attitudes, zoals b.v. standsvooroordeel, rassenwaan en wrok tegen bepaalde groepen – zijn positief beoordeelde attitudes vaak grotendeels effecten van een irrationeel soort sociale conditioneringen. Vorming van attitudes als zodanig – onverwerkt, niet bewust te verantwoorden, zonder een ‘cognitieve infrastructuur’ die zelf een wenselijk leereffect is (kennis) – vorming van attitudes als zodanig hoort niet thuis bij de leerdoelen, en in de eindtermenlijsten van schoolprogramma’s. Ik kom echter ook hierop terug.

Nog een term uit de titel van dit essay moet worden uitgelegd: Doelstellingen of eindtermen heten *communaal* als zij geacht worden door (praktisch) alle leerlingen bereikt te kunnen en te moeten worden. De lijst van communale eindtermen definieert de hoofdtaak van een school of opleiding (datgene wat iedere gediplomeerde geleerd moet hebben). De lijst bepaalt tevens, in principe, de minimum-eisen van het examenprogramma. ‘Communale’ doelstellingen staan tegenover ‘differentiële’ doelstellingen. Bij onze speurtocht beperken wij

ons nu tot communale doelen, d.i. tot leereffecten die voor alle, of praktisch alle, leerlingen wenselijk (noodzakelijk) èn haalbaar worden geacht.

Beperking tot communale eindtermen betekent opnieuw een zekere vereenvoudiging van het probleem.

6. We gaan nu naar het schema op p. 160: Voorbeelden van leereffecten. Dit schema is een uitwerking van een schema dat eerder in een artikel in *Pedagogische Studiën* heeft gestaan; dat artikel ging over fundamentele *leerervaringen* (De Groot 1974). Leerervaringen zijn inzichten of vaardigheden waarvan de leerling weet dat hij of zij ze heeft verworven; bewuste leereffecten dus – in principe formuleerbaar, en beschikbaar. Het schema nu geeft een twee-bij-twee-indeling van alle mogelijke leerervaringen. Het is dus óók bruikbaar – en dat is de bedoeling – als indeling van alle mogelijke *gewenste leereffecten*, dus: mogelijke *onderwijsdoelstellingen*. Alleen de belangrijkste categorieën staan vermeld (onderstreept), met eronder voorbeelden van *leereffectzinnen*.

Voorbeelden van leereffecten – schoolse en niet-schoolse – in de vier cellen

Afvragebare kennis

- ‘Ik heb geleerd (wat het betekent) dat . . .’:
 - een ‘tante Betje’-zin slecht Nederlands is
 - er veel wereldbeschouwingen zijn, en welke de belangrijkste zijn
 - de mens als diersoort geen natuurlijke vijanden meer heeft

Demonstreerbare vaardigheden

- ‘Ik heb geleerd, hoe men . . .’:
 - een zakenbrief moet (kan) opschrijven
 - een voordracht moet (kan) opzetten
 - een vergadering moet (kan) leiden

A

Rapporteerbaar inzicht (in het bestaan van iets)

- ‘Ik heb geleerd (wat het betekent) dat het niet waar is, dat . . .’:
 - de wetenschap alles kan verklaren
 - anderen dezelfde normen hebben als wij
 - iemands waarde als mens afhangt van wat hij kan en bereikt heeft
- ‘Ik heb geleerd (wat het betekent) dat er . . .’:
 - een wereld van de literatuur bestaat
 - dingen zijn die vanzelfsprekend lijken maar het niet zijn
 - mensen van groot formaat bestaan

B

C

Zelf-inzicht (regels)

- ‘Ik heb geleerd (wat het betekent) dat ik . . .’:
 - beter ben in A dan in B
 - ertoe neig me terug te trekken als ik me aangevallen voel
 - (niet in de wieg gelegd ben voor . . . (causeur; leider; sportsman; wiskundige; etc.))
 - (niet) houd van grote gezelschappen

Zelf-inzicht (uitzonderingen)

- ‘Ik heb geleerd dat het niet waar is, dat ik . . .’:
 - nooit iets van wiskunde begrijp
 - voor alles een slecht geheugen heb
 - niet kan debatteren
 - in alles op de voorste rij kan zitten
 - als ik iets beter (slechter) kan dan een ander, ook altijd beter (slechter) zal blijven

Wat zijn *leereffectzinnen*? U ziet het: zinnen van het type 'Ik heb geleerd dat . . .' of 'Ik heb geleerd hoe . ..'. Kenmerkend is dat *de leerling* in zulk soort zinnen *rapporteert* over wat hij/zij heeft geleerd. Een leereffect-zin is een 'learner report'-eenheid. Essentieel is dat *alle* aanvaardbare onderwijsdoelstellingen in de vorm van zulk soort zinnen gebracht kunnen worden en in het schema, in één of meer van de vier cellen, kunnen worden ondergebracht. We verliezen niets, zo beweer ik; er glippen ons zó geen doelstellingen tussen de vingers door.

Wat de vier cellen – A, B, C en D – betreft: de beide bovenste, A en B, bevatten leereffectzinnen die *lering omtrent de wereld* weergeven. Dat stond er in het artikel ook bij. De beide onderste hebben betrekking op *lering omtrent je zelf*, inclusief lering omtrent je eigen relatie tot de wereld: Je hebt iets voor of over jezelf geleerd dat niet noodzakelijkerwijze ook voor anderen geldt. Die zelf-kennis is in ons onderwijs en zeker in de gangbare beschouwingen over doelstellingen, een lelijk vergeten categorie: maar moeilijk te begrijpen is de indeling in twee rijen niet.

