

Het numerieke rendement van het onderwijs in Nederland

Bij de aanvang van de tweede helft van deze eeuw treden de instellingen voor middelbaar en hoger onderwijs beoorde- lend, oordelend, regelend op in de strijd om de hoogste inkomens. De managers van vandaag en morgen worden niet in de kinderkamer gevormd maar aan de technische, juridische en economische faculteiten. Ondanks alle schijn-exactheid en pseudo-objectiviteit van het Nederlandse stelsel van schoolcijfers dragen de beoordeling en de schifting slechts een vergelijkend karakter. De statistische uitspraak, dat 1/4 gedeelte van de leerlingen „ongeschikt” is, is niet meer dan de definitie van de „ongeschiktheid” en de opzet van de schifting. De „overlading” neemt toe, naarmate het democratisch ideaal „gelijke kansen voor iedereen” in meerdere mate wordt verwezenlijkt en het diploma groter maatschappelijke waarde krijgt. Onderwijskundige maatregelen binnen het bestaande stelsel hebben daarom geen invloed op het „numerieke rendement”. Men zal moeten zoeken naar een nieuwe inrichting van het onderwijs, waarbij ongelijke monniken geen gelijke kappen worden opgezet.

Statistische gegevens over het numerieke rendement van de instellingen van middelbaar en hoger onderwijs en over de gemiddelde studieduur van de geslaagden voor afsluitende examens veroorzaken bezorgdheid. Ongeveer de helft van de leerlingen van de eerste klasse en van de eerstejaarsstudenten behaalt het begeerde eindexamen niet, de andere helft gebruikt gemiddeld één tot twee jaar meer dan volgens nominale studieprogramma's nodig is. De kosten van het onderwijs worden daardoor aanzienlijk verhoogd; het „zakken” en het „sjezen” brengen de slachtoffers en hun ouders leed en schade. Ziehier een vraagstuk van grote menselijke, onderwijskundige, sociale en economische betekenis.

Aan therapie moet diagnose voorafgaan. Bestrijding van symptomen brengt geen herstel van ziekte. In het „Ontwerp van wet tot regeling van het voortgezet onderwijs” (de Mammoth-wet) wordt de vervanging van de vijfjarige hogere burgerschool door het zesjarige atheneum verdedigd met de stelling, dat voor de meeste leerlingen de omvang der in vijf jaren te verwerken leerstof te groot is en dat dit leidt tot oppervlakkige kennisneming daarvan. Slechts op één ziekteverschijnsel wordt aandacht gevestigd; als gevolg daarvan is het primitieve maar kostbare geneesmiddel erger dan de kwaal.

Beschouwers noemen een lange reeks oorzaken. Maatschappelijke eerezucht van ouders en kinderen bij keuze van schoolvorm. Tekort aan voorlichting over mogelijkheden moeilijkheid van studie. Verkeerde schifting bij toelating. Massificatie en mechanisatie van het onderwijs. Onbevoegdheid of onbekwaamheid van docenten. Gebrekkige methoden van onderwijs en beoordeling. Teveel aan afleiding en tekort aan leiding of begeleiding van leerlingen en studenten. Slechte aaneensluiting tussen de geleidingen van het onderwijs. Versnelde groei van de wetenschap. Toenemende eisen van de maatschappij en van „hogere” instellingen. Overlading van onderwijs- en examenprogramma's.

De opsomming van voorstellen tot verbetering is even uitgebreid en even verwarrend. De voorstellers spreken en schrijven gewoonlijk, alsof school en universiteit afgesloten terreinen des levens zijn, waarvan beheer en hervorming kunnen worden overgelaten aan onderwijsdeskundigen. In werkelijkheid kunnen de onderwijskundige vraagstukken slechts worden overzien, wellicht ten dele worden opgelost, wanneer het onderwijs wordt gezien als onderscheidbaar maar onafscheidbaar deel van het geestelijke, sociale en economische levensgeheel van plaats en tijd, van hier en nu. De verandering in doelstelling, werkwijze en waardering van het onderwijs, die optrad in de eerste helft van de twintigste eeuw, kan alleen worden verstaan uit begrip van culturele en maatschappelijke veranderingen in hetzelfde tijdvak.

