

Is het probleem van het „zittenblijven” onoplosbaar? *)¹⁾

W. H. BROUWER

Toen de Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen twee jaar geleden aan de Tweede Kamer mededeelde, dat het aantal zittenblijvers en niet-geslaagden voor de eindexamens jaarlijks 150 miljoen kostte, schrikte hij daarmee ook een veel wijdere kring van Nederlanders op, waaronder velen, die zich gewoonlijk niet in de eerste plaats voor onderwijsproblemen interesseren. Ook toen de Minister in antwoord op een gestelde vraag deze opgave nader verklarend, het bedrag enigszins terugbracht en verschillende schrijvers in de pers het nog verder wilden reduceren, bleef de indruk achter, dat naast het pedagogische ook het economische aspect van dit probleem zeer ernstig moet worden genoemd.

En voor de zoveelste keer komt de vraag op, of dit zittenblijven een aan ons onderwijsstelsel inherente ongeneeslijke kwaal is, of dat we mogen hopen, dat de zich steeds meer ontwikkelende psychologische en pedagogische wetenschappen ons te eniger tijd de weg zullen kunnen wijzen naar een goede therapie.

Ten einde een begin te kunnen maken met de beantwoording van deze vraag, zal men eerst moeten trachten de oorzaak te vinden van het zitten blijven.

Al naar men behoort tot het kamp der leerkrachten van de middelbare of dat van de lagere school is men over het algemeen geneigd de schuld te geven aan de selectie en aan onvoldoende voorbereiding op de lagere school of aan het onderwijs op de middelbare school.

Ook schrijvers, die niet tot de direct belanghebbenden horen, doen hun keus uit deze oorzaken, die wel het meest voor de hand liggen.

* Overgenomen uit *Paedagogische Studiën* 1951 (28), febr.

Prof. Dr. G. Révész, die in twee belangrijke studies 'De overgang van het lager naar het middelbaar onderwijs' en 'De schifting van leerlingen voor de middelbare scholen en de resultaten op de hogere burgerscholen' onder meer de aandacht gevestigd had op de ernst van dit probleem, kwam, wat de oorzaak van het zittenblijven aangaat, tot een conclusie, aan welke juistheid sommigen tegenwoordig zijn gaan twifelen. In de in 1927 verschenen tweede publicatie schreef hij na vier mogelijke oorzaken genoemd te hebben n.l. vooropleiding, selectie, programma en eisen der H.B.S., onderwijsmethoden en schoolorganisatie der H.B.S.:

'Mijn statistieken tonen aan, dat van het gehele aantal leerlingen, dat op de H.B.S. kwam, ongeveer 23% reeds in de eerste klasse bleef zitten, verder, dat het merendeel dezer leerlingen de studie op de H.B.S. 5 j. c. weldra opgaf en zelfs, dat van deze achtergebleven leerlingen nauwelijks meer dan 10% eindexamen deed. Dit bewijst, dat de ongunstige resultaten op de H.B.S. 5j. c. voor een groot deel aan het ontbreken van een juiste schiftingsmethode vallen toe te schrijven.'

Ik acht het bewijs echter niet geleverd en zal trachten aan te tonen, dat de hoofdschuldige elders gezocht moet worden.

I. *Selectie is niet de hoofdschuldige*

1. *Betere selectie, evenveel zittenblijvers*

Stel, dat inderdaad het zittenblijven voornamelijk veroorzaakt werd door minder goede selectie, dan zou dit verschijnsel bij veel betere selectie sterk moeten verminderen en dat komt mij voor niet het geval te zijn. Het zeer gedetailleerde en overzichtelijke verslag van de schoolloopbaan van alle leerlingen, die in 1930 werden toegelaten

tot een school voor M.O. of V.H.O. opgenomen in de statistieken van het V.H.M.O., uitgaven 1935 en 1938, geeft ons het voor ons betoog benodigde materiaal. Ook voor de generatie 1931 zijn dergelijke lijsten gemaakt. We beperken ons bij ons betoog tot één schooltype, waarvoor we, vooral omdat hierover nog ander materiaal beschikbaar is, de 5 jarige H.B.S.-B kiezen. Voor de andere scholen voor M.O. en V.H.O. zouden we echter analoge betogen kunnen houden. De laatste jaren van deze schoolgeschiedenis zijn opgenomen in het in 1946 verschenen deel van het rapport Onderwijsvernieuwing der Nederlandse Maatschappij voor Nijverheid en Handel. Deze hele schoolgeschiedenis liep juist vóór 1940 af, zodat ze ons het laatst mogelijke niet door oorlogsinvloeden vertekende beeld geeft van de schoolloopbaan van H.B.S.-leerlingen.

In 1930 kwamen 4062 leerlingen voor het eerst in de eerste klas van de 5 jarige H.B.S.-B. Van elke 1000 gingen er in 1931 over naar de 2de klas van de zelfde of een andere H.B.S.-B 658. Met voldoende rapport vertrokken naar een andere type school voor V.H.M.O. 13 en verlieten er 20 het V.H.M.O. Voldoende prestaties leverden dus 691 leerlingen. De resterende 309 moesten doubleren op de eigen school of op een andere, of verlieten het V.H.M.O.

Van de 1000 werden er dus 309, dat is 31%, uitgeschift. En nu de 658, die overgingen. Die waren door een fijnere zeef gehaald, voor de tweede maal geselecteerd, niet in een brugklasse, maar door de leraren der H.B.S. in een vol jaar arbeid op hun school.

Van de 658 gingen er het volgend jaar 468 naar de derde klas, 171 doubleerden of vertrokken met een onvoldoende rapport; er werden dus uitgeschift 26% van de 658. De extra geselecteerde groep bracht het er dus niet veel beter af dan de groep, die alleen geselecteerd was met het toelatingsexamen tot de eerste klas.

De 468 die in 1932 zonder doubleren in de 3de klas kwamen en die dus na het toelatingsexamen nog twee maal uitgezeefd waren, bereikten niet allen zonder verder oponthoud de vierde klas. Slechts 335 slaagden daarin; 104 van de 468 kregen onvoldoende rapporten en moesten

of van school of doubleren. 104, dat is 22% van de 468.

Van de 335, die in 1933 zonder doubleren de 4de klas bereikten waren er 242, die zonder struikelen in de 5de klas kwamen; 93 moesten wegens onvoldoende vorderingen de 4de klas overdoen of van school gaan. 93, dat is bijna 28% van de 335. Achtereenvolgens moest van de kleiner wordende groepen van het steeds fijner geselecteerde materiaal dus 31%, 26%, 22% en 28% doubleren.

Van de 242, die de 5de klas zonder doubleren bereikten, kregen er dan 211 zonder te worden afgewezen het eindexamen. Ten slotte werd dus nog eens 31/242 der groep of 13% afgewezen.

Ik meen uit dit alles te mogen concluderen dat niet de onvoldoende selectie bij de toelating de hoofdoorzaak was van de 23% doublures in de eerste klas, die Prof Révész vond, daar dit percentage na herhaaldelijk doorgevoerde verdere selectie niet kleiner werd.

Een tweede conclusie ligt zo zeer voor de hand, dat we deze direct maar willen trekken, hoewel we ze eerst in een ander hoofdstuk zullen nodig hebben: een proefklas, waarbij de leerlingen H.B.S. werk maken – in ons geval onder leiding van H.B.S. leraren – is geen bruikbaar middel tegen de kwaal van het zittenblijven.

Wat kan men met een proefklas meer bereiken dan met een proefjaar in een H.B.S. klas? Welnu van de 658 leerlingen, die voor deze proef slaagden, behaalden er slechts 211 zonder doubleren het eindexamen; dat is 32%; verder verlieten vóór de 4de klas 48 zonder onvoldoende vorderingen het V.H.M.O.; dat is 7%. De rest moest doubleren.

2. Uit de geschiedenis: andere selectie, ongeveer even veel zittenblijvers.

Een ander argument heeft eveneens het karakter van een bewijs uit het ongerijmde. De uitwerking hiervan zal ons wat langer bezig houden. De leidende idee is hierbij het volgende: Indien de selectie de hoofdoorzaak was van het zittenblijven, dan zou verandering in de natuurlijke en kunstmatige selectie van leerlingen ook een

grote invloed moeten hebben op het bevorderingspercentage, hetgeen dan in de loop der geschiedenis zou moeten zijn gebleken.

a. Wijzigingen in de selectie sinds 1863.

Het ligt immers voor de hand, dat in de geschiedenis van het M.O. de selectie van het leerlingmateriaal verschillende wijzigingen heeft ondergaan. In zijn boek '75 jaar Middelbaar Onderwijs, 1863-1938' geeft A. Bartels ons een goed en beknopt overzicht van de geschiedenis, waaraan we hier het een en ander ontleen.

Thorbecke, de vader der H.B.S., achtte toelatingsexamens en overgangsexamens verwerpelijk. Verder behoeften in den beginne de leerlingen geen andere lessen te volgen dan zij wensten.

In 1872 zei hij hierover in de Tweede Kamer: 'Hetgeen ik niet wilde is ingeslopen; in de jongste jaren is de heerschappij wederom gekomen aan een schools begrip van dwang, waardoor het onderwijs, met name het middelbaar onderwijs, waarmede wij nu te doen hebben, een soort van fabriek zou worden. Mijn verklaarde mening was steeds, dat het genot van het onderwijs aan de hogere burgerscholen vrij moet zijn gelijk aan de universiteiten.'