De twee kolommen hadden in het schema zoals het in het artikel stond als titel *universeel* en *existentieel*. Ook die vreemde woorden hebben uitleg nodig – om misverstanden te vermijden. Zij hebben niets te maken met 'het Universum', en eerst recht niet met 'existentialisme'. De onderscheiding waar het om gaat is die tussen *regels* en *uitzonderingen*; er wordt verschil gemaakt tussen het inzicht *dat iets zo is of zo moet – altijd zo is of zo moet* – en het inzicht *dat iets niet zo is, of niet altijd zo moet*. Abstracter: enerzijds zinnen van het universele type: 'Alle X-en zijn A', of: 'Het is altijd zo dat in situatie S, reactie R moet volgen'; anderzijds het type: 'Niet alle X-en zijn A' of: 'Het is niet waar dat in situatie S altijd R moet volgen'; of – en dat is dan de existentiële vorm: 'Er bestaan X-en (minstens één) die niet-A zijn', of: 'Sommige X-en zijn niet-A'. Het gaat dus om een onderscheiding tussen universele zinnen met 'alle', en existentiële zinnen met 'sommige': een onderscheiding naar de logische vorm dus – in het kader dan van een logica van de *leer-ervaringen*.

Als u het schema en de voorbeelden bekijkt, dan ziet u wel dat de school verreweg het meest doet aan wat in cel A staat, in het bijzonder aan het doen verwerven en toetsen van *afvraagbare kennis*.

Verder ga ik nu maar niet met de uitleg. Genoeg theorie, woordverklaring en algemeenheden. Voor de rest van dit opstel komt het er nu maar op aan of het zal lukken om dit begin en de tekst van de Bijlage 'aan elkaar te praten'!

7. Ik recapituleer even hoe ver we gekomen zijn.
 1. We willen op zoek gaan naar wenselijk, misschien noodzakelijk geachte communale leereffecten voor het einde van de middelbare school – 'communaal' nu ook in de betekenis van: leereffecten die bij alle leerlingen van m.a.v.o., h.a.v.o. en v.w.o. die het einde van de leerplicht achter zich hebben, zouden moeten optreden.
 2. We willen vooral zoeken naar vaak vergeten effecten (of: onderwijsdoelstellingen) – in de overtuiging dat er vele zijn.
 3. Om dat zoeken vruchtbaar te maken is een zoekmodel nodig, dat niet – zoals zo veel modellen – zelf al een groot aantal mogelijkheden van belang uitsluit; zo'n model hebben we gevonden in die twee-bij-twee-indeling van leereffectzinnen.
 4. Wij hebben en passant al één uiterst belangrijk leereffect in de vingers gekregen: *Leren kan leuk zijn*. Dit effect kan in alle vier de vormen voorkomen. Stel dat het over leren van iets bepaalds, P, gaat: dus over *P-leren*, dan kunnen we dit in het schema zo invoeren: *Ik heb geleerd* – daarmee begint het steeds –
 - A. dat alle mensen (leerlingen) – of: de meeste mensen (leerlingen) P-leren leuk vinden; hoe men P-leren zo kan aanpakken dat het leuk is;
 - B. dat het niet waar is dat P-leren altijd vervelend wordt gevonden; of: dat er mensen (leerlingen) bestaan die P-leren leuk vinden; of ook: dat er manieren van P-leren bestaan die leuk worden gevonden;
 - C. dat ik P-leren leuk vind (b.v. leuker dan Q-leren, of niets doen);
 - D. dat het niet waar is dat ik P-leren – b.v. wiskunde! – altijd vervelend moet vinden.
 Dit zijn om zo te zeggen vingeroefeningen in het gebruik van het schema – zie ook de voorbeelden. Men kan kiezen tussen verschillende vormen. Waar het op aankomt, als men leereffecten in concreto wil plaatsen of indelen, is steeds de vraag welke vorm de leerervaring waar het om gaat het meest adequaat weergeeft.
8. Laten we nu maar – na deze, helaas uiterst summiere voorbereiding – de grote sprong wagen naar dat mooie stuk proza dat u in de *Bijlage* vindt. Dit stukje levert wijsheid, van bijna 300 jaar geleden – wijsheid misschien meer voor volwassenen (en zelfs voor ouderen) dan voor jonge mensen. Het is een gewaagde onderneming om dit nu in een discussie

sie over school-doelstellingen op tafel te leggen. Maar ik zou toch de bijbehorende vragen willen stellen:

1. Zijn hier misschien dingen bij, of uit af te leiden, die in communale doelstellingen behoren te worden opgenomen? Die er in thuis horen? In het onderwijs vergeten doelstellingen?
2. Zo ja, hoe kunnen wij die op een vorm brengen waarin zij als leereffecten duidelijk en aanvaardbaar zijn? En tenslotte:
3. Hoe kunnen wij ons dan voorstellen dat die leereffecten in het onderwijs, het gewone onderwijs, worden tot stand gebracht? Communaal, nog wel?

