

DIT MOETEN WE NIET GAAN DOEN

A. D. DE GROOT

Kanttekeningen bij twee rapporten

Voordat ik met deze kritiek begin, behoort de lezer te weten, dat zij, evenals de rapporten der beide commissies zelf, geschreven is vanuit een grote bezorgdheid over het Nederlandse onderwijssysteem. Het gaat ook mij om „de kwaliteit van het bestaan”, om „democratisering” om optimale ontplooiing van jonge mensen ongeacht hun herkomst, om bij-de-tijd-blijven (of achterstanden inhalen) van ons onderwijs, enz. Dat betekent al, dat ik niet van het standpunt van de psycholoog kritiek lever, maar veeleer vanuit dat van de onderwijskundige; of: van het standpunt van *het onderwijs-vernieuwingsbeleid in Nederland*.

Dat betekent verder, dat in de volgende kanttekeningen niet de vraag aan de orde is, in hoeverre de rapporten waardevol, interessant en leesbaar zijn. Laten we vooropstellen: dat zijn ze, beide. Het N.O.V.-rapport haalt weliswaar veel verder uit dan dat van de Wiardi Beckman Stichting, het is rijker aan informatie en ideeën; maar ook het rapport van de Wiardi Beckman Stichting is, als lees-stof, zeker geen „slecht” stuk. Maar daar gaat het in deze kritiek niet om. De vraag is veeleer, of wij het verschijnen van deze rapporten — afkomstig van groepen, die bij het voorbereiden van het onderwijsbeleid in Nederland *véél invloed hebben* — met vreugde moeten begroeten of niet. M.a.w.: Wat zouden de consequenties zijn als wij gingen *doen*, wat er in deze rapporten wordt aanbevolen? Het antwoord is al in de titel van mijn bijdrage gegeven; de adstructie volgt hieronder.

1. *Het hoofdprobleem*, van het beleid met betrekking tot de vernieuwing van onderwijs is, *dat er gekozen moet worden* tussen wat we wel en wat we niet gaan doen.

Weliswaar kan het op zichzelf geen kwaad om „verlanglijsten” op te stellen; maar we weten nu wel dat ze heel lang en onvervulbaar plegen te worden. De 75 stellingen van het N.O.V.-rapport illustreren dit duidelijk. Sommige ervan zijn trouwens wenslijsten op zichzelf, zoals bij voorbeeld:

¹ Opvallend is de terughoudendheid in Langeveld's Voorwoord (van 9 regels) in het N.O.V.-rapport: hij beveelt dit „als studie- en discussie-materiaal” aan, maar zegt geen woord over de wenselijkheid van de uitvoering der aanbevelingen.

„55. De volgende middelen kunnen toegepast worden om een gedifferentieerd brugonderwijs te verwezenlijken:

- kernprogramma en kernvakken;
- niveaugroepen binnen een aantal vakken;
- projectonderwijs;
- leren studeren;
- praktijkonderwijs;
- speciale werkgroepen;
- nauwkeurige registratie van prestaties;
- gedifferentieerde taken van de leraren.”

Als wenslijst is dit natuurlijk schitterend; maar ieder item van de lijst is een enorm probleem, zodra men ervan uitgaat, dat dit in het gehele Nederlandse onderwijs zou moeten worden ingevoerd. Hoe moet men dat doen?

Het is zonder meer misleidend om te zeggen: „De volgende middelen kunnen toegepast worden . . .”. Die „middelen” zijn er namelijk helemaal niet. Invoering van ook maar één of een paar van deze wenselijke zaken in *het* Nederlandse onderwijs — en daar gaat het rapport toch over — zou een geconcentreerde samenwerking van honderden onderwijzensen in een groot project van een jaar of tien vergen!

Dit is dan nog maar één van de 75 stellingen; bovendien kan men er nog best 75 bij maken. Er is immers nog veel meer „wenselijk”; b.v. „middelen” als: talenpractica, schooltelevisie, schoolfilms, overhead projectors, geprogrammeerde instructie, studietoetsen op alle niveaus, enz. Dat kan onmogelijk allemaal tegelijk worden ontwikkeld en ingevoerd.