Maar in 1873 komt op aandrang van de H.B.S. zelf het verplichte toelatingsexamen voor de Rijks H.B.S., dat Nederlands, Rekenen, Schrijven, Aardrijkskunde, Geschiedenis en Frans omvatte.

In 1920 werd het toelatingsexamen practisch afgeschaft, slechts een zeer klein aantal leerlingen werd nog na een examen toegelaten. Dit is inmiddels, wegens de grote bezwaren welke het M.O. en het V.H.O. er tegen in brachten, weer veranderd bij K.B. van 7 Febr. 1928. Nu moeten alle leerlingen, die zich aanmelden, weer examens doen. Het Frans is echter verdwenen van het toelatingsexamenprogramma.

Verder hebben zich in de loop der jaren andere wijzigingen voltrokken in de schoolbevolking.

In 1885 telde de H.B.S.-B in Nederland 3200 leerlingen, in 1920 waren er 17667, in 1937 was dit opgelopen tot 24207. Klaarblijkelijk zijn dus heel andere bevolkingsgroepen tot de H.B.S.

doorgedrongen.

In 1885 bestond 1% der leerlingen uit meisjes, in 1937 wel 21% en meisjesleerlingen, die naar de H.B.S.-B gaan, leveren gemiddeld in de twee laagste klassen betere prestaties dan de jongens volgens een nog te noemen artikel van Dr. Bolkestein.

Nu het onderwijs allengs meer gedifferentieerd is na de oprichting van handelsscholen, middelbare meisjesscholen enz. kan de leerling, die op een schooltype minder goed thuis hoort, overgaan naar een ander soort, waardoor een selectiemogelijkheid ontstaan is, die vroeger haast geheel ontbrak.

Ook in de studierechten verbonden aan het bezit van een eijndiploma der H.B.S. is een belangrijke verandering gekomen. Sinds 1917 geeft het B-diploma toelating tot de examens in de faculteiten der geneeskunde en van de wis- en natuurkunde. Enige jaren later verkregen bezitters van een H.B.S. diploma toegang tot de universitaire examens voor Nederlands Indisch Recht, Indologie en natuurkundige en sociale aardrijkskunde. Dit alles heeft de waarde van dit diploma en de aantrekkelijkheid van H.B.S.-studie sterk verhoogd en waarschijnlijk heel wat goede leerlingen op de H.B.S.-B gebracht, die anders naar het gymnasium gegaan zouden zijn.

Al deze factoren hebben de natuurlijke en kunstmatige selectie ongetwijfeld beïnvloed. Uit zich dat nu in de percentages zittenblijvers?

b. Een oude en een nieuwe statistiek.

Om de juist gestelde vraag te beantwoorden, hebben we statistisch materiaal verwerkt uit verschillende perioden van de H.B.S.-geschiedenis.

Gedeeltelijk is dit hetzelfde materiaal, dat ook Prof. Révész gebruikte.

Ten eerste de 'Statistiek betreffende de 1ste H.B.S. met 5 jarige cursus te Rotterdam' van Ir. F. J. Vaes. Van deze statistiek staat ons nu ook een tweede, zeer gewijzigde uitgaaf ten dienste. Deze geeft een verslag van de schoolgeschiedenis van alle leerlingen, die de genoemde H.B.S. bezochten tussen 1865 en 1930, het respectabele tijdsverloop van 65 jaar. Het is een enorm

werk geweest van bijna elk der leerlingen, waarover dit boek handelt, op te geven, of hij de school regelmatig doorliep, of en zo ja in welke klassen hij doubleerde, of hij zijn diploma verkreeg en om bovendien nog zijn latere werkkring te vermelden.

Het boek geeft wel zeer waardevolle inlichtingen over een tijd, toen de Afdeling Onderwijs-Statistiek van het Centraal Bureau voor de Statistiek nog niet was opgericht.

Daarom is het interessant de uitkomsten van dit grote particuliere onderzoek, dat zich over een diepte van twee derde eeuw uitstrekt te vergelijken met een door het Centraal Bureau verricht werk, dat zich uitbreidt over alle scholen voor middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs, doch dat slechts één schoolgeneratie in beschouwing neemt. Volkomen overeenstemming mogen we zeker niet verwachten, de cijfers van één school komen immers nooit geheel overeen met het gemiddelde der cijfers van alle scholen van hetzelfde type.

Wij hebben voor vergelijking de keuze uit twee generaties, n.l. de leerlingen, die in 1930 voor het eerst de eerste klas bezochten en die, welke een jaar later op school kwamen. Het duurt wel 11 jaar voor ook de laatste dezer leerlingen de school verlaten heeft.

In de loop van ons betoog zullen we o.a. een beroep doen op enkele gegevens, die voor de generatie 1930 direct in publicaties van het Centraal Bureau voor Statistiek zijn opgenomen, doch voor de daaropvolgende generatie niet, om welke reden we ter vergelijking met het materiaal van Ir. Vaes de generatie 1930 hebben uitgekozen.

Ir. Vaes vermeldt de volledige loopbaan bij het middelbaar of voorbereidend hoger onderwijs van allen, die sinds 1865 tot 1931 leerling waren van de 1ste Rotterdamse H.B.S. Ook dat gedeelte van hun schoolgeschiedenis, dat zich op een andere school voor V.H.M.O. afspeelde.

Om de geschiedenis der generatie 1930 van alle leerlingen der H.B.S.-B in Nederland op billijke wijze hiermede te kunnen vergelijken moest ook daar afzonderlijk rekening worden gehouden met de schoolgeschiedenis van leerlingen, die

overgingen naar een andere schoolsoort voor middelbaar of voorbereidend hoger onderwijs.

Verder konden niet alle leerlingen der 1ste Rotterdamse H.B.S. in deze vergelijking worden betrokken.

De - overigens niet talrijke - leerlingen, die pas in de tweede klas of later op deze H.B.S. kwamen en die daarvoor niet als leerling van een school voor V.H.M.O. waren ingeschreven moesten natuurlijk vervallen.

In de jaren vóór 1879 kwam het wel eens voor, dat omtrent enkele schooljaren tussen begin en eind geen gegevens bekend waren. Daar het hier 39 leerlingen betrof, die inderdaad gemiddeld meer dan twee maal gedoubleerd hadden, zou het buiten beschouwing laten van deze groep het totale beeld enigszins vervormd hebben. Daarom hebben we ze toch opgenomen en elk dubieus geval van zitten blijven als zitten blijven aangerekend. Daarentegen hebben we gevallen van dubbel doubleren in een zelfde klas enkel gerekend. In totaal zijn zodoende op een materiaal van 3610 leerlingen, die elk meerdere jaren op school bleven, ongeveer 20 gevallen van zittenblijven te veel gerekend, wat een te verwaarlozen aantal is.

Van het Rotterdamse materiaal hebben we niet meer opgenomen de leerlingen, die in of na de zomer van 1924 werden toegelaten, omdat deze in Juli 1931 bij het afsluiten der statistiek gedeeltelijk nog op school waren.

Vergelijken we nu de overblijvende 3610 leerlingen, die sinds 1865 werden toegelaten tot de eerste Rotterdamse H.B.S. (waarvan plm. 40% vóór 1900) met de 4062 leerlingen, die in 1930 voor het eerst in de eerste klas van een Nederlandse H.B.S.-B kwamen, dan vinden we de volgende uitkomsten. (Zie tabel 1).

Volgens de statistiek (uitg. 1935 blz. 205) vertrokken na het eerste jaar naar andere inrichtingen voor V.H.M.O. 52 leerlingen, die de eerste klas daar doubleerden. In navolging van het Centraal Bureau voor de Statistiek, aannemende, dat van deze leerlingen in volgende jaren hetzelfde percentage bevorderd werd als op de H.B.S., waartoe ze oorspronkelijk waren toegelaten en dat ditzelfde gold voor later

Tabel 1.

	Uit de schoolgeschiedenis van 3610 leerlingen, die sinds 1865 werden toegelaten tot de 1ste Rotterdamse H.B.S.-B. met 5-j. c.	Uit de schoolgeschiedenis van alle 4062 leerlingen, die in 1930 voor het eerst werden toegelaten tot de eerste klas van een H.B.S.-B. met 5-j. c. in Nederland		
Zonder een enkele maal te doubleren bevorderd naar de tweede klas	67.7%	66.7% (65.8 + 0.9%; St. 1935 Blz. 90)		
naar de derde klas	50.4%	48.3% (47.7% + 0.6%; St. 1935, Blz. 97)		
naar de vierde klas	37.3%	35.1% (34% + 1.1%; St. 1935, Blz. 106)		
naar de vijfde klas	28 %	25.7% (24.2% + 1.5%. (Dezelfde correctie aangebracht.)		
De eerste klas doubleerden	22.4%	23.9% (St. 1938 Blz. 224)		
<i>Na doubleren der eerste klas kwamen zonder verder zitten blijven in de</i>		Volgens St.	Vermeer-	
tweede klas	18.7%	1938 Bl.224-7	derd met:	
derde klas	9.7%	20.5%	19.5%	1 %
vierde klas	5.4%	10.4%	9.9%	0.5%
vijfde klas	3.3%	4.8%	4.5%	0.3%
kwamen met twee jaar achterstand in de vijfde klas	2.8%	2.4%	2.3%	0.1%
		2.6%	2.6%	

vertrokken leerlingen, vermeerderde ik de percentages, welke gevonden werden voor de leerlingen, die op een H.B.S. met 5 j. c. bleven, met de zo gevonden correctiepercentages.