Ik realiseer me dat ik u hiermee vooral een heel moeilijk stuk 'huiswerk' opgeef. Want van een enigszins complete behandeling kan natuurlijk geen sprake zijn. Het enige wat ik kan doen is er een paar nummers uithalen – de zinnen in de vertaling zijn genummerd – en daaraan wat analyseren en interpreteren, in de zin van die drie vragen, en als proeve van bewerking; als voorbeeld.

Laten we eens kijken.

Nóg een paar algemene opmerkingen vooraf.

U zult bij het doorkijken van deze 23 punten misschien denken: Hoe kun je hier nou iets uithalen dat in nuchtere, communale eindtermen kan worden opgenomen? Dit is wel mooi, maar het heeft niets te maken met schoolonderwijs, vakken, examens, de schoolpraktijk. In zekere zin hoop ik dat u dat denkt, want ik heb juist dit mooie, maar voor schooldoeleinden onwaarschijnlijke stukje gekozen om u aan de hand daarvan ertoe te brengen om dat niet te gauw te denken! Dit is om zo te zeggen de algemene denkoperatie: Niet te gauw denken dat iets niet kan. Geformuleerd als leerervaring – als (door mij) verhoopt leereffect: Ik heb geleerd (cel B) dat dingen die onmogelijk lijken soms toch kunnen, als men ze grondig doordenkt; of (cel D): . . . dat ik mij kan vergissen in mijn mening dat iets niet kan. Die denkoperatie kan heel vruchtbaar zijn; en voor de bezinning over vergeten onderwijsdoelen hebben wij haar hard nodig.

Verder zult u ongetwijfeld denken: Deze *desiderata* – de titel sluit in ieder geval mooi aan bij de idee van 'gewenste leereffecten' – deze zinnen hebben allemaal betrekking op *attitudes*; en daar had ik juist van gezegd dat die 'als zodanig niet thuis horen bij leerdoelen'. Hoe nu?

Als u dat denkt, hebt u gelijk. Maar dat betekent juist dat ze moeten worden uitgewerkt – tot zinnen die wel aanvaardbaar zijn. Dat dit nodig is volgt ook

uit het feit dat er geen directe en onder controle te houden manier is om attitudevorming in het onderwijs in te brengen. Je kunt houdingen vóórschrijven – omgezet in dwingende, niet ter discussie te stellen regels: wat je *moet* doen – maar dat is misschien wel opvoeding, maar geen onderwijs. Verder kun je houdingen, attitudes, vóórdoen, vóór-leven; maar ook dat is wel opvoeding maar op zichzelf nog geen onderwijs. Bovendien is het effect van dat voordoen onzeker. Het kan bijzonder effectief zijn – het door de oudere gegeven echte 'voorbeeld' is nog steeds één van de belangrijkste opvoedingsmiddelen. Maar wie garandeert dat dat voorbeeld 'echt' is, als men zou stellen dat het gegeven moet worden? En wie garandeert dat het als echt overkomt, bij allen? Het kan ook averechts werken, dat is bekend. Bovendien is bij de leerlingen de echtheid van hun eventueel verworven attitude niet op acceptabele wijze na te gaan. Zij kunnen doen alsof en dat nog menen ook.

Kortom: attitudes zijn op zichzelf géén leerdoelen; dat betekent niet dat wij ze moeten afwijzen, maar: wij moeten ze uitwerken. Wij moeten hun cognitieve infrastructuur analyseren en proberen die in onderwijsdoelen om te zetten. Wat uitvoeriger gezegd:

(1) Wenselijke attitudes zijn niet zo maar 'wenselijk'. Er zijn goede redenen voor die wenselijkheid, en die zijn uit te pellen: zij berusten op *inzichten*.

(2) Wenselijke attitudes zijn niet alleen maar gevoelens, niet alleen maar 'bereidheden'. De bereidheid heeft alleen betekenis als zij berust op verworven *gewoonten*. Verworven gewoonten echter, die men zich bewust is zijn tevens *vaardigheden*.

(3) Tenslotte: Inzichten en vaardigheden zijn zeer wel op te nemen bij onderwijsdoelen; zij vormen samen wat ik de *cognitieve infrastructuur* van een attitude heb genoemd.

9. Laten wij nu eens een zin nemen en zien wat wij kunnen doen.

Nr. (1) gaat over *rust en stilte* – nu ongetwijfeld nog veel behartigenswaardiger dan 300 jaar geleden, maar misschien toch niet iets waarvoor onze tieners gemakkelijk te winnen zijn. Dat wilde ik maar laten zitten. Maar er zijn drie woorden in nr. (1) die toch een aanknopingspunt van belang bieden: *Wandel uw weg*.

Wat denkt u van het volgende:

'Ik heb geleerd (wat het betekent) dat . . . *het menselijk leven te vergelijken is met een weg die je wandelt, een weg die je wel moet en die je ook mag wandelen; één weg, met een begin en een eindpunt*'?

Zit daar iets in? Hoewel de formule 'ik heb geleerd, dat . . .' die van cel A is, gaat het hier *niet* om *afvraagbare kennis*: er is geen kennis-item van enig belang van te maken. Misschien wel een *demonstreerbare vaardigheid*? Bij voorbeeld met betrekking tot de beoordeling van anderen:

'Ik heb geleerd hoe men handelingen van personen kan zien als gebeurtenissen op de weg die zij wandelen, d.i. in het kader van hun herkomst en bestemming, hun verleden en toekomst'.