De redactie van een economisch weekblad, die aan een chemicus een statistische beschouwing over een onderwijskundig onderwerp vraagt, zal dilettantisme in zijn aantekeningen wel willen verontschuldigen. Hij stelt: school en universiteit zagen hun gevende, onderwijzende werkzaamheid in toenemende mate veranderen in een sociaal-economische, onderzoekende, eisende taak. Bij de aanvang van de tweede helft van deze eeuw treden zij beoorde- lend, oordelend, regelend op in de strijd om de hoogste inkomens. Zij openen of sluiten de toegangsweg naar de leidende klasse van vandaag: die der managers. Hun diploma's werden economische goederen, die voor de eigenaar slechts waarde hebben, wanneer zijn buurman ze niet bezit. Leraren en hoogleraren werden in de vorige eeuw aangezien als leermeesters; thans worden zij in de eerste plaats beschouwd als examinatoren. De „natuurlijke vijandschap” tussen leerlingen en school en de maatschappelijke ontluistering van het docentenambt worden uit deze verschuiving ten dele verklaard.

In 1863 zei Thorbecke bij de behandeling van het ontwerp van wet, waarbij de hogere burgerschool werd opgericht: „Volgens het stelsel van het ontwerp is niemand verplicht andere lessen bij te wonen, dan die hij goedvindt te volgen. In zulk een stelsel passen noch verplichte toelatings-, noch verplichte overgangsexamens”. Voor de „talrijke burgerij, welke, het lager onderwijs te boven, naar algemene kennis, beschaving en voorbereiding voor de onderscheidene bedrijven der nijvere maatschappij”

zocht, had het onderwijs wèl, maar het diploma geen maatschappelijke waarde. Ook zonder „papiertje” vond men een plaats in de zaak van vader, oom of vriend en bleef in de eigen maatschappelijke groep.

Vandaag wordt voor toelating en voor overgang geploeterd en gezwoged. Vandaag komt men om het „papiertje” met de daaraan verbonden „rechten”; voor wie het niet veroverd zijn de begeerde eersterangs plaatsen in grote bedrijven of in de ambtelijke wereld niet toegankelijk.

In de tweede helft van de twintigste eeuw kunnen slechts weinigen leven van inkomsten uit overgeërfd familiebezit. Inflatie, successierechten, progressie van belastingdruk, economische crises en wereldoorlogen veroorzaakten egalisatie van het particuliere bezit. Naam, kinderkamer, accent en couponschaar verzekeren niet langer welvaart en aanzien. Wij moeten de symbolen van onze status: auto, televisiemast en bontjas, zelf verdienen.

Door industrialisatie, rationalisatie en economische concentratie, door omzetting van de familiezaak in de naamloze vennootschap verschoof het zwaartepunt in de leiding der bedrijven van de kleine kapitaalbezitter naar de technische, organisatorische, economische en commerciële deskundigen. Het bestuur van het sterk gegroeide en gecentraliseerde overheidsapparaat, dat op alle levensterreinen regelend en toezien optreedt, ontviel aan de welwillende dilettanten uit regentenfamilies en verschoof van aristocratie en burgerij naar een meritocratie.

De managers van vandaag en morgen worden niet in de kinderkamer gevormd, maar aan de technische, juridische en economische faculteiten. Een eerstgeboorterecht is zelfs geen schotel linzen meer waard; wie voor zijn kinderen maatschappelijke zekerheid of opklimming verlangt kan hun geen aandelen of landgoederen nalaten, maar slechts dezelfde of zelfs „moeilijker” getuigschriften en diploma's dan hij zelf behaalde. Kinderen, die, beginnend in hun zevende levensjaar, de reeks van minstens zes, en oplopend tot enkele duizenden, schiftende overgangen, proefwerken, tentamens en examens niet te boven weten te komen, worden bedreigd door maatschappelijke degradatie en frustratie. Studie zou voorrecht moe-