Vergelijken we nu de twee kolommen getallen dan worden we getroffen door de grote overeenkomst.

Het heeft geen zin om nog in verdere details deze in het oog lopende overeenstemming te vervolgen. Men ontkomt niet aan de gedachte, dat alle veranderingen in twee derde eeuw, veranderingen ook in natuurlijke en kunstmatige selectie van leerlingen, op de duur niet bij machte waren de percentages van zittenblijvers noemenswaard te wijzigen en dat deze percentages grotendeels onafhankelijk van leerlingselectie onderworpen waren aan een eigen wetmatigheid.

Of zou het nog kunnen, dat deze overeenkomst tussen de schoolloopbaan der tegenwoordige

H.B.S. leerlingen en die van zoveel generaties van leerlingen der enige H.B.S., waarover we zo goed zijn ingelicht, aan het toeval moet worden toegeschreven? Een zo vergaande overeenstemming tussen zulke grote groepen leerlingen?

Dit lijkt wel uitgesloten. En de generatie, die we als vergelijkingsmateriaal gebruikten, was er niet een, die zich daartoe bij uitzondering goed leende. Daarop wijzen de geringe verschillen tussen de percentages, die tot de tweede klas werden bevorderd bij de generaties 1930, 1931, 1932, 1933, 1934 en 1935, waarover de Statistiek, (uitg. 1938, blz. 122) ons inlicht. Ze zijn achtereenvolgens 65.8 - 66.1 - 64.8 - 66.1 - 65.8.

c. Opgaven van grote groepen H.B.S.'en uit verschillende jaren.

Het overige materiaal, dat ons ter beschikking staat, geeft niet zulke details, maar beperkt zich

Tabel 2.

		Percentages:		
		Niet toegelaten tot de 1ste klas	Niet geslaagd bij het overgangsexamen	Afgewezen bij het eindexamen
1882 t/m 86	1ste Rotterdamse H.B.S. (Vaes)		23	8
1887	37 H.B.S.'en (Buys)	25	22.45	14.01
88	"	22.13	21.20	10.10
89	"	25.28	20.33	9.31
90	"	27.10	22.05	11.48
91	"	24.60	23.82	9.97
92	"	26.05	23.32	12.53
93	"	27.05	22.00	11.40
94	"	28.03	23.01	10.00
95	"	26.82	25.81	10.87
96	"	23.34	23.18	8.77
1892 t/m 96	1ste R.H.B.S. (Vaes)		23	13
97	37 H.B.S.'en (Buys)	25.80	23.04	8.07
98	"	22.66	25.24	11.24
99	"	25.28	21.85	15.43
1900	"	22.90	22.66	13.06
1901	"	21.15	19.85	11.25
1887 t/m 1901	"	24.87	22.65	11.2
1902 t/m 1906				
	1ste Rotterd. H.B.S. (Vaes)		22	8
1913 t/m 1922	16 H.B.S.'en (Dr. Bolkestein)		20	8

anderzijds niet tot één school. In de nog volgende tabellen zijn ter vergelijking enige gegevens verkregen uit het materiaal van Ir. Vaes opgenomen, waarbij blijken kan, dat de percentages van zijn school ongeveer overeenkomen met die van de andere.

Jammer genoeg gaat onze onderwijsstatistiek niet ver genoeg terug om ons in staat te stellen na te gaan, of inderdaad de gemiddelde bevorderingspercentages voor alle H.B.S.'en voortdurend ongeveer gelijk gebleven zijn. De uitgaven van de afd. Culturele Statistiek van het Centraal Bureau voor de Statistiek beginnen met het jaar 1929/'30, de onderwijsverslagen kunnen ons van het jaar 1919/1920 af aan de gezochte gegevens helpen. Verder terug grijpt het materiaal van Dr. Bolkestein, dat cijfers geeft over het tijdvak 1913 tot en met 1922,

zonder opgaven over de jaren afzonderlijk en dat slechts een deel der scholen betreft n.l. '16 grote H.B.S.'en ('Bevorderingsgetallen aan Hogere Burgerscholen' in 'De Opbouw' 6de jg. blz. 531-536).

Nog verder terug voert ons G. J. Buys in zijn Statistische Beschouwingen opgenomen in de Berichten en Mededelingen der Vereniging van Leraren, Tiende Reeks, December 1903, blz. 224-274. Ons interesseert hiervan vooral een uitvoerig verslag, dat over 1887/1902 van jaar tot jaar voor 37 H.B.S.'en gezamenlijk de gemiddelde percentages geeft van toegelaten leerlingen, van zittenblijvers (zonder vermelding der klasse) en van de voor het eindexamen geslaagden.

Hierbij dient aangetekend, dat Buys enige correcties niet kon aanbrengen, omdat hij van

16 scholen geen bericht had ontvangen betreffende overplaatsingen van de ene 5j. H.B.S. naar de andere. Zijn getallen zijn dus minder exact, dan de decimalen zouden doen vermoeden. Zijn gegevens vormen de hoofdinhoud van tabel 2. Verder heb ik gegevens omtrent percentages zittenblijvers afgeleid uit het materiaal van Ir. Vaes. Daartoe heb ik voor de jaren 1882 tot en met '86, de jaren 92 t/m. 96, 1902 t/m. 1906, 1920 t/m. 1929 telkens bepaald de totaal bezetting van elk leerjaar en de resultaten van het onderwijs. Na b.v. bepaald te hebben hoeveel leerlingen in 1882 de eerste klassen samen telden, tekende ik aan, hoeveel leerlingen daarvan aan het eind van de cursus met onvoldoende vorderingen het M.O. geheel verlieten, de eerste klasse doubleerden op de 1ste H.B.S., of overgeplaatst werden naar een andere M.S. en daar de eerste klas nog eens over moesten doen. Leerlingen, die de school voor het eind van de cursus verlieten, bleven geheel buiten beschouwing; ze werden dus ook niet in de klassegrootte opgenomen.

Het zelfde werd ook voor de volgende klassen genoteerd. Van elk der 25 aldus bewerkte jaren werd berekend welk percentage niet bevorderd

was naar het 2de, het 4de en het 5de leerjaar; bovendien werd voor elk jaar nog het gemiddelde dezer vier berekend, zodat er 150 percentages berekend werden. De aantallen leerlingen liepen nog al uiteen. De grootste bezetting der eerste klassen gezamenlijk was 128, het kleinste aantal leerlingen der 4de klassen was 14. De percentages zijn naar boven of beneden afgerond op hele getallen. (Een percentage berekend van een klein aantal heeft natuurlijk voor ons doel minder waarde). Bovendien werden telkens voor de hele periode van 5 of 10 jaar de gemiddelden berekend. Enkele der gevonden bedragen zijn opgenomen in tabel 2. Om de lezer niet nodeloos met cijfers te vermoeien heb ik uit de gevonden tabellen alleen het voor mijn betoog direct noodzakelijke laten afdrucken.

Het gemiddelde percentage zittenblijvers, dat tot 1900 vrij constant is en zich slechts uiterst weinig verwijderd van een gemiddelde van 22.65 schijnt omstreeks 1900 iets kleiner te worden en tegen 1920 ongeveer 20 te bedragen.

In de jaarverslagen van het V.H.M.O. vond ik ongeveer aansluitend op de in tabel 2 besproken jaren de volgende opgaven.

Tabel 3.

Jaarverslag van:	H.B.S.'en met 5-j. c. (voor heel Nederland)				
	Toegelaten tot de eerste klas			Afgewezen bij overgangsexamens	Afgewezen bij het eindexamen
	Zonder examens	Met examens	Afgewezen		
1920/21	1987	2795	973	20 %	10.5%
1921/22	4999	1287	918	19.3%	9.6%
1922/23	4580	500	562	22.1%	11.3%
1923/24	4037	512	653	22.1%	11.3%
1924/25	4091	617	517	21.8%	9.7%
1925/26	4116	612	538	23.1%	13.7% B
					12.3% A
1926/27	4158	610	540	22.1%	14.3% B
					12.9% A
1927/28	3974	646	505	23.2%	14.8% B
					12.0% A
1928/29	267	4789	1203	23.5%	16.3% B
					12.3% A

Tabel 4. Gegevens van Dr. Bolkestein betreffende 16 grote H.B.S.'en over 1913 t/m 1922.

Schoolnummer	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Gem. voor 16 scholen	Alle H.B.S.en in 1935/1936	
Percent. zitten- blijvers in	1ste leerj.	26	29	30	28	26	23	24	31	26	17	18	17	23	22	22	19	25	25
	2de leerj.	26	24	24	25	24	22	25	20	18	23	15	21	21	15	16	18	25	24
	3de leerj.	25	21	21	21	20	23	21	19	15	22	20	24	17	15	16	14	18	23
	4de leerj.	27	23	20	18	19	24	22	11	20	17	32	10	15	19	16	12	20	29
Gem. perc. zittenblijvers per school	26	25	24	23	23	23	23	22	20	20	20	19	19	18	18	16	20	25	
Percentage afgewezen op het eindexamen	8	5	3	9	12	7	6	7	24	7	13	7	9	8	9	4	8	20	

de hoogste klas. Wellicht houdt dit ook verband met het percentage gezakte kandidaten voor het eindexamen, dat op één na het hoogste is.