Dit is inderdaad al iets: een basis-vaardigheid met een psychologische inslag, ditmaal. Men kan die vaardigheid uitdrukken in meer concrete vaardigheden: *vragen kunnen stellen* als: 'Hoe komt het dat iemand zoiets doet?' en: 'Wat wil hij/zij daarmee, waar wil hij heen? Wat is zijn levensplan, waartoe doet hij dat?'.

Nu treft men onder de schoolvakken – helaas, zeg ik er uitdrukkelijk bij – niet het vak psychologie aan; maar bij voorbeeld wel het vak geschiedenis. Is daar iets aan dit soort zaken te doen?

Deze vraag kan nog beter worden beantwoord als we ook naar cel C kijken. B.v.:

'Ik heb geleerd wat het betekent *dat ik . . .* een weg wandel, dat ik één leven heb waarvoor ik zelf verantwoordelijk ben'.

Dat is de belangrijkste implicatie van (1): Wandel uw weg'. Is dit besef in het onderwijs te bevorderen, en in de eindtermen op te nemen?

Dit zijn twee vragen – A: bevorderen in het onderwijs, B: in de eindtermen opnemen – die met geleerde woorden te beschrijven zijn als respectievelijk de *didactische operationalisatie* en de *evaluatieve operationalisatie* van een leerdoel. We bespreken ze één voor één.

A. Bevorderen van dit besef in het onderwijs – didactische operationalisatie – kan dat, en zo ja, hoe?

Ik meen persoonlijk dat daar een probaat middel voor is waarvan ik nooit begrepen heb waarom daarmee zo weinig wordt gewerkt in het onderwijs. Ik denk aan het behandelen van biografieën. Als ik even mag getuigen van mijn eigen levens- en leerweg, dan geloof ik te kunnen zeggen dat er niets is dat zo zeer mijn *besef* van de eigen te wandelen weg – de mogelijkheden daartoe, de verantwoordelijkheid ervoor en de planning ervan – heeft versterkt als het lezen van biografieën. Korte en lange, belangrijke en onbelangrijke: 'levens' van mensen. Men zou natuurlijk vooral niet alléén grote mannen moeten behandelen, maar ook doorgewone mensen. 'Levens', in hun geheel gezien, zijn altijd interessant – en leerzaam.

Dit onderwerp, met *dit* leerdoel, heeft zijn natuur-

lijke plaats in het geschiedenis-onderwijs. Aan biografische geschiedenis wordt qua wetenschap relatief weinig gedaan – en ik vrees dat dit ook voor het onderwijs geldt. Men praat liever over macht, oorlogen, sociale toestanden en economische verhoudingen. Als men echter *dit leerdoel serieuzer zou nemen* – om leerlingen dit leereffect mee te geven: voor het 'verder wandelen', na de school, op eigen kracht – dan zou men daar iets aan moeten veranderen. Dat moet kunnen.

B. Tweede vraag: Hoe neemt men zoiets op in de eindtermen?

We hebben gezien dat het belangrijkste leereffect met dat zo sterk vergeten zelfinzicht te maken heeft: cel C in dit geval. Dat is niet te meten als 'afvraagbare kennis', niet goed te beoordelen als 'demonstreerbare vaardigheid'; het is ook niet, althans ook niet geheel, te toetsen, als 'rapporteerbaar inzicht'. Dit besef is geen inzicht in de *wereld*; het gaat om *inzicht in de relatie van jezelf tot die wereld*. Zoiets is niet scherp te toetsen, hoe dan ook. Maar er kan wel – heel goed zelfs – over gepraat worden. Zelfinzicht-leereffecten zijn – zo noemen we dat – *communiceerbaar*, eventueel ook schriftelijk.

U zult nu misschien vragen hoe dat dan moet op het examen – of bij het schoolonderzoek. Daarover wil ik graag drie principiële opmerkingen maken – heel kort, want de uitwerking ervan is elders te vinden (de Groot (1968) 1971, hst. 6, p. 59–65). De eerste opmerking is: Wat men als doelstelling aanvaardt, en in de eindtermen opneemt, moet ook, op de een of andere wijze, opgenomen worden in het programma van het *totaal-examen*, d.i. in het uitgespelde programma van *alle eisen* waaraan een leerling moet voldoen om geëxamineerd te worden en te slagen. (Dit totaal-examen omvat dus veel meer dan wat er op de examendagen wordt gedaan; zie hiervoor ook C.O.H.O. 1972, hoofdstuk 4.)

De tweede opmerking is: Examens dienen twee doelen: nagaan of *het onderwijs* zijn plicht wel heeft gedaan; en nagaan, per examinandus, of hij/zij aan de eisen voldoet.

De derde opmerking is: In ieder totaal-examen komen eisen voor en moeten ook onderdelen voorkomen, waarvoor de leerling *geen onvoldoende kan krijgen* maar de school om zo te zeggen wel; d.w.z. onderdelen waarvoor een examencommissie via de leerlingen behóórt na te gaan of de school er wel voldoende aan heeft gedaan, maar niet of bepaalde leerlingen er voldoende of onvoldoende in zijn. Dit soort controle bestaat niet of nauwelijks in Nederland, maar is gewoon nodig – als we onze examens niet nog verder willen laten verarmen tot alleen dat wat meetbaar is (alleen afvraagbare kennis).