ten zijn en vreugde; zij werd te vaak tot last en leed. Men kan in het hier en nu immers zonder diploma „bijna niets meer beginnen”. Ambtelijke bezoldigingen zijn vrijwel werktuiglijk, salarissen in de grote bedrijven zijn zeer sterk gebonden aan het bezit van bepaalde getuigschriften. Voor het uitoefenen van geneeskundige of juridische praktijk, voor het geven van onderwijs, voor het beheren van slagerij of sigarenwinkel, voor het besturen van een motorrijtuig, voor het verbaliseren en straffen van ieder die bedrijvig is zonder een papiertje te bezitten, heeft men een papiertje nodig. School en universiteit verkopen de toegangsbewijzen niet tegen vaste prijzen, maar aan de meestbiedende.

De managers van vandaag en morgen worden niet in de kinderkamer gevormd, maar aan de technische, juridische en economische faculteiten

Deze onaangename en ergerniswekkende stelling vraagt om bewijs.

Zolang in „natuurlijke” gemeenschappen (gezin, familie, dorp, gilde, klein bedrijf) de opvoeding van jonge leden „vanzelf” en ongeorganiseerd plaatsvindt, komen ook beoordeling en taakverdeling „vanzelf” tot stand. Zodra dit proces wordt vervangen door het in afzonderlijke scholen door deskundigen verzorgde onderwijs, vragen de buitenschoolse maatschappij en de ontvangende werkgevers terecht een oordeel over karakter, kunde en kennis van zich vestigende of aanmeldende beroepsbeoefenaars. Men kan nu eenmaal de waardering van eigen bekwaamheid niet overlaten aan de mens zelf, en van onbevoegde uitoefening van talrijke beroepen zouden schade en schande de onwijze gevolgen zijn.

Aan het „minimum-programma” van de opleiding voor een beroep kunnen echter niet dan bij uitzondering relevant, adequaat, objectief, vorm en inhoud worden gegeven. Deze moeilijkheid is groter, naarmate het onderwijs meer „algemeen vormend” karakter moet dragen. Men kan voor ieder „vak” welsprekend propaganda voeren. Overschatting van eigen opleiding, vakchauvinisme, onbegrip voor de van nature gegeven menselijke verscheidenheid, zijn wapens in de strijd tussen berijders van stokpaarden. Iedere aantasting van bestaande programma's roept emotionele voorspelling van ondergang der beschaving op. Uit de schok der opinies blijft slechts verstarring over. Het is verwonderlijk, met hoeveel gemak velen spreken over de „eisen” aan het onderwijs, die zouden worden gesteld door „de wetenschap”, „de maatschappij”, door hogere instellingen van onderwijs. In welke wettelijke regelingen wordt een andere exacte bepaling van de taak der scholen gegeven dan in eenheden van tijd (aantallen cursusjaren per schoolvorm, aantallen lessen, colleges of practica per werkweek)? Waar vindt men de „omvang der in vijf jaren te verwerken leerstof” waarover de Memorie van Toelichting op de Mammoth-wet spreekt, anders dan in leerboeken en dictaten door de docenten zelf samengesteld?

In nog sterkere mate dan de gevende taak van de school is haar eisende taak onbepaald en onbepaalbaar. Door wie worden de moeilijkheid van opdrachten voor proefwerken, tentamens en examens, en de normen der beoordeling van de antwoorden, anders opgesteld dan door de opdrachtgevers en beoordelaars zelf? Centralisatie van examens leidt uit de aard der zaak tot niet méér dan eenvoudigheid, zoals dat ook bij landelijke verloting der diploma's het geval zou zijn. Hebben grootheden als „het aantal fouten, waarvoor een punt wordt afgetrokken”, of „het kritische aantal onvoldoenden, dat voor bevordering of voor slagen wordt gesteld” enige objectieve en adequate betekenis voor de vorming van het ja-of-nee oordeel: geschikt of ongeschikt?