Bij het doorzien van de tabel, bedenken we, dat ze gemiddelden van 10 jaren geeft, waardoor de verschillen in percentages niet langer aan het toeval kunnen worden toegeschreven, maar typerend geacht moeten worden voor de betreffende scholen.

En de vraag komt op: moest No. 8, die blijkens haar totaal gemiddelde en blijkens het aantal geslaagden voor het eindexamen geen slecht figuur maakt in de groep van 16 scholen, nu werkelijk 31% laten zitten in de eerste klas? In de 2de klas laat ze 5% minder zitten dan de andere, in de 4de klas zelfs 9% minder. Wat ze na de eerste schifting heeft overgehouden, is dus heel wat boven de middelmaat. Klaarblijkelijk is hier niet met een ook voor andere scholen geldende objectieve maatstaf gemeten, maar heeft een overtuiging, een principe, dat bij directeur en leraarsvergadering overheerste, de beslissing beïnvloed, n.l. de overtuiging, dat men naar de 2de klas flink streng moet verhogen om verder behoorlijke resultaten te kunnen ver-

wachten. Deze overtuiging is een subjectieve factor, waarvan de invloed bij No. 8 slecht ontkend kan worden. In de leiding van No. 11 moeten we wel een tegengestelde gedragsregel veronderstellen.

Niet in al de nummers van tabel 4 kunnen we even duidelijk de werking van subjectieve factoren zien, maar na aandachtige beschouwing van deze tabel kan men, dunkt ons, hun invloed op beslissingen omtrent overgaan en zitten blijven moeilijk loochenen. Dit verschil in 'schoolpolitiek' viel ons ook op bij 3 Amsterdamse scholen vermeld in de 3de Mededeling van het Nutsseminarium op blz. 111, welke scholen zeer verschillend reageerden op de afschaffing van het toelatingsexamen, zoals blijkt uit de volgende percentages niet bevorderde leerlingen.

Terwijl de 1ste school, die overigens reeds een vrij hoog percentage zittenblijvers had, vrij onbewogen doorgaat, reageert de 2de direct heftig met een abnormaal hoog percentage dat de volgende jaren weer zakt, maar toch veel hoger ligt dan vóór de afschaffing van het toelatingsexamen. Ook de 3de school verhoogt het percentage, maar veel matiger en meer geleidelijk.

	1914 t/m '19	1921 t/m '26	1921 t/m '23	1924 t/m '26
1ste H.B.S.	29.3	29.3	28	30.6
2de H.B.S.	20.3	36.3	42.3	30.3
3de H.B.S.	14	20.3	19.6	21

In al deze gevallen bij Dr. Bolkestein's materiaal en bij de 3 Amsterdamse H.B.S.'en kunnen we dus zien, dat directeurs en leraren niet een soort pedagogische meelkat hanteren van vastgestelde onveranderlijke maat, om daarna slechts te constateren, wat de uitkomst is, maar dat ze de maat zelf passend maken voor de omstandigheden.

b. Aanpassing van de beoordeling aan het klassepeil.

In tabel 2 zien we, dat het gemiddelde percentage der voor het eindexamen afgewezenen, iets meer verandert dan het gemiddeld percentage zittenblijvers; van 1882-1922 zien we als laagste waarde 8, als hoogste 15,43 optreden. In tabel 3 varieert het van 1920/29 tussen 9,6 en 16,3. De beslissing omtrent slagen is niet zo volkomen in handen van het personeel als de beslissing omtrent bevordering, daar gecommiteerden en centraal vastgestelde examenopgaven hun invloed doen gelden. Sinds 1920 is het percentage op het eindexamen afgewezen leerlingen vrij geleidelijk opgelopen van 10,5% tot 19% in 1936. Waarschijnlijk is daarmee tegelijk verschoven het percentage gezakten, dat nog normaal, dat redelijk geacht wordt.

Tot zover is de verklaring, die wij vonden voor de constantie van het percentage zittenblijvers eigenlijk vanzelf sprekend. Aan het slot van zijn meermalen geciteerd artikel zegt Dr. Bolkestein sprekende over de afschaffing van het toelatingsexamen in 1920:

'Dat door de betreuwenswaardige maatregel, die de beslissing over de toelating tot de hogereburgerscholen aan die school vrijwel geheel heeft ontnomen, het kennispeil en het ontwikkelingspeil van de leerlingen, die nu op de H.B.S. 'aankomen' zijn gedaald, is notoir. Maar wanneer nu aan enige school de bevorderingspercentages van dit en volgende jaren, met name in de eerste klassen, niet dalen beneden het gemiddelde van bovenstaande statistiek, mag uit dit feit alleen nog niet geconcludeerd worden, dat dus de toestand niet zo erg is, vergeleken met vroegere jaren. Het is immers uiterst moeilijk, met tal van onvoldoend aangelegde leerlingen een klas op peil te houden: gemakkelijk

vermindert dan de maatstaf van beoordeling; een even groot percentage van bevordering is nog geen bewijs van een even begaafde of minder begaafde klasse.' Deze laatste zinsnede halen we zeer gaarne aan, omdat ze zo volkomen in ons betoog past.

Inderdaad, we zien herhaaldelijk een ongeveer gelijk bevorderingspercentage onder zeer verschillende omstandigheden, die zeer verschillende klasseprestaties doen vermoeden. Dit kan alleen, als de maatstaf niet constant gehouden is, maar als men deze verandert, dus verkleint of vergroot heeft al naar het peil der klasse de gemiddelde klasseprestatie.

Dit geldt niet alleen voor de H.B.S., maar deze adaptie van de maat aan de omstandigheden vindt men op alle schooltypen, die dan ook alle een vrij grote constantie vertonen in het voor hun speciale type geldende percentages zittenblijvers. Onderstaande tabel (5), die we beperkten tot enkele jaren, waarover het Centraal Bureau voor Statistiek ons inlicht, (Uitgave 1935 Bl. 55, Uitgave 1938 Bl. 62/63) geeft hiervan een beeld.

Ook lager onderwijs en ulo tonen een vrij grote constantie van de percentages zittenblijvers, die in de jaren '29, '34 en '46 voor de lagere school achtereenvolgens bedroegen 12.3 - 11.7 - 11.4 en voor het ulo 16.4 - 18 - 17.2.

Elke school heeft blijkbaar een vrij constant zittenblijverspercentage. Deze overeenkomst tussen alle scholen onderling moeten we wel toeschrijven aan een voor alle geldende gemeenschappelijke factor. Nu verschillen deze scholen sterk van elkaar, maar in één opzicht komen alle overeen: het zijn alle scholen waar volgens het klassikale stelsel les gegeven wordt.

Men wil er dus alle leerlingen van een klas in dezelfde tijd hetzelfde leren. Daarbij moet men zorgen, dat de meest intelligente leerlingen óók profiteren van het onderwijs. Zou men zich richten naar de slechtste leerlingen, dan zou de rest zich vervelen, onordelijk worden, een tegenzin krijgen tegen de school.

Bovendien wil men 'opschieten', dat geeft arbeidsvreugde en voldoening aan leerlingen en leerkracht beide.

Tabel 5. Percentage zittenblijvers in Nederland.

	1930/31	31/32	32/33	33/34	34/35	35/36
Lyceum onderbouw	20.3	20.8	21.2	22.4	23.3	21.9
afd. gymnasium	22.7	20	20.6	23.1	21.1	25.8
afd. H.B.S.	24.3	22.1	24.2	23.3	24.8	24.8
afd. m.m.s.	16.4	13.1	13.5	12.5	11.4	15.8
Gymnasium	21.2	22	23.7	22.9	23.8	22.5
H.B.S.-B met 5-j. c.	24.3	25.2	26.8	25.5	25.3	24.4
H.B.S.-A met 5-j. c.	22.5	24.7	25.8	24.8	24.8	23.7
Middelb. Meisjesschool	15.8	17.4	17.9	16.8	16.6	17.8
Middelb. Meisjesschool afd. H.B.S.	12.7	10.5	21.2	14	20.6	16.2
H.B.S. met 3-j. c.	29.1	31.6	34.4	33	26.3	26.3

De goede leerlingen komen mee, als het hun niet al te gemakkelijk en vervelend wordt, de middelmatigen komen ook mee, als ze tenminste hun best doen. Maar de minst intelligente of slechtst voorbereide leerlingen of lui-middelmatige raken, ook als ze op school wat extra geholpen worden, in de achterhoede.

Er moeten bij één grote groep, die tegelijkertijd naar hetzelfde doel vertrokken is, sommigen achteraan lopen, dat spreekt vanzelf. Maar deze raken steeds méér achter en verliezen het contact met het hoofdpeleton, als het tempo hun al te snel wordt.

Nu wordt bij het klassikaal stelsel het tempo zo gekozen, dat alleen de middelmaat en wie daar boven zijn, mee kunnen. Anders zit er geen vaart in het werk, dan schiet men niet op en gaan de besten 'lummelen'. *Er moeten dus leerlingen achter raken; zouden ze door extra inspanning bijblijven, dan gaat men klaarblijkelijk voor de grote groep van middelmatige en goede leerlingen niet vlug genoeg en versnelt men het tempo.* En zo herstelt zich het vertrouwde klassebeeld van een groep 'middelmatige' leerlingen, aan de ene zijde geflankeerd door een klein aantal 'goede', aan de andere kant door enige 'slechte'. Aan het eind van de cursus is dan in elke klas een troepje leerlingen, die van de klassikale lessen niet profiteren kunnen, die er niet meer 'bij' kunnen, die als ze overgingen, de volgende klas

zouden ophouden en zelf haast niets zouden leren.