U begrijpt waar ik heen wil m.b.t. dat leereffect van 'de weg die wij wandelen' – en vele andere essentiële leereffecten, die nu onder de tafel raken: wèl in de eindtermen; wèl in het totaalexamen; wèl onder controle van de overheid die de examens bewaakt – b.v. in de vorm van gesprekken, groeps-gesprekken of opstellen – maar *niet* zo dat je leerlingen erop kunt laten zakken. Dat laatste kàn trouwens niet bij zelfkennis-doelen; maar dat zou niet mogen hinderen aangezien laten zakken – selecteren – van leerlingen tenslotte niet het hoofddoel van ons onderwijs is, al lijkt dat wel eens zo . . .

Voordat ik afstap van nr. (1) – het leereffect van de levensweg – alleen nog deze opmerking, dat in het onderwijs en de schoolorganisatie natuurlijk meer aanknopingspunten te vinden zijn naast dat van het geschiedenis-onderwijs. Ik denk b.v. aan maatschappijleer, literatuuronderwijs – en aan het werk van de schooldekaan.

10. Laten wij nu eens kijken naar nr. (3); opnieuw alleen het begin, de eerste regel.

Eerst: 'Spreek wat jij voor de waarheid houdt'. Waarheidslievendheid is een deugd – men mag niet liegen – en het is een wenselijke attitude. Vóór-schrijven en vóórdoen zijn van belang, maar daarmee nog geen onderwijs, zoals we gezien hebben. Is er bij deze attitude ook een cognitieve infrastructuur, die wel te onderwijzen en te leren valt?

Welzeiker; volwassenen kennen die ook heel goed. Een leugen kan allereerst uitkomen, je kunt tegen de lamp lopen. Jonge kinderen, die voor het eerst liegen moeten dat nog leren; ze moeten er nog achter komen dat hun, vaak magisch getinte hoop, dat het niet zal uitkomen (als ik het ontken dan is het misschien ook niet meer zo) gewoonlijk ongerechtvaardigd is. Dat is één. Verder brengen leugens gewoonlijk de noodzaak tot nieuwe leugens met zich mee; men komt ermee van kwaad tot erger. Tenslotte: leugens kunnen een bestaande vertrouwensrelatie, tussen twee personen maar vooral ook in een groep, een gemeenschap, bederven en zij kunnen verhinderen dat er een vertrouwensrelatie ontstaat. Zij zijn vaak ook besmettelijk: Als A liegt (en B dat vermoedt) brengt dat B vaak ook tot liegen – zelfs ongeacht de vraag of 'het uitkomt'. Enzovoorts.

Wil men een voorbeeld, wil men bewijsmateriaal voor dit soort te leren effecten, dan komt bij voorbeeld de naam Nixon en de Watergate-affaire in de herinnering. Ik werk dit nu maar niet verder uit.

Waarom moet men dat wat men voor de waarheid houdt, 'bedoord en duidelijk' uitspreken? Opnieuw:

een attitude – met een sterke infrastructuur. Men kàn alleen bedoord en duidelijk uitspreken wat men goed overwogen heeft. Verder: wat men bedoord en duidelijk uitspreekt heeft meer effect dan wat men gehaast of onduidelijk zegt. Hier staat eigenlijk vooral: Maak ernst met wat jij voor de waarheid houdt.

Hiermee in verband staande leereffect-zinnen zouden bij voorbeeld de volgende kunnen zijn:

(Cel A) 'Ik heb geleerd, dat wat men bedoord en duidelijk uitspreekt beter gehoord en begrepen wordt dan . . . enz.'

(Cel B) 'Ik heb geleerd dat het niet waar is dat wat men voor de waarheid houdt, niet gezegd kan worden als dat anderen onwelgevallig is; het kan (soms) wèl, als men bedoord en duidelijk zegt waar het op staat'.

(Cel C) 'Ik heb geleerd dat ik geneigd ben impulsief te reageren en dan uit zelfverdediging halve waarheden te zeggen'.

(Cel D) 'Ik heb geleerd dat het niet waar is dat ik altijd als ik mij aangevallen voel, impulsief reageer met halve waarheid, uitvluchten of beschuldigingen van anderen;

ik heb geleerd dat het kàn voorkomen dat ik, ook dan, bedoord en duidelijk uitsprek wat ik voor de waarheid houd'.

Leerervaringen van dit laatste type (cel D) – één voorbeeld (één uitzondering) van dat ik het ook anders kan is voldoende! – kunnen *fundamentele ervaringen* zijn in de zelfontwikkeling. U zult dat ook aan de andere voorbeelden in cel D gemerkt hebben.

Kan men dit soort zaken in het onderwijs inbrengen en in eindtermen opnemen? Waarschijnlijk wel – al is het moeilijk. Wij hebben Watergate al genoemd maar er zijn andere voorbeelden te over – opnieuw voor vakken als geschiedenis, maatschappijleer, literatuuronderwijs. Ik werk dit nu niet uit.