Kortom: het hoofdprobleem is, dat *wij moeten kiezen*, als wij iets nationaal willen doorvoeren.

2. Bezien wij de recente geschiedenis van de *onderwijsresearch en de onderwijsvernieuwing* in Nederland, dan is dat nogal een chaos. Het is niet waar, dat er weinig gebeurt; wel waar is echter, dat wat er gebeurt *bijzonder weinig algemene effecten* heeft.

De oorzaak ligt waarschijnlijk (o.a.) in een bij ons veel voorkomende misvatting van democratie. Zoals de ene zuil of levensbeschouwing de andere waard is — waartegen weinig is in te brengen — zo is bij ons ook de ene professor de andere waard, het ene „idee” het andere waard, het ene instituut het andere waard. Wij hebben de neiging om te weigeren verschillen in kwaliteit en in belang te zien; uit verkeerd begrepen „democratische” gevoelens blijven wij staan bij een elck-wat-

wils-opvatting. Wij maken géén doordachte prioriteitslijsten op, de samenwerking leidt nooit tot grote besluiten van keuze — voor het een, tegen het ander — en wij maken géén goede nationale plannen. Gevolg: wij werken allemaal hard aan de verbetering van het onderwijs — ieder in zijn eigen straatje — en wij bereiken tezamen niets.

Kortom: wij hebben het onder 1 besproken keuze-probleem niet opgelost; wij hebben het laten zitten, misschien hebben we het wel verdrongen — terwille van de „goede verhoudingen”, die met elck-wat-wils gemakkelijker gepacificeerd blijven.

3. Eén type onderwijsverandering is echter in een individualistisch-bureaucratisch ingestelde democratie als de onze relatief gemakkelijk door te voeren — „haalbaar” te maken — namelijk de „structurele” verandering, die de principes van het systeem niet aantast — en dus ook niet verbetert.

Tot die principes van ons Systeem kunnen wij rekenen: doorlopende beoordeling (alles „telt mee”); doorlopende selectie via overbelasting van de zwakkere leerlingen; het doubleren van klassen; loodzware „terminatie”-problemen (die in sommige andere landen niet bestaan); het ontbreken van objectief bepaalbare minimum-eisen; het ontbreken van tijdsbeperkingen ten aanzien van de duur van school- of studie-carrière: het systeem van veel schooltypen (of -afdelingen) met weinig interne niveau-differentiatie, niet omgekeerd (anders gezegd: handhaving van de gedachte dat het kind geschikt moet zijn voor de school, niet omgekeerd); en dgl.

Op al deze punten kunnen wij in het buitenland zien, dat het ook anders kan; maar al deze koeien worden in zo'n „structurele” verandering niet bij de horens gevat. En juist doordat men ze laat liggen — ze liggen ook zo „moeilijk” — is zo'n structurele verandering relatief gemakkelijk politiek haalbaar te maken.

„Relatief gemakkelijk” moet men met een korreltje zout nemen: de Mammoetwet heeft zeer veel hoofdbreken, inspanning en geld gekost. Toch meen ik — met alle respect voor wat er gepresteerd is — de invoering van de Mammoetwet als zo'n structurele verandering te moeten kenschetsen. Weliswaar zet de doorvoering ervan de geesten heftig in beweging; maar die beweging heeft voor 90 % betrekking op organisatorische aanpassingen, administratieve regelingen, leerplannen, uren tabellen, bevoegdheidsproblemen, enz. Natuurlijk wordt er ook dapper aan de inhoudelijke vernieuwing gewerkt — maar die is niet of slecht gepland! Misschien is mijn voorspelling al te somber, maar ik

zie als eindresultaat — beoordeeld van het standpunt van, laten we zeggen, het jaar 2000 — in het verschiet: „oude wijn in nieuwe zakken”.

Voor zover de wijn goed was, is dat geen bezwaar. Maar wij moeten niet de illusie hebben dat structurele veranderingen „vanzelf” zinvolle inhoudelijke onderwijsvernieuwing met zich meebrengen.