Die laat men daarom zitten.

Dit verklaart wel, waarom zittenblijven van een aantal leerlingen een noodzakelijk gevolg is van een streng doorgevoerd klassikaal stelsel. Maar het verklaart nog niet, waarom het gemiddelde percentage zittenblijvers voor een bepaald schooltype constant is en waarom deze constante percentages voor verschillende schooltypen verschillend zijn.

c. Invloed van het schooltype.

We weten, dat leerstof en onderwijstempo zich voor elke school in de loop der jaren hebben geregeld naar veranderingen in de eisen – telkens weer opnieuw hebben aangepast aan het prestatievermogen der middelmaat.

Het maakt daarbij een groot verschil, of verdere studie en maatschappij zware eisen stellen aan een school; is dat het geval, dan kan ze jaarlijks geen 89% van haar leerlingen over de eindstreep van het klasseprogram brengen, zoals de lagere school, maar b.v. slechts 75%, zoals de H.B.S.

Maar waarom blijft het op de H.B.S.-B bij 25% zittenblijvers, waarom geeft ze b.v. niet zonder meer toe aan de zware wiskunde-eisen, die het technisch hoger onderwijs aan voorbereidende scholen zou willen stellen, ook al zouden

daardoor veel meer leerlingen moeten doubleren?

Er zijn hier grenzen, al kunnen we ze niet nauwkeurig aanwijzen.

Zoals leerstofomvang en tempo van onderwijs niet beneden een zeker peil mogen dalen, daar het onderwijs anders oninteressant zou worden voor de goede leerlingen en verlummelen van de tijd, verveling en tegenzin tegen het onderwijs zou veroorzaken, zo mogen omvang der leerstof en leertempo niet te hoog worden opgevoerd, daar dit bij te veel leerlingen een gevoel van onmacht en tegenzin zou oproepen, nog versterkt doordat de kans op zittenblijven al te groot zou worden. Een toenemend aantal ouders zou zich in zo'n geval ook gaan afvragen, of studiekosten en studiekansen wel in overeenstemming waren met het voordeel, dat het bezit van het eindexamen beloofde.

En zo schijnt de H.B.S. reeds vrij spoedig te zijn gekomen op een percentage zittenblijvers van omstreeks 23, waarin de betrokken partijen – met enige tegenzin weliswaar – tenslotte meestal berusten.

III. *Beoordelingsnormen en gemiddelde percentages zittenblijvers.*

a. Het gelijke percentage in de praktijk van het schoolleven.

Hoe zo'n percentage in de praktijk ongeveer gelijk blijft, is wel te verklaren.

Daartoe vragen we ons allereerst af:

Hoe komt het eigenlijk, dat een bepaalde leerling blijft zitten? Naar algemene opvatting, doordat hij te veel onvoldoende rapportcijfers heeft. Die rapportcijfers zijn ontstaan uit cijfers voor beurten in de klas, voor schriftelijk werk en voor proefwerken. De leraar heeft beslist: dat is zes, dat is vijf, dat is acht, dat is vier. Waarom noemt hij het ene werk zeer goed, het andere net voldoende, onvoldoende of slecht? Omdat hij het – misschien onbewust – vergelijkt met wat andere leerlingen van de betreffende klas presteren. Een vrij opstel van een jongen uit de eerste klas wordt anders gewaardeerd dan een van een leerling der hoogste klasse.

De leraar met wat ervaring laat zich leiden

door een herinnering aan de gemiddelde prestaties van vroegere klassen. Als er parallelklassen zijn, helpen die mede de standaard van beoordeling te bepalen; geeft de leraar les op een andere school, dan hebben alle overeenkomstige klassen er invloed op.

Indien de opgaven, waarvoor de leraar zijn klassen stelt, met geringe verandering, die de moeilijkheid niet beïnvloedt, herhaalbaar zijn en er gemakkelijk exact kan worden geconstateerd, of de prestatie goed of fout is, zoals o.a. bij algebrawerk het geval kan zijn, is de maatstaf vrij goed overdraagbaar in 1948 op de 1b klas uit hetzelfde jaar en later op de eerste klas in 1950, ook op de eerste klas van een andere H.B.S.

Hoe moet nu echter bij het eerste gebruik reeds bepaald worden welk cijfer iedere leerling toekomt? De leraar, die 10 sommen opgeeft en zegt: 10 goed is 10, 9 goed 9, 8 goed 8 enz. merkt misschien, dat maar enkelen voldoende halen en haast zich dan zijn norm te corrigeren, of hij zal straks heel wat minder exact moeten uitmaken welke invloed elk onderdeel van zijn vak op het rapportcijfer zal hebben. Meestal heeft hij trouwens, door dagelijkse ervaring wetend wat de klas kan, de opgave gemaakt in overeenstemming met het prestatievermogen der klas.

Men heeft wel beweerd, dat de cijfers op een vaste regelmatige wijze over de klas verdeeld worden.

Zo schreef Dr. W. Lietzmann in zijn bekende werkje 'Über die Beurteilung der Leistungen in der Schule' in 1926: 'Nu zal ik direct boudweg voor de rapportcijfers het volgende postulaat vooropstellen; de verdeling der rapportcijfers moet zich ongeveer richten naar de foutencurve van Gauss of iets minder nauwkeurig naar de binominale verdelingscurve (pag. 52; Leipzig B. G. Teubner).

Stel, dat we de cijfers 1, 2, 3, 4, 5 zouden geven, dan zouden volgens deze regel in een klas van 16 leerlingen 1 leerling het cijfer 1 en het cijfer 5 krijgen, 4 de cijfers 2 en 4 en 6 het cijfer 3.

Het is duidelijk, dat men, dit principe streng doorvoerend, in een zeer goede klas dezelfde cijferverdeling zou krijgen als in een zeer slechte.

Indien men dit beginsel algemeen zou aannemen, zou iedere klas, van iedere school, elk jaar dezelfde bevorderingspercentages te zien geven, tenzij de voorwaarden voor bevordering uitdrukkelijk veranderd werden.

Zo star en onveranderlijk heerst het echter niet over onze rapportcijfers. Prof. Kohnstamm wees het dan ook in Med. 4 van het Nijtsseminarium ('Schoolcijfers en schoolgeschiktheid'), Lietzmann aanhalende, zeer beslist af.

De meeste leraren zullen wel geen vast onveranderlijk systeem van cijfergeven hebben en niet de methode volgen van de jonge leraar, die me eens zei: 'Ik heb nooit last met cijfergeven, ik volg de wetenschappelijke methode', hetgeen hij op mijn verzoek preciseerde met: 'ik kijk eerst alle proefwerken na en tel de fouten; dan bepaal ik mijn cijfers zo, dat het klassegemiddelde zes is'. Hoe hij dan aan de vieren, zevens enz. kwam, vertelde hij er niet bij en, jammer genoeg, ik heb er niet naar geïnformeerd.

Toch zullen de meesten de kerk wel in het midden laten en zorgen, dat de totale waardering der klasprestatie niet al te slecht of te uitbundig goed wordt. In Indonesië gold vóór de laatste oorlog enige tijd de regel, dat een leraar van een middelbare school, die meer dan 20% onvoldoende rapportcijfers gaf aan een klas, de reden daarvan via de directeur moest toelichten aan de inspectie. Zo kreeg een percentage onvoldoenden groter dan 20 het stempel van iets abnormaals. Dit betekent, dat men een klas van 30 leerlingen 6 onvoldoenden kon geven zonder verdere toelichting aan de inspectie, maar dat 7 onvoldoende cijfers een speciale uitleg vereisten. En zonder zich aan een dergelijk voorschrift gebonden te achten, zullen de meeste leraren tijdens het opmaken der rapportcijfers wel eens nagaan, of er niet wat veel onvoldoende of hoge cijfers zijn.

Zo ontstaat een zekere norm met voor de meeste vakken slechts kleine afwijkingen. Bij het ene vak komen onvoldoenden veel vaker voor dan bij het andere. Een enkel vak, dat slechts geringe invloed heeft op de overgang, geeft bijna geen onvoldoenden. De ene leraar geeft lage cijfers, de andere hoge. Maar laag en hoog

binnen vrij enge grenzen. Allerlei toevalligheden, zelfs het humeur tijdens het nakijken kunnen de cijfers iets drukken of omhoog trekken; iets, niet veel. De schoolpolitiek, concurrentie met andere scholen, recente ervaringen met het eindexamen kunnen de beslissingen omtrent overgang en zitten blijven in voor de leerling gunstige of ongunstige zin beïnvloeden; doch slechts in geringe mate. En al deze kleine afwijkingen omlaag en omhoog heffen elkaar in een voor alle scholen geldend overzicht gewoonlijk op. Ze blijken uit de jaarcijfers der scholen afzonderlijk en verdwijnen uit het verslag over de prestaties der scholen van een zelfde type gezamenlijk. In dat gemeenschappelijke verslag komt het van jaar tot jaar constante 'gemiddelde resultaat' der bepalingen van rapportcijfers en beslissingen over aantal en aard der onvoldoenden, die niet meer toelaatbaar zijn bij bevordering. Dit gemiddelde resultaat zou hetzelfde geweest zijn, als b.v. voor elke H.B.S. het dwingend voorschrift gegolden had om 25% te laten zitten (wat natuurlijk niet het geval is); in deze zin spreken we van de voor een bepaald schooltype geldende norm, en zeggen we, dat '25% zitten laten' de norm is voor de H.B.S.-B; hij is onveranderlijk te midden van alle wijzigingen in toelating schoolbevolking, eindexamen enz.