Alléén nog één opmerking – niet over onderwijs en eindtermen, maar over het sociale klimaat in de school, in verband met waarheidslievendheid. *Als* op een school de leugen welig tiert – in typisch schoolse vormen die wij kennen – dan is dat niet alleen uit opvoedingsoogpunt een ernstige zaak maar ook een zware handicap voor goed onderwijs. Behalve aan te weinig aandacht voor zaken als de zojuist besprokene en, misschien, aan slechte voorbeelden, kan dit ook liggen aan het feit dat – in tegenstelling tot de 'sociale wet' voor goed werkende gemeenschappen – leugens en uitvluchten soms wèl sociaal beloond worden, terwijl de waarheid wordt gestraft, ook al wordt zij bedoord en duidelijk gesproken . . .

11. Er is nog ruimte voor één poging; ik kies nr. (5). Wat hier staat is voor verschillende uitleg vatbaar. Ik lees in (5) *niet* een voorschrift: 'Doe dat *nóóit*, jezelf vergelijken met anderen' – dat zou trouwens niet op te volgen zijn. Ik lees erin: wees daar voorzichtig mee, doe het niet te veel, staar je niet blind op verschillen. Zoek je bevrediging liever in wat je er zelf van gemaakt hebt en maken wilt – en dat staat dan in (6), en in (7).

Dus: *Vergelijk je zelf niet te veel met anderen*. Dat is een raad die wij in onze tijd wel heel hard in de wind slaan; we doen praktisch niets anders dan vergelijken, zo lijkt het soms! Niets lijkt ons zo sterk bezig te houden en zo problematisch te zijn geworden als verschillen tussen mensen, en vooral: hun voortdurende interpretatie in de zin van: *wie 'kleiner' of wie 'groter' is dan wie*. Men denke maar eens aan ras-, sexe- en generatieverschillen, aan klassen- en statusverschillen, aan het thema gelijkheid en ongelijkheid, aan het streven naar nivellering van inkomen en spreiding van kennis en macht – aan het partijprogramma van de PvdA. Wij zijn erdoor geobsedeerd. 'Ijdel' worden wij er niet zo zeer van – integendeel: wie 'groter' is geneert zich daarvoor vaak – maar 'verbittering' is wel op veel plaatsen te zien, in verschillende variaties. Wij leven temidden van ideeën waaraan zich gemakkelijk wrok, jaloezie en haat kunnen hechten. Bij voorbeeld in deze vorm: Ik heb óók recht op wat mijn buurman heeft; wie meer heeft zal minderen; wie 'groot' is moet klein gekregen worden; als ik 'klein' ben dan komt dat doordat de maatschappij mij geen kansen heeft gegeven; wie zegt, dat een bevolkingsgroep in enig opzicht minder is dan een andere, 'discrimineert'. – En dan heb ik het nog niet eens gehad over prestatieverschillen op school en de mate waarin wij daaraan vaak vastgebakken zitten . . .

Wat is er te doen tegen deze obsessie met verschillen tussen mensen die inderdaad – daar is toch geen twijfel over mogelijk – 'verbittering' bevordert?

Wij zullen deze vraag niet meer tot in leereffectzinnen, eindtermen en onderwijsprogramma's uitwerken. Maar het is wel nog mogelijk kort te laten zien dat ook dit probleem véél met onderwijs te maken heeft. De attitude die in de knel komt is die van *te kunnen leven met verschillen* en in het bijzonder *te kunnen leven met je eigen positie* – onvermijdelijkerwijze tussen 'kleinere' en 'grotere'. Bij dat in de knel komen speelt ook een rol: de afwenteling op de grote zondebok van onze tijd: de maatschappij die de schuld heeft – zodat ik die schuld nooit krijg. De *zelfkritiek* wordt door de gangbare redeneringen buitenspel gezet, onnodig gemaakt; de ontwikkeling van die deugd krijgt de ruimte niet.

We moeten echter niet gaan moraliseren, niet op de ethische toer gaan. We moeten zoeken naar elementen van de *cognitieve infrastructuur* van die twee houdingen: leven met verschillen, en zelfkritiek. Wat voor *inzichten* kunnen die attitudes ondersteunen?

Ik zal me beperken tot een paar duidelijke punten. Het eerste is dat het veel beter mogelijk is te leven met verschillen als men inziet dat verschillen tussen mensen vaak kwalitatief zijn, d.w.z. *niet te reduceren* tot één dimensie: wie 'groter' is, of 'minder' heeft – laat staan dat die verschillen allemaal en altijd 'onrechtvaardig' zouden zijn – zoals onze jaloezie, onze neiging tot simplificatie (en bepaalde propaganda) het ons ingeven. Een tweede punt is dat het veel beter mogelijk is aan zelfkritiek toe te komen als men inziet dat veel van de gangbare maatschappijkritiek – de moderne aflaat die zelfkritiek overbodig maakt – waardeloos is. Welnu, het hele veld van onze obsessie met verschillen puilt uit van de vooroordelen en de denkfouten. Dáár kan het onderwijs zich onmiddellijk op richten – en dat zou ook moeten gebeuren.

Die denkfouten zijn voor zover ik het kan zien van drie hoofdtypen:

1. kwalitatieve verschillen – b.v. tussen man en vrouw – worden ten onrechte gereduceerd tot kwantitatieve, alsof er verder niets is;
2. statistische verschillen tussen groepen – en statistische samenhangen, b.v. correlaties tussen complexe eigenschappen zoals 'sociale klasse' en 'intelligentie' – worden verkeerd of niet begrepen en ten onrechte in verband gebracht met juridische of ethische problemen (b.v. 'discriminatie');
3. bij het vergelijken van mensen – 'van uzelf met anderen' – wordt de waarde van de mens ('groter' of 'kleiner') als een ééndimensionale grootheid gezien.