4. Zo is het ook met het duidelijkste programmapunt van beide Rapporten: *het Structuurplan* (3-5; 5-7; 7-11; 11-13).

De hemel verhoede, dat wij dit „gaan doen”! Dan zijn wij weer voor minstens 10 jaar ingespannen bezig met het tot stand brengen van veranderingen, die de essentiële euvelen van ons onderwijssysteem niet raken. Dan worden er weer allerlei politieke, belangen- en statuskwesties opgerakeld, en onvoorzienbare reorganisatieproblemen zonder tal gecreëerd: *beweging in de onderwijswereld waar wij weinig of niets aan hebben*. Die „beweging” — onproductieve werkverschaffing in feite — is al op komst: kleuterleidsters maken zich al zorgen over hun toekomst; en hoe moeten nu de bevoegdheden van leraren van de 11- tot 13-jarigen-groep worden geregeld? Enz., enz.

5. Een gedeeltelijk inzicht in deze problemen blijkt uit stelling 22 van het N.O.V.-rapport (dat toch wel doordachter en leesbaarder is dan dat van de Wiardi Beckman Stichting). Daarin wordt gezegd, dat structurele en pedagogisch-didactische vernieuwing moeten samengaan; en zelfs dat zij „niet onafhankelijk van elkaar tot stand kunnen komen”. De tekst van deze stelling vervolgt met de toelichting:

„Een uitsluitend pedagogisch-didactische vernieuwing wordt belemmerd door verouderde structurele vormen, . . . een uitsluitend structurele vernieuwing onder handhaving van verouderde inhoud en niet-passende didactische werkwijzen, brengt geen verbetering.”

Dit klinkt, als algemeen standpunt, vrij plausibel. Toegepast op dit structuurplan komt het echter op de volgende veronderstellingen neer:

1. De tegenwoordige structuur (4-6; 6-12; 12-13 enz.) is „verouderd” (zie 6 hieronder).
2. Zonder overgang naar *deze* voorgestelde nieuwe structuur kan geen pedagogisch-didactische vernieuwing worden doorgevoerd.
3. Het is mogelijk tegelijk deze ingrijpende structurele verandering te bewerkstelligen en inhoudelijke vernieuwingen door te voeren.

Als voorlopige reactie hierop noteer ik, dat (1) onbewezen is, (2)

nooit geprobeerd is — behalve in veel te klein opgezette onderzoeken, en dat (3) slechts in uiterst bescheiden mate juist kan zijn. Het standpunt, dat men structuurwijzigingen nodig zou hebben om tot pedagogisch-didactische vernieuwing te komen is in feite nogal defaitistisch: men legt zich dan immers bij voorbaat neer bij een zeer geringe opbrengst in verhouding tot de inspanningen (vgl. punt 3 hierboven).

Als men bepaalde pedagogisch-didactische vernieuwingen wil, dan moet men het er eerst over eens worden welke (vgl. punt 1); en dan moet men ze als zodanig op het programma zetten. De hoop, dat de wenslijsten om zo te zeggen in het kielzog van de structuurverandering „vanzelf” vervuld zullen worden, zonder specifiek uitgewerkte planning, die hoop is ijdel.

6. Is de tegenwoordige structuur „verouderd”?

Men zou verwachten, dat de twee commissies, die een nieuwe structuur voor Nederland bepleiten, *een grondige internationaal-vergelijkende studie* hierover zouden hebben uitgevoerd. *Daarvan blijkt echter niets.*

Argumenten van het type: „In landen waar de oude („verouderde”) structuur bestaat (b.v. de U.S.A.) gaat het op die en die punten fout in het onderwijs en de onderwijsvernieuwing; in landen waar iets van de nieuwe structuur gerealiseerd is, zijn die problemen zo en zo opgelost en daar gaat het goed” — zulke argumenten treft men niet aan. Ik heb het boze vermoeden, dat ze ontbreken omdat ze ook met de beste wil niet uit de feiten te construeren zijn. Wat er elders is, en hoe het daar werkt, wordt nergens systematisch uitgewerkt; „andere landen” worden er in het betoog alleen bij gehaald waar het zo te pas komt — zonder verdere documentatie. De Commissies hebben vermoedelijk op de interpretaties van de internationale gegevens door de deskundigen onder hen vertrouwd — zonder te bevroeden hoe „selectief” zulke interpretaties kunnen zijn. Alleen zo is te verklaren, dat de documentatie op dit essentiële punt zo zwak is.²