Wil men komen tot wezenlijk herstel van de ziekten van het onderwijs waarvan het lage rendement en de lange studieduur slechts enkele symptomen zijn dan zal men moeten beginnen te erkennen, dat ondanks alle schijn-exactheid en pseudo-objectiviteit van het Nederlandse stelsel van schoolcijfers, de beoordeling en schifting slechts een vergelijkend karakter dragen. De normen stellen zich „vanzelf” in op het verkrijgen van spreiding in de oordelen, op de eerlijke verdeling der cijfers, en gaan met de uitkomsten op en neer. Aan de talrijke

statistische bewijzen voor deze stelling moet hier worden voorbijgegaan. Wie de praktijk kent van school en hogeschool heeft deze bevestiging nauwelijks nodig: de „moeilijkheid” van opgaven en van examens wordt door beoordelaars en beoordeelden gemeten aan het percentage onvoldoenden van de uitslagen.

De verbinding tussen deze beoordelingstechnische feiten en de sociaal-economische ontwikkeling in de twintigste eeuw is gevolg van de oefenbaarheid der beoordeelde verrichtingen. Men kan — het spieken buiten beschouwing latende — zijn plaats in de ranglijst verbeteren door harder te werken dan de mededingers. Wanneer de concurrenten, opgedreven door hun plichtsbef, hun eerzucht of hun ouders, hun inspanning vergroten, ontstaat de spiraal van oefening en verzwaring van eisen en is toenemende „overlading” van een deel der slachtoffers het gevolg. Deze overlading is dus niet gevolg van opzettelijke verzwaring door de school van programma's van leerstof en van eisen tot verwerking. Zij ontstaat, integendeel, omdat er harder wordt gewerkt, naarmate het democratisch ideaal „gelijke kansen voor iedereen” in meerdere mate wordt verwezenlijkt en het diploma groter maatschappelijke waarde krijgt. Verbetering van schifting en pedagogische of psychologische maatregelen tot leiding en begeleiding zullen alleen verschuivingen in de rangorde der beoordeling tot stand brengen. De „slechten” bewaren de middelmaat er voor, op haar beurt weer onderaan de lijst te komen.

Met behulp van het stelsel van cijfers (symbolen voor de oordelen „gering” tot „uitmuntend”) wordt een indeling in negen groepen opgesteld. De verdeling vertoont voor grote aantallen gewoonlijk het beeld van een Gaussische kromme; een uitkomst, die eerder wijst op gewoonten van de beoordelaars („eerlijk verdelen”) dan op eigenschappen van de beoordeelden.

Bevorderings- en examenvergaderingen gaan met simplificeren echter nog verder. Zij hanteren, als elektronische rekenmachines, het tweetallige stelsel: nul of één, onvoldoende of voldoende, zakken of slagen. Waar trekt men de willekeurige streep in de continue rangorde? Het antwoord is: op de plaats, die beoordelaars en beoordeelden, ouders en maatschappij, het minst onwelgevallig is. Op de vraag: „hoeveel middelmatige leerlingen zijn er op elke honderd”, wordt vaak geantwoord met „vijftig” en soms met „natuurlijk vijftig”. De, op deze wijze gedefinieerde, middelmaat wordt beloond met een gemiddeld cijfer tussen zes en zeven. Zij heeft dus voor iets meer dan de helft aan de gestelde „minimum-eisen” voldaan, en slaagt. De uitspraak: „25 pct. van de leerlingen is ongeschikt” is niet de uitkomst van de beoordeling, maar de onbewuste definitie van de ongeschiktheid. Een massaal beoordelingsapparaat, dat waardevolle diploma's te vergeven heeft, en waarin alle soorten beoordelaars elkaar in evenwicht houden, geeft bij iedere beoordeling 25 pct. uitval; ziehier het oordeel van de gemiddelde beoordelaar over de gemiddelde groep. Statistieken van het middelbaar onderwijs leveren vele bewijzen voor de stelling, dat na iedere wijziging in schoolprogramma of schoolbevolking, dit percentage, soms met enige traagheid, weer wordt bereikt. Het totale rendement voor een begin-generatie is daarom een exponentiele functie van het aantal beoordelingen. Verlenging van de cursusduur, gekoppeld aan vergroting van het aantal bevorderingen, moet — als na enige jaren een nieuwe evenwichtstoestand is bereikt — het totale rendement van de school verlagen en de gemiddelde studieduur verlengen.