Dit zijn denkfouten waarvoor leerlingen door goed onderwijs grotendeels behoed kunnen worden – onderwijs in: Nederlands (stellen, een probleem analyseren); wiskunde (logisch denken immers); statistiek (statistisch denken); aardrijkskunde en geschiedenis (verschillen tussen volkeren, culturen, individuen). De uitwerking in leereffecten moet ik nu achterwege laten, maar zo moeilijk is die niet: zij komen grotendeels in cel A (en cel C) terecht.

12. Tenslotte: wat ik heb willen zeggen is misschien het beste toe te lichten door een denkbeeldige discussie die begint met een veel gehoord verwijt: A. Wat leer je nu op school waar je later iets aan hebt? Al die feiten en feitjes, die vakspecifieke

'afvraagbare kennis': Daar heb je toch niets aan.

B. Dat laatste is natuurlijk niet waar; die vakspectifieke kennis kan zeer nuttig zijn 'voor later'.

A. Nou, goed; maar wat komt er nu terecht van al die mooie leerdoelen? Van het je eigen maken van algemene denkmethoden, algemene inzichten, het aankweken van positieve attitudes – b.v. plezier in leren, studiezijn, zelfkritiek? Wil je zeggen dat leerlingen die de school verlaten daarvan veel meekrijgen? Allereerst: krijgen ze 'plezier in leren'? Verder: leren ze nou echt goed stellen, echt logisch denken, inzicht krijgen in geschiedenis, en in hun eigen leven, leren ze 'statistisch denken' in de statistiek-les – zo dat ze wat ze geleerd hebben kunnen gebruiken?

B. Toegegeven, daar ontbreekt veel aan.

A. Dat niet alleen: het kan ook niet. De leerlingen doen hun best niet voor dingen buiten het vakkenprogramma. Ze lijden aan systeemscheiding: ze snappen dikwijls de algemene lering niet die er wel degelijk zit in de voorbeelden die wij behandelen. (De waar blijft in de auto zitten . . .)

Bovendien hebben wij in het onderwijs gewoon geen tijd om er veel aan te doen. Die meer algemene doelstellingen vallen af zodra het erop aankomt leerlingen voor examens op te leiden.

B. Dat zal in de gewone schoolpraktijk wel waar zijn: Maar, *als je ernst wilt maken met die niet-vakgebonden doelstellingen, dan moet je dat er niet bij laten zitten*. Dan moet je proberen de doelstellingen, die je echt belangrijk vindt, te halen uit de sfeer van de vage idealen waaraan men lippen dienst bewijst en waarvan men verder maar hoopt dat er toch nog iets van terecht zal komen. Dan moet je, met een goede methode, proberen te komen tot formuleringen van doelstellingen waarmee te werken valt. Formuleringen als gewenste leereffecten – in de vorm van b.v. zulke leereffectzinnen – dat is één. Als je dat serieus probeert, dan zal blijken, dat zelfs ethische doelstellingen, die er onbewerkbaar uitzien zijn om te zetten. Je moet je analyse richten op de cognitieve infrastructuur van de gewenste attitudes waar het om gaat. Doe je dat serieus dan kom je er een heel eind mee.

A. Ik ben nog wel bereid om aan te nemen dat dat helpt. Maar dan komt er toch niets van terecht zolang je het niet in de eindtermen, in het examen opneemt. En dat kan niet. (A denkt – u ziet het – te gauw dat iets niet kan).

B. Dat kan alleen niet als we zo eenzijdig over examens blijven denken als we gewoon zijn geraakt te doen! Alsof het alléén gaat om controle op de leerlingen. Werken we met zo'n totaal-examen als de evaluatieve operationalisatie – je kent dat mooie woord – dus als de concretisering van onze eigen

leerdoelstellingen, dan dient dat examen als middel om na te gaan of de school zijn werk wel goed heeft gedaan, ook wat betreft de aandacht gegeven aan die onderwerpen waarop je leerlingen *nooit* zou willen of kunnen laten zakken. Het kan wél – als wij er maar voldoende ernst mee maken.

Dat – wat B zei – was, nog eens samengevat, wat ik bedoeld heb te zeggen.

Bijlage

DESIDERATA

'Found in Old Saint Paul's Cathedral, Baltimore, dated 1692'*

Go placidly amid the noise & haste, & remember what peace there may be in silence. As far as possible without surrender be on good terms with all persons. Speak your truth quietly & clearly; and listen to others, even the dull & ignorant; they too have their story. Avoid loud & aggressive persons, they are vexations to the spirit. If you compare yourself with others, you may become vain & bitter; for always there will be greater & lesser persons than yourself. Enjoy your achievements as well as your plans. Keep interested in your own career, however humble; it is a real possession in the changing fortunes of time. Exercise caution in your business affairs; for the world of full of trickery. But let this not blind you to what virtue there is; many persons strive for high ideals; and everywhere life is full of heroism. Be yourself. Especially, do not feign affection. Neither be cynical about love, for in the face of all aridity & disenchantment it is perennial as the grass. Take kindly the council of the years, gracefully surrendering the things of youth. Nurture strength of spirit to shield you in sudden misfortune. But do not distress yourself with imaginings. Many fears are born of fatigue & loneliness. Beyond a wholesome discipline, be gentle with yourself. You are a child of the universe, no less than the trees & stars; you have a right to be here. And whether or not