Misschien betekent „verouderd” alleen „uit de mode” — in die zin, dat er in een aantal Europese landen een communis opinio is, dat de structuur moet worden veranderd? Als dat zo is, moet men constateren, dat een communis opinio in een kleine groep een „opinie” blijft.

² Ook dit bezwaar geldt iets minder voor het N.O.V.-rapport dan voor dat van de Wiardi Beckman Stichting.

7. Algemeen: Veel van de „theorie” — „de bestaande kennis op pedagogisch, psychologisch en sociologisch gebied” — waarmee de beweringen en voorstellen worden ondersteund, hebben van wetenschappelijk standpunt gezien veeleer *het karakter van opinie* dan van algemeen aanvaarde kennis. Daarmee moeten wij dus zeer voorzichtig zijn.

Weliswaar geldt dit niet zozeer voor de aanvaardbaarheid van de nieuwe indeling van ontwikkelingspsychologisch standpunt. Het N.O.V.-rapport is trouwens lofwaardig voorzichtig in zijn formulering, stelling 13: „... Op grond van psychologische en sociale motieven *kunnen* andere indelingen overwogen worden” (cursivering van mij, de G.). Maar zó gesteld is dit dan ook bepaald geen sterk argument om zo veel overhoop te halen! De school kan immers ook zeer wel op andere wijze rekening houden met de ontwikkelingsfasen.

Algemeen: *Wetenschappelijk staat de ondersteuning van de voorgestelde nieuwe structurering uiterst zwak.*

8. Beide commissies hebben, hoewel zij met ingrijpende voorstellen tot structuurwijzigingen komen, het Nederlandse Systeem en zijn karakteristieke problemen *niet grondig genoeg geanalyseerd*. Aan de onuitgesproken „principes” van ons Systeem komen zij niet toe; de werkelijk belangrijke problemen komen niet nader tot een oplossing.

Deze kritiek wordt aan twee onderwerpen geïllustreerd:

A. de onderwijsdoelstellingen; B. het probleem van het zittenblijven.

Ad A: Van de doelstellingen van het onderwijs maakt het rapport van de dr. Wiardi Beckman Stichting zich in twee zinnen af (p. 18): „Een nieuwe formulering van de doelstellingen van het onderwijs is zeker gewenst. Deze doelstelling zal door elke geestelijke kring zelf omschreven moeten worden.” Neemt men aan dat er geen grootste gemene deler is? Of neemt men aan, dat er ook maar enig verstandig plan over onderwijsvernieuwing zou zijn op te stellen zónder dat men zich hierover uitsprekt? Beide mogelijkheden zijn absurd.

Het N.O.V.-rapport maakt ook hier weer een iets betere beurt. Op de wenslijst staat althans (stelling 21): „De doelstelling van de verschillende onderwijsfasen . . . dienen zo nauwkeurig mogelijk te worden omschreven”. Dit blijft echter een vrome wens als men die doelstellingen niet uitwerkt („operationaliseert”) tot in termen van gewenst leerlinggedrag — en dat is op zichzelf een onderzoekproject van nationale omvang. Men krijgt de indruk, dat ook deze Commissie het probleem niet heeft gezien.

Hiermee hangt samen, dat in geen van beide rapporten ook maar iets

te vinden is dat lijkt op een formulering van wat er met algemeen onderwijs, onderwijs voor *alle* toekomstige burgers van een democratische staat dus, bij allen moet worden bereikt. Zelfs de constatering, dat er toch zo'n minimale einddoelstelling moet zijn — zeker nu het lager onderwijs geen eindonderwijs meer is — ontbreekt geheel. Telkens weer wordt gerelativeerd wat er moet worden bereikt, b.v. in het N.O.V.-rapport op p. 11, onder d: „Naast het doen verwerven van de fundamentele kennis en de vaardigheden, die *overeenkomstig de in elke leerling aanwezige mogelijkheden* zullen moeten worden onderkend. . . .” (cursivering van mij, de G.).