Wanneer een kleine, zelfstandige, groep examinatoren, bewust of onbewust, uit eigen inzicht of gedreven door uitspraken of pressie van anderen, besluit tot een percentage uitval dat kleiner of groter is dan 25 stijgt of daalt het rendement, daalt of stijgt de gemiddelde studieduur; voor een dergelijk besluit is geen herziening van onderwijsprogramma's noodzakelijk. Voorkeur voor het getal 25 (een kwart) vindt men ook bij het vieren van jubilea en bruiloften; deze keuze is echter even willekeurig als iedere andere. Wie menen, dat het numerieke rendement te klein is, dienen een andere, en dan bewuste, afspraak te maken. Indien echter de beoordeling ook maar enigszins adequaat en relevant is, ook maar iets meer waard is dan een loterij, zal stijging of daling van het rendement daling of

stijging van het „gemiddelde peil” van de geslaagden veroorzaken.

De Minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen kan in zijn Mammouth-wet geen maatschappelijke hervormingen doorvoeren, geen Bellamiaanse heilstaaf oprichten, waarin verschil in aanleg niet leidt tot verschil in beloning. Nu de klasstrijd aan hevigheid verliest, verscherpt zich in de klassen van zijn scholen de strijd van ieder tegen ieder. Die strijd zal heviger worden, naarmate de democratische ontwikkeling van het „gelijke kansen” voortschrijdt. Zijn er middelen tot verzachting, tot het vullen van lege handen, tot het afschaffen van de „ongeschiktheid”?

De klassikale school dwingt ongelijke monniken gelijke kappen op te zetten. Het Procrustes-bed der uniforme examens veroorzaakt vergroeiing en verminking. De veelkleurigheid en verscheidenheid der menselijke eigenschappen en geschiktheden kan met ja-of-neen oordelen niet worden omschreven. Het kleine aantal diploma's — aan elk waarvan een groot aantal rechten is verbonden — zal moeten worden vervangen door een groot aantal diploma's, waarvan elk slechts een enkele mogelijkheid opent, of door — in wezen dezelfde oplossing — een enkel diploma waarop de individuele rechten en mogelijkheden zijn aangetekend. Men kan dan ieder gedurende een vastgesteld aantal jaren van zijn jonge leven de kans geven met zijn talenten winst te maken. Volgens dit stelsel „is niemand verplicht andere lessen bij te wonen, dan die hij goedvindt te volgen. In zulk een stelsel passen noch verplichte toelatings-, noch verplichte overgangsexamens”.

De regeling van het onderwijs aan vorstenkinderen geeft, althans in dit opzicht, geen moeilijkheden. Het centrale vraagstuk van de organisatie van de school is de samenstelling van de rooster: het aantal leerlingen is een veelvoud van dat der leermeesters. Hoe kan men bereiken, dat op ieder ogenblik de meester wordt omringd door een overzichtelijk aantal leerlingen, gelijk dat het geval was in de ouderwetse dorpsschool? Wij leggen thans voor zomer en winter een dienstregeling vast, die bij het luiden van een bel starre groepen toehoorders van de ene spreker naar de andere laat schuiven. Wie niet „mee kan komen” mag er een jaar bij blijven zitten, om dan te „blijven zitten”, en onder de titel „recidivist” opnieuw te beginnen. Rechtvaardigheid en barmhartigheid vragen, dat dit stelsel wordt doorbroken. Men is over de gehele wereld met ernstige pogingen bezig. Ligt hier niet een eerste taak voor het volk van Nederland, dat het verlies van zijn koloniën door industrialisatie te boven komt, dat op de watersnood heeft geantwoord met een Delta-plan?