Alle meestal kleine afwijkingen van de norm, zoals die uit ons materiaal bij het vergelijken der scholen afzonderlijk bleken, beschouwen we dan als toevallige variaties op deze norm, variaties veroorzaakt door toevallige betere of slechtere leerlingen, leraren, omstandigheden enz., alles te sterk sprekend in een klein aantal personen. Ongeveer 25% blijft zitten, dat is de norm voor de H.B.S.-B, zoals 18% de norm is voor de eerste beide overgangen in de M.M.S. en 15% in de beide hogere, zoals 25% de norm is in de twee laagste gymnasiumklassen en 22%, 18%, 19% die van de hogere.

De betekenis van de H.B.S.-norm is, dat men met normale bezetting van leerlingen en leraren onder gewone omstandigheden er in slaagt een redelijk percentage leerlingen het eindexamen te doen verwerven door elk jaar gemiddeld ongeveer het slechtste kwart van de klas te laten zitten.

Wij pretenderen niet, volkomen originele denkbeelden te brengen. In tegenstelling met de nog vrij algemeen gehuldigde opvatting, dat gebrekkige selectie de oorzaak van het zittenblijven zou zijn, is bij sommigen onzer sinds jaren de idee gegroeid, dat de selectie betrekkelijk onschuldig is aan het vele zittenblijven en dat de schuld gezocht moet worden bij het streng doorgevoerde stelsel van klassikaal onderwijs.

Deze publicatie is nu een poging, om, door een bijzondere gebruikmaking van statistisch materiaal ook anderen te overtuigen van de juistheid dezer afwijkende mening en om weerstanden hiertegen te overwinnen door na te gaan, hoe deze nieuwe opvattingen verenigbaar zijn met een tamelijk grote vrijheid bij de beoordeling van leerlingenprestaties. Het verder gelegen doel is daarbij natuurlijk om conclusies van praktische aard aanvaardbaar te maken.

Dat men op elke school met streng doorgevoerd klassikaal stelsel jaarlijks een zeker gedeelte der klasse, dat achtergeraakt is, moet laten zitten en dat dit aantal groter is naarmate de school zwaarder eisen stelt, is een algemeen bekend feit. Dat de beoordelingsmaatstaven niet de exactheid en constantheid hebben van b.v. onze lengtematen eveneens. Reeds in 1923 wees Dr. Bolkestein er op, dat men bij de beoordeling van leerprestaties de maatstaf zelfs opzettelijk aanpast aan de gemiddelde prestaties der klas. Ook dit zal door deskundigen niet ontkend worden.

In de in 1928 verschenen Mededeling 3 van het Nutsseminarium 'De aansluiting tussen lager en middelbaar (gymnasiaal) onderwijs' door G. van Veen en Ph. Kohnstamm, geven de auteurs reeds een zekere grens van aanpassing aan.

'Een leraar, die met een klas werkt, heeft de neiging die klas in te delen in vier groepen. Hij stelt zich in op de gemiddelde prestaties en ziet een kwart der leerlingen boven en een kwart onder de norm. De helft is in zijn ogen dus middelmatig. Boven de middelmatigen ziet hij dus een kwart als goed en onder de middelmatigen een kwart als slecht. Ook al waren de leerlingen, die hij kreeg beter of slechter geweest.

Als niet b.v. door vergelijking met parallelklassen, op andere wijze een norm door hem werd vastgesteld, zou hij zich instellen op 't gemiddelde van deze betere of slechtere klasse en hij zou even zo een kwart als goed zien en een kwart als slecht, ook al waren de laatsten, omdat de algemene norm hoger ligt beter dan de 'slechte' groep aan een andere school van gelijke aard.

Het kwart, dat bij de beweeglijke norm als 'slecht' wordt gezien, levert uiteraard de zittenblijvers in de eerste klas'.

De laatste tijd zijn deze ideeën nogmaals naar voren gebracht en op zeer interessante wijze uitvoerig uitgewerkt door Dr. K. Posthumus in zijn boek 'Levensgeheel en School', waarvan ik de betreffende hoofdstukken speciaal ter lezing aanbeveel, te meer, omdat ook hij de oplossing van het zittenblijversprobleem zoekt in onderwijsvernieuwing.

b. Norm en persoonlijke vrijheid bij het oordeel van de leraar.

Hoewel de opvatting omtrent de veranderlijke maatstaven niet nieuw en hast vanzelfsprekend is, heeft een al te overdreven formulering ervan ze voor menigeen minder goed aanvaardbaar gemaakt.

Bij vele leraren wekt het tegenzin, als iemand beweert: een leraar geeft het slechtste kwart van de klas onvoldoende cijfers, omdat hij de klas niet anders kan zien dan als een kwart onvoldoende, de helft middelmatig, en een kwart goed. Naar mijn mening is deze reactie volkomen gerechtvaardigd: zo gaat het immers niet. Voor enkele vakken worden bijna geen onvoldoenden gegeven en voor andere houden de H.B.S.-leraren zich 'van zelf' binnen vrij enge grenzen aan die norm, doch wijken er naar behoefte van af, zodat ze elke waardering met een cijfer voelen als een vrije beslissing en niet als het slaafs volgen van een precies voorgeschreven gedragsregel, die ze in deze vorm zeker niet zouden willen aanvaarden. We zagen op tabel 4, dat verschillende H.B.S.'en op de lange duur toch nog enigermate afwijken van de norm; 12 van de 16 scholen hadden een gemiddeld percentage zittenblijvers tussen 18 en 23, terwijl de norm 20 was, één

bleef 4 punten onder de norm en drie kwamen er resp. 4, 5 en 6 punten boven.

Om na te gaan hoe bewegelijk het bijzondere geval staat tegenover de strakke algemene norm, heb ik van vele jaarklassen der 1ste Rotterdamse H.B.S. uit het materiaal van Ir. Vaes nog eens de gemiddelde percentages zittenblijvers bekeken, waarbij we bedenken moeten, dat het hier percentages betreft van aantallen tussen 14 en 128.

Van 100 percentages betreffende 1882 t/m '86, 1892 t/m '96, 1902 t/m '06, 1920 t/m '30 waren er 52 dus ruim de helft tussen 19 en 29, dus gelijk aan 24 of hoogstens 5 punten hoger of lager.

14 waren tussen 14 en 18, tussen 30 en 34 waren er 12, dus 26 gevallen waren 5 tot 10 punten van het gemiddelde verwijderd. De overige 22 getallen verwijderden zich nog verder van de 24% norm. Het kleinste percentage was 10, het grootste 44. De gemiddelde afwijking van het gemiddelde 24 was 6. Een percentage geldt voor b.v. de eerste klassen van 1882 gezamenlijk enz., voor de afzonderlijke klassen is de bewegelijkheid dus waarschijnlijk nog groter geweest.

Wanneer van het zelfde materiaal bij elke klas de gemiddelden van 5 jaar genomen worden, vallen er 10 binnen de grenzen 10 t/m 23, komen er 3 tussen 16 t/m 18, verder 3 op 27 en 28 en vallen er maar 4 boven de 30.

Als gemiddelde percentages voor de hele school telkens over 5 jaar gerekend vond ik 22, 23, 22, 28 en 30.

De norm wordt niet bewust geformuleerd, werkt enigszins gevoelsmatig, laat veel speelruimte toe en treedt als veto op, wanneer men over de schreef gaat met al te veel onvoldoenden of met een onwaarschijnlijk mooie lijst.

IV. Gevolgen van de oriëntering op de middelmaat en van de veranderlijke maatstaf.

Van de oriëntering op de middelmaat, niet alleen bij het onderwijs maar ook bij het cijfers geven, is het meest voor de hand liggende gevolg, dat strengere selectie weinig invloed zal hebben op het zitten blijven.

Reeds jaren geleden lazen we de grappige

geschiedenis van een hypothetische klas, samengesteld uit werkelijk goede leerlingen n.l. leerlingen, die zonder doubleren de school doorlopen hadden en juist voor hun eindexamen waren geslaagd. Door een machtig tovenaer werd de tijd echter vijf jaar terug gezet en werd deze keurbende als twaalfjarige jongens en meisjes, zo van de lagere school komend, in één H.B.S. klasse verenigd. Ze waren natuurlijk niet alle even goed en zo waren er, die achter raakten en zitten bleven. Ten slotte bereikte slechts een klein gedeelte zonder struikelen de eindstreep.

Dit is natuurlijk overdreven; maar als we nu eens in een grote stad uit een zeer talrijke groep pas geslaagde leerlingen het 'beste' vijfde gedeelte uitzochten en die op een afzonderlijke school onderbrachten, dan zou ook die school leerlingen laten zitten.

In den beginne zou ieder verrukt zijn over de goede klas, echt een klas, die niet treuzelt, een waarmee je flink kunt opschieten, of waarin je nog eens iets moeilijkers kunt behandelen.

Ongemerkt zou het tempo wat versneld worden en de leerstof iets in omvang toenemen.

Bij de repetities zouden 'betrekkelijk weinig' onvoldoenden vallen en aan het eind van het jaar zouden 'haast alle' leerlingen kunnen overgaan. Maar een paar zouden er toch wel blijven zitten.