*Opnieuw 'gevonden', in een (zoals later bleek) bekorte Nederlandse versie, in de 'Nieuwe Dockumer Courant' (13-1-1976); daarna in C. Buddingh: *En in een mum is het avond*. Dagboeknotities deel 3. Amsterdam: De Bezige Bij 1975, p. 192-193. Ook Buddingh rapporteert het te hebben 'gevonden' – op de w.c. bij vrienden. Voor de Nederlandse vertaling is op een enkele verbetering na de tekst van de Dockumer aangehouden. Daarin weggelaten en door mij vertaalde zinnen zijn met ** aangegeven.

it is clear to you, no doubt the universe is unfolding as it should. Therefore be at peace with God, whatever you consider him to be, and whatever your labors & aspirations, in the noisy confusion of life keep peace with your soul. With all its sham, drudgery & broken dreams, it is still a beautiful world. Be careful. Strive to be happy.

DESIDERATA – Ned. vertaling; zinnen genummerd

- (1) Wandel uw weg in rust te midden van het lawaai en de haast, en gedenk welk een vrede er kan zijn in stilte.
- (2) Voor zover mogelijk zonder uzelf prijs te geven, sta op goede voet met alle personen.**
- (3) Spreek wat gij voor de waarheid houdt, bedaard en duidelijk uit, en luister naar anderen, zelfs naar de saaien en de dommen; ook zij hebben iets te zeggen.
- (4) Vermijd luide en agressieve personen, zij zijn kwellingen des geestes.**
- (5) Als gij uzelf vergelijkt met anderen, kunt gij ijdel en verbitterd worden, want er zullen altijd mensen zijn, die kleiner of groter zijn dan gij.
- (6) Verheug u in wat u tot stand gebracht hebt zowel als in uw plannen.**
- (7) Houd belangstelling voor uw eigen loopbaan, hoe nederig die ook is; dit is een tastbaar bezit te midden van de golven der fortuin.
- (8) Betrachtd voorzichtigheid in al uw zaken; want de wereld is vol bedrog.
- (9) Maar laat dit u niet blind maken voor het goede, dat er ook is; vele mensen streven hoge idealen na en alom vindt ge blijken van heldhaftigheid.
- (10) Wees uzelf. Vooral, veins geen genegenheid.
- (11) Wees ook niet cynisch ten aanzien van de liefde,
- (12) want ondanks alle dorheid en ontgoochelingen is zij eeuwigdurend als het gras.**
- (13) Aanvaard welwillend de raad van de ervaring uwer jaren, en doe met gratie afstand van de dingen van de jeugd.**
- (14) Voer uw geestkracht, opdat die u tot schild kan dienen bij onverwachte tegenslag.
- (15) Maar verontrust u niet met hersenschimmen.

Veel angst komt voort uit vermoeidheid en eenzaamheid.

- (16) Handhaaf een gezonde tucht, maar wees verder vriendelijk voor uzelf.
- (17) Gij zijt een kind van de kosmos, niet minder dan de bomen en de sterren; gij hebt het recht hier te zijn.
- (18) En om het even of gij het doorziet of niet, de kosmos gaat de gang die hij moet gaan.
- (19) Aldus, leef in vrede met God, welke voorstelling gij ook van hem hebt,
- (20) en, wat ook uw zorgen en strevingen zijn**, houd te midden van de rumoerige warrigheid van het leven vrede met uw ziel.
- (21) Met al haar veinzerij, tobberij en in rook opgegane dromen is de wereld toch mooi.
- (22) Wees zorgzaam.
- (23) Probeer gelukkig te zijn.

Aangehaalde literatuur

- Commissie Ontwikkeling Hoger Onderwijs, C.O.H.O., *Selectie voor en in het hoger onderwijs. Een probleem-analyse*. Den Haag: Staatsuitgeverij 1972
- Groot, A. D. de, *Studietoetsen en examens*. In: *Standpunt over onderwijs, democratie en wetenschap*. Den Haag: Mouton 1971, p. 59–65
- Groot, A. D. de, *Over fundamentele ervaringen: prolegomena tot een analyse van gesprekken met schakers*. *Ped. Studiën*, 51, 7, 1974, 329–349

Onder dezelfde titel is een verslag van een kortere voordracht van de schrijver over hetzelfde onderwerp opgenomen in het congresboek 'OMO-Congres 1976'.

Noot

1. In één van de eerste vergaderingen waarin in Nederland door één van de aanwezigen werd bepleit dat onderwijs mede op de vorming van attitudes gericht moest zijn, werd gevraagd: 'Wat zijn dat eigenlijk, attitudes? Geef eens een voorbeeld'. De pleitbezorger, enigszins in het nauw gebracht, kon zo gauw niet anders bedenken dan: 'Nou, eh, bij voorbeeld liefde voor het koningshuis' – en bij gebrek aan beter bij de onderwijspraktijk passende voorbeelden werd daar een hele tijd over doorgepraat (historische anecdote: zó onbekend was de gedachte van attitudevorming zo'n 15 jaar geleden nog).