Als wij de commissies moeten volgen, dan hebben en krijgen wij in Nederland helemaal géén *algemeen* vormend onderwijs meer, maar alleen *selectief* vormend onderwijs. . . . Democratisering?

Ad B: Het probleem van het zitten-blijven — dit wordt natuurlijk in de rapporten „betreurd”. Dat doen wij allemaal. Het N.O.V.-rapport noemt het als eerste van een serie van negen „andere” problemen in het lager onderwijs — en vleit zich met de vage hoop dat dit ook wel beter zal worden als we alles beter gaan doen. Die hoop deel ik niet; er is werkelijk geen enkele aanleiding toe. We gaan trouwens niet „alles beter doen”, maar alleen de structuur overhoop halen.

De mogelijkheid om een leerling een klas te laten overdoen (en het veelvuldig gebruik dat wij er in ons onderwijs van maken) is een typisch en uiterst bedenkelijk *kenmerk van ons Systeem*. Wil men het bestrijden dan is een frontale aanval nodig. Dat de commissies zich hieraan niet hebben gewaagd is begrijpelijk genoeg — maar men mag wel eisen, dat een probleem als dit grondig wordt besproken en dat wordt aangegeven, waarom men iets anders belangrijker vindt om te gaan doen.

9. Algemeen: Iedere *afweging* van de structuurvoorstellen *tegen de mogelijkheid om iets te gaan doen aan andere problemen* ontbreekt. Daarmee zijn wij terug bij het keuze-probleem van punt 1 hierboven.

Hoewel ook het N.O.V.-rapport enkele uiterst belangrijke mogelijkheden tot onderwijsverbetering *niet* noemt of onvoldoende behandelt — b.v. operationalisering van onderwijsdoelstellingen, objectivering van beoordelings- en selectienormen, ontwikkeling van studietoetsen, selectievrij onderwijs (zie De Groot. Vijven en Zessen, J. B. Wolters Groningen 1966) — is de reeks van onderwijsproblemen en voorstellen tot verandering, die in de tekst en de 75 stellingen vervat zijn, bepaald indrukwekkend. Zó indrukwekkend, dat er een merkwaardig

effect moet gaan optreden bij de lezer, *die weet dat er moet worden gekozen*: „Waarom die dubieuze structuurverandering, als er zó veel, veel belangrijker problemen zijn, die beter direct, frontaal, kunnen worden aangepakt?”

Doorzetten van de structurele voorstellen betekent inderdaad: belemmeren van andere grote plannen, voor een jaar of tien minstens. Wij moeten dit niet gaan doen.

Curriculum vitae A. D. de Groot

A. D. de Groot werd in 1914 te Santpoort geboren. Hij studeerde eerst wiskunde, daarna psychologie aan de Universiteit van Amsterdam. In 1941 deed hij zijn doctoralexamen en in 1946 promoveerde hij tot doctor in de wis- en natuurkunde op het proefschrift „Het denken van den schaker” (eng.: *Thought and Choice in Chess*). Enkele andere publikaties zijn: *Methodologie* (1961) en *Vijven en Zessen* (1966).

Hij is sinds 1950 hoogleraar aan de Universiteit van Amsterdam (leeropdracht: *Methodologie, inzonderheid van de toegepaste psychologie*). In 1959-'60 was hij Fellow aan het Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences te Stanford, Californië.

Van zijn toegepast-psychologische publikaties gaan er vele tientallen over onderwijsproblemen, met name over selectie en doorstroming, evaluatie van onderwijs-effecten, toetsingsmethoden (studietoetsen e.a.), het onderwijssysteem en de onderwijsresearch. De laatste tien jaar heeft hij zich met zijn medewerkers steeds meer op „onderzoek van onderwijs” gespecialiseerd.