Er zou een soort super H.B.S. ontstaan, wat leerstof en tempo aangaat, op hoger niveau dan de gewone H.B.S., maar als het klassikale stelsel gehandhaafd werd, geen school zonder zittenblijven.

En als we nu over het hele land de selectie strenger gingen maken, zodat b.v. maar 75% van het tegenwoordige aantal geslaagden zou worden toegelaten tot de eerste klas, dan zou het eerste jaar de herinnering aan vorige klassen en de vroeger aanvaarde beoordelingsnormen nog nawerken n.l. de beoordeling der klasprestaties en zouden er minder leerlingen blijven zitten dan gewoonlijk. Spoedig echter zouden leerstof, tempo, eindexamen en prestatiebeoordeling zich aangepast hebben aan de nieuwe toestand en zou het percentage zittenblijvers weer omstreeks 24 gekomen zijn, zoals immers

sinds de eerste jaren waarover we zijn ingelicht, telkens weer het geval geweest is.

Ook de *kansen* van leerlingen, die in de eerste klas bleven zitten, zouden door strengere selectie niet noemenswaard verbeterd worden. Een vergelijking van de tegenwoordige toestand met die van vroegere jaren geeft wel geen bewijs voor de juistheid van deze conclusie, maar maakt ze toch zeker zeer plausibel.

Van de generatie 1930 bleef 23.9% in de eerste klas zitten; 2.4% van de generatie bereikte na dublering der eerste klas met een jaar achterstand de vijfde; 2.6% van de generatie bereikte na dublering der 1ste klas met twee jaar achterstand de vijfde.

Voor de 1ste Rotterdamse H.B.S. zijn deze percentages achtereenvolgens: 22.4%, 3.3%, 2.8 %.

Alle verschillen in selectie in de loop van twee derde eeuw hebben dus, ook wat de kansen der zittenblijvers uit de eerste klas betref, weinig invloed gehad.

V. *Verskillende selectiemiddelen.*

a. Toelatingsexamen en verklaringen der lagere school.

We moeten zeker trachten de selectie te verbeteren. In het bijzonder interesseert het ons in hoeverre met de tegenwoordig gebruikte middelen een prognose voor het schoolsucces van elke leerling afzonderlijk te geven is, welke indien niet onvoorziene omstandigheden storend optreden, in zekere mate betrouwbaar genoemd kan worden.

Verder zouden we willen weten, waar deze middelen te kort schieten en hoe ze verbeterd kunnen worden. Reeds geruime tijd zijn we bezig met een onderzoek in deze richting, waarover we hierna het een en ander hopen te zeggen.

Dat het onderzoek, zoals het thans verricht wordt en dat lang niet volmaakt is, er echter wel in slaagt de *groep* leerlingen aan te wijzen, waarmee middelbaar en gymasiaal onderwijs kunnen werken, zoals moeilijke klassikale scholen nu eenmaal altijd werken, daarvan zijn we overtuigd.

Deze overtuiging werd versterkt door de resultaten van een onderzoek, dat we een paar jaar geleden verrichtten bij 156 leerlingen uit de eerste klassen van een lyceum en 350 leerlingen uit de eerste klassen van uloscholen.

Het was een zich over meerdere dagen uitstrekkend testonderzoek, waarbij we door middel van een stillestest, rekenwerk, het memoreren van vreemde woorden enz., iets trachtten te vinden o.a. omtrent intelligentie, geheugen, snelheid van leren.

Het is hier niet de plaats nader op dit onderzoek in te gaan, maar daar zo duidelijk het verschil bleek tussen deze twee groepen, de lyceumgroep en de ulogroep, wil ik er toch iets van zeggen.

De lyceumgroep, toch met het gewone examen geselecteerd, haalde voor een stillestest met denkvragen gemiddeld anderhalf maal zoveel goede prestaties als de Ulogroep (het tempo speelde hierbij geen rol). De geheugenprestaties waren beter; een zelfde stukje leerden ze twee maal zo snel als de Ulogroep.

Een heel stel opgaven, grotendeels van kwantitatieve aard, waarbij de lyceumgroep de gewone klasseprestatie leverde, met wat goed, veel voldoende en ook wat onvoldoend werk, lag geheel boven het peil van verreweg het grootste deel der ulo-leerlingen. Voor een billijke vergelijking moet natuurlijk rekening gehouden worden met allerlei bijzondere gegevens omtrent de bij het onderzoek betrokken scholen, maar de gevonden verschillen waren zó groot, dat we ons ten volle gerechtigd voelen tot de conclusie:

Het gewone examen met de verklaringen der schoolhoofden splitst de H.B.S. groep ongeveer af van de Ulogroep.

Zelfs bij het gebruik van gemeenschappelijke opgaven voor het toelatingsexamen zijn de scholen vrij eigen waarderingsnormen toe te passen, op verschillende gegevens omtrent de kandidaten het hoofddaccent te leggen en in het algemeen om toe te laten, wie zij willen. Te strenge normen zouden de toeloop van leerlingen zeker verminderen en ongewenste verkleining van het aantal eerste klassen kunnen veroorzaken, een al te slappe beoordeling zou het

klassepeil doen dalen en moeilijkheden geven bij onderwijs en eindexamen. Ieder laat dus toe, zoveel als in verband met de eigen school gewenst wordt geacht. Als een school, door onverwacht grote aangifte voor het toelatingsexamen eens twee maal zoveel kandidaten moest afwijzen als gewoonlijk, dan zou ze wel redelijk goede eerste klassen krijgen en zouden er misschien in de eerste klas enkele leerlingen minder blijven zitten, maar in volgende jaren zou het vrijwel geen verschil meer maken.

b. Psychotechnisch onderzoek.

In enkele plaatsen wil men de leerlingen der lagere school door psychotechnische bureaux laten onderzoeken alvorens ze toe te laten tot het middelbaar onderwijs.

De vraag, of men er zo in zal slagen de jongens en meisjes de voor hen geschikte scholen aan te wijzen en van elke onderzochte leerling afzonderlijk met enige kans op juistheid te kunnen voorspellen, of hij zal horen tot de keurtroep, die, behoudens onvoorziene omstandigheden zonder doubleren het door hem begeerde eindexamen haalt, of hij een of twee maal zal moeten doubleren, of dat hij geheel ongeschikt is voor de school van zijn keuze, komt hier niet ter sprake. Dat zo het percentage zittenblijvers op de H.B.S. veel kleiner zal worden, achten we echter, zolang de H.B.S. het streng doorgevoerde klassikale stelsel volgt, uitgesloten.

c. Brugklassen.

Ook van de brugklasse kunnen we, zoals we in het begin reeds zeiden geen hulp verwachten tegen de kwaal van het zittenblijven.

Het idee der brugklasse, waarover de laatste tijd weer veel gesproken wordt, is niet nieuw. In hetzelfde verslag van de in 1903 gehouden algemene vergadering van de Vereniging van Leraren aan inrichtingen van M.O., waaraan we de Statistische Beschouwingen van Buys ontleenden, troffen we op pag. 110 het volgende voorstel aan: 'Een voorbereidingsklasse aan de middelbare school toegevoegd, waarin het onderwijs zoveel mogelijk door klasseleraars wordt

gegeven, verbindt lager en middelbaar onderwijs'.

In het begin heb ik reeds laten zien, dat de door een jaar H.B.S. werk in de eerste H.B.S. klas zelf geselecteerde groep het volgend jaar toch weer 26% zittenblijvers heeft. Wat verwacht men dan van een brugklas of een proefklas of experimenteerklas, of hoe ze verder heten mogen. De selectie treft de schuld niet van het grote, vaste percentage zittenblijvers.

VI. *Het enige middel tegen zittenblijven.*

Het enige middel ter bestrijding van het zittenblijven in een klas, zou zijn de afschaffing van de klasse, die allen het zelfde wil leren in de zelfde tijd.

We zagen reeds, dat Thorbecke eigenlijk ook het plan had de keuze van de te volgen vakken aan de leerling over te laten.

In Amerika heeft men op de high-school het beginsel van keuze van leervakken door de leerling algemeen toegepast.

Om in deze niet tot volkomen bandeloosheid te vervallen en te zorgen, dat enkele vakken, waarin ieder toekomstig staatsburger volstrekt enige scholing nodig heeft, niet in het gedrang komen, heeft men enkele kernvakken voor allen verplicht gesteld en bij de keuze de voorlichting door een leraar vereist en ook wel verboden om midden in een halfjaarlijkse cursus over te stappen op een ander vak.

Een der bezwaren van een algemeen aanvaard stelsel voor middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs, geheel werkende volgens het principe der kern- en keuzevakken, is naar Nederlandse opvattingen, dat de paar alom bekende eindexamen vervallen en vervangen worden door schoolverklaringen, die vermelden, dat men die en die vakken gedurende zoveel semesters met succes heeft gevolgd.

Voor de toelating tot verdere studie zou dit, dunkt me geen onoverkomelijk beletsel zijn, maar velen van de abiturienten der H.B.S. zoeken direct een werkkring en voor een werkgever is het vooral bij overvloedig aanbod van werkkrachten zeer gemakkelijk uit de vele aan-

biedingen een voorlopige selectie te doen, gebaseerd op de overgelegde diploma's.

De jongens van de Ulo vallen af, want er zijn sollicitanten bij met H.B.S.-diploma, die met diploma A vallen af, want een B-diploma is 'moeilijker te halen'. En zo kan het gebeuren, dat b.v. voor kantoorwerk bij voorkeur benoemd wordt iemand met een B-diploma, hoewel de A-klassen een betere opleiding voor dit werk geven.

Over deze en dergelijke bezwaren zou men echter op den duur wel heenstappen: men is er de laatste jaren aan gewoon geraakt de dingen snel te zien veranderen en is, dunkt me, meer dan vroeger bereid om vooroordelen op te geven. Daarbij dringt het steeds dieper tot ons door, dat we moeten streven naar groter efficiency, meer economisch gebruik van kracht, tijd en geld bij al ons werk, ook bij het onderwijs.

Dat de Verenigde Staten van Amerika, waar het systeem der kern- en keuzevakken reeds sedert zo vele jaren en zo algemeen wordt toegepast bij het voortgezet onderwijs, ons in deze veel kunnen leren, is zeker. Dat we echter het Amerikaanse stelsel niet ongewijzigd zouden kunnen overplanten in Nederlandse bodem, is even zeker. Bij de grote verschillen tussen de Amerikaanse scholen onderling kan men overigens slecht spreken van 'de' Amerikaanse school. Zeker zouden wij niet veel voelen voor een zo overdadig grote pluriformiteit in leerprogramma's als in Amerika wel voorgekomen is.

We zijn overtuigd, dat dit in principe zeer goede stelsel ook in iets meer gematigde vorm kan worden toegepast; deskundigen in Nederland zouden zeker in onderling overleg kunnen komen tot het vaststellen van enkele voor bepaalde groepen geldende 'kernen', misschien ook van enkele combinaties van een paar keuzevakken, waarnaast dan afzonderlijk de geheel vrije keuzevakken zouden komen. Indien overigens de regering te eniger tijd stappen in deze richting zou overwegen, zou ze zeker een onderzoek laten voorafgaan ter kennismaking met het Amerikaanse stelsel en ter voorbereiding van een aanvaardbare eigen Nederlandse vorm hiervoor

en zou ongetwijfeld het kostenvraagstuk ernstig bekeken worden.

Hoe het stelsel in San Francisco werkt, daarover gaf Dr. S. C. Bokhorst, directeur van een Amsterdamse H.B.S., ons zeer interessante bijzonderheden in *Paedagogische Studiën XXI* (van 1940) blz. 305/321). Hij had naast critiek ook waardering voor deze school, die zonder de leerlingen te laten zitten, (en zelfs zonder toelatingsexamen) toch veel bereikt.

Uit dit artikel, waarvan ik de lezing ten zeerste kan aanbevelen, haal ik ten slotte niet aan zijn critiek op het Amerikaanse, maar die op het Nederlandse stelsel.

'Het is dikwijls bedroevend, als men de leerlingen van de hoogste klassen onzer scholen ziet zwoegen op vele zware vakken, die zij nu eenmaal nodig hebben om het eindexamen te presteren, terwijl men te zelfder tijd weet, dat voor een groot deel van hen veel van deze kennis voor hun later leven niet nodig is, dat veel van het zo juist moeizaam verworvene met grote snelheid weer zal verdwijnen, omdat het geen enkel punt van contact meer heeft met de nieuwe werkzaamheden en dat veel tijd en energie, die hier wordt gebruikt, beter besteed zou zijn ter verdieping van de studie van andere onderwerpen, die dichter gelegen zijn bij het terrein van hun toekomstig werk.'

VII. Conclusie.

En zo eindig ik hier dit gedeelte van mijn beschouwingen met de conclusie: Niet perfectionering van psychotechnische of andere selectiemiddelen, niet betere voorbereiding door het lager onderwijs kan de kwaal van het zittenblijven bij het voortgezet onderwijs genezen, maar alleen vervanging van het streng doorgevoerde klassikale stelsel door het systeem der kern- en keuzevakken.

Daarbij zou de 'zwakke' leerling verlost worden van de nooit aflatende druk der overlading, zou hij opgelucht kunnen herademen, bevrijd van het eeuwige gevoel te worden opgejaagd en steeds te kort te schieten; dan zou de vlijtige leerling, die het uitgebreide program maar

W. H. Brouwer

nauwelijks kan volgen, weer tijd krijgen voor
gezonde ontspanning, dan zou er geen zitten-
blijver meer zijn, die ook zijn goede vakken moet
overdoen en die nooit door extra ijver het onver-
biddelijk verloren jaar kan inhalen, dan zouden
nog vele andere dingen zich ten goede kunnen
wijzen.

Misschien, dat zo ten slotte het land, zo ver
dit kan, gespaard zou worden voor het verlies,
waarover de Minister sprak.

1. Deze bijdrage zal worden opgenomen in een
Mededeling van het Nutsseminarium voor Paedag-
giek.

Verantwoording

Dit nummer van Pedagogische Studiën is het eerste van de een-en-vijftigste jaargang. Al meer dan vijftig jaren – de verschijning werd in de tweede wereldoorlog enkele jaren onderbroken – weerspiegelt het blad de stand van het opvoedkundig en onderwijskundig denken in Nederland. Als zodanig speelt het een rol van betekenis in de communicatie tussen vakgenoten in de 'wetenschap', en met studenten en met werkers in de opvoedkundige en onderwijskundige praktijk.

Het voltooien van vijftig jaargangen is voor de redactie van 'Pedagogische Studiën' aanleiding geweest om het eerste nummer van de nieuwe jaargang een apart karakter te geven. Zij gaf twee van haar leden de opdracht om dit bijzondere nummer voor te bereiden.

In ons overleg over de samenstelling van dit eerste nummer van de 51e jaargang hebben we enkele mogelijkheden overwogen, waarvan we tenslotte gekozen hebben voor de hier geboden aanpak. Het was mogelijk geweest een goed kenner van de historie een evaluerende beschrijving van de afgelopen halve eeuw te vragen. Een dergelijke bijdrage was al door *Noordam* geleverd bij het veertigjarig bestaan, en behoefde niet te worden herhaald. Een uitgebreidere studie zou of het karakter krijgen van een monografie, ofwel te oppervlakkig blijven om voor de hedendaagse lezer interessant te zijn. Het leek ons aantrekkelijk om in het jubileumnummer een aantal 'vergeten' auteurs zelf aan het woord te laten, en daarbij te zoeken naar artikelen die voor de lezer van belang zijn doordat ze actuele vraagstellingen betreffen, en waardevol, omdat ze representatief zijn voor de wijze van denken en de stand van de kennis op het ogenblik van verschijnen.

Daarbij hebben we ook overwogen, dat er een

aantal artikelen is geweest, dat het herlezen waard is, maar moeilijk wordt teruggevonden. Men vindt daar soms gedachten terug, die, bij gebrek aan kennis van de geschiedenis, door sommige auteurs voor recent en oorspronkelijk worden gehouden.

Iedere keus uit een zo grote veelheid blijft een willekeurige. Een andere redactiecommissie zou waarschijnlijk geheel of gedeeltelijk andere keuzen hebben gedaan. Dat de beide samenstellers onafhankelijk van elkaar vrijwel dezelfde selectie maakten, hoeft nog niets te zeggen over de representativiteit van de keus.

Na enig wikken en wegen kozen we het viertal artikelen dat op de vorige bladzijden werd afgedrukt. Over elk afzonderlijk nog een enkele opmerking.

De rede van *Kohnstamm*, waarmee het nummer opent, sprak hij uit bij de opening van de eerste cursus van het Nutsseminarium na de tweede wereldoorlog. De opluchting over het einde van de terreur leidde tot grote verwachtingen voor een betere toekomst. De opbouw van een nieuwe gemeenschap ging in de praktijk niet zo snel; het alternatief wordt nog steeds gezocht. Zowel vanwege *Kohnstamm's* grote rol in Pedagogische Studiën als om de opnieuw gestelde vraag naar de rol van de pedagogiek bij het tot stand komen van een nieuwe gemeenschap leek het ons goed het nummer met dit stuk te openen.

P. A. Diels is vooral bekend als schoolboekjes-schrijver. Velen onder ons leerden van hem fundamenteel rekenen en schrijven. Hij was echter ook lange tijd redactiesecretaris van Pedagogische Studiën, en beschikte over een brede pedagogische en onderwijskundige kennis. Met zijn artikelen 'Een nieuwe paedagogische duimstok' introduceerde hij de schoolvorderingentoets in

Verantwoording

ons land, geïnspireerd door Ballards 'New Examiner'.

Het derde artikel heeft nooit eerder in Pedagogische Studiën gestaan, maar het zou zeker hebben gekund. *T. Kuiper* behoorde tot de medewerkerskring van Kohnstamm, en ontwikkelde zich snel tot deskundige op het gebied van de testpsychologie. Het thema past in Pedagogische Studiën. Het denken is kenmerkend voor de kring van Pedagogische Studiën. Toevallig publiceerde Kuiper wel andere artikelen in Pedagogische Studiën, maar dit in 'Mens en Maatschappij'. Mede vanwege de nog altijd durende

en zelfs verhevigde actualiteit van het onderwerp waren de overige redactieleden met ons van mening, dat dit stuk desondanks een zinvolle plaats zou hebben in het jubileumnummer.

Tenslotte *W. H. Brouwers* artikel over het zittenblijven. De vraagstelling van het artikel speelt een rol in de hedendaagse discussies over de herstructurering van het onderwijs. De wijze waarop de auteur zijn thema behandelt verdient bovendien meer aandacht, dan zijn bijdrage in het verleden heeft gekregen.

N. Deen
E. Velema