

3

Selectie voor en in het hoger onderwijs

Een probleemanalyse

3 SELECTIE VOOR PROGRAMMA'S ONDER CONTRACTEN

3.1 *Veldloop versus expeditie*

Volgens de gangbare manier van denken over het doorstromingsproces door een opleiding (het 'klassieke' Nederlandse, *permanent-selectieve* model) vertoont dit proces gelijkenis met een langdurige veldloop over een moeilijk parcours met hindernissen: lang niet iedereen haalt de eindstreep, en onder degenen die het halen verschillen de benodigde tijden zeer sterk. Daarnaast moet het *selectievrije* model gesteld worden. Het doorstromingsproces lijkt hier veeleer op dat van een expeditie van een vooraf bepaalde duur door hetzelfde terrein, waarbij afgesproken is: 'samen uit, samen thuis' (vgl. b.v. Deel II, tabel 22, p. 187).

De kernvraag is of wij willen dat onze opleidingen op een veldloop of op een expeditie lijken. Het antwoord hierop is van groot belang voor de wijze waarop de ingangselectie het beste kan worden ingericht.

Toelichting. Het gaat hier om het *hoofdthema* van de in dit hoofdstuk volgende uiteenzetting van een aantal basisbegrippen, in hun onderling verband. Het lijkt nuttig de vergelijking -- ook al hinkt ze, als iedere andere -- wat verder uit te werken om de principiële tegenstelling tussen de twee opvattingen van selectie zo duidelijk mogelijk te maken.

Allereerst iets over het parcours -- ongeacht de twee opvattingen. Er is een beginpunt of startplaats en een einddoel -- mogelijk zijn er verschillende startplaatsen en verschillende einddoelen. In ieder geval is de aanvankelijke bedoeling van ieder van de deelnemers één van de officiële, erkende einddoelen te bereiken. Behalve deelnemers zijn er ook organisatoren en leiders van de reis -- docenten en medewerkers. Er moeten onderweg vele hindernissen worden genomen; de tocht vergt inspanning, uithoudingsvermogen en bepaalde andere kwaliteiten, waarvan niet a priori zeker is dat alle personen die zich zouden kunnen aanmelden die in voldoende mate bezitten. Om die reden worden er bepaalde eisen vooraf gesteld; er is een *ingangselectie*, in de een of andere vorm.

Men stelde zich nu twee varianten voor: een veldloop of een expeditie.

Bij de *veldloop* tracht ieder voor zich het doel te bereiken; het is een soort wedstrijd. Een deel van de deelnemers valt onderweg uit -- 'allicht, bij een zo zwaar parcours' -- en van de succesvollen bereiken sommigen het doel vlot, in korte tijd, terwijl anderen er veel langer over doen (misschien wel tweemaal zo lang als de vloggen). Maar dat is 'all in the game'; iedereen weet dat: zo zit het contract nu eenmaal in elkaar.

Bij de *expeditie* geldt het motto: 'samen uit, samen thuis'. De leiding zorgt ervoor, dat deelnemers, die met bepaalde hindernissen moeite hebben, geholpen worden zodat ze niet achterblijven; de groep blijft bij elkaar en komt tegelijk aan. Misschien zijn er onderweg

wel subgroepen gemaakt, waarvan de ene een gemakkelijker parcours kan volgen dan de andere; misschien zijn er ook wel verschillende eindpunten bij. In ieder geval lopen de aan het eind van de reis per individu geleverde prestaties ook hier sterk uiteen. Maar dit alles doet niets af aan het principe. Volgens dat principe kan iedere deelnemer, bij definitie, binnen de gezette tijd één der erkende eindpunten bereiken: zo zit het contract nu eenmaal in elkaar. Uitval- lers zijn nu alléén *zieken* en personen die niet (meer) *willen* (mee-) werken. Deze personen worden teruggestuurd of besluiten uit zichzelf ten halve te keren.

De kernvraag voor de regeling van het selectieprobleem hebben wij hierboven al gesteld. Wat willen wij liever: dat onderwijs op een veldloop, of op een expeditie lijkt? Voor verschillende typen onderwijsprogramma's kan en moet deze vraag apart worden geanalyseerd en beantwoord.

3.2 *Selectievrije contracten; selectiedrempel*

Men kan de twee modellen (3.1) beschrijven in termen van verschillende soorten *contracten* tussen de studenten en (de studie)leiding van de onderwijsinstelling. Het veldloop-contract is een zwak contract, d.w.z. met veel vrijblijvendheid aan beide kanten. Het expeditie-contract daarentegen is een veel sterker contract, d.w.z. met duidelijke rechten en plichten van beide partijen. Hierin is het op- leiden van eenmaal opgenomen studenten tot en met het afsluitend examen 'aangenomen werk'; er is geen selectie-onderweg. Ook de studenten hebben sterkere (contract-)verplichtingen; zij moeten mee- werken, onder meer deelnemen aan proeftentamina, en aan steunprogram- ma's als zij achter raken (zie 3.3).

De ingangselectie voor selectievrij onderwijs is een *selectiedrem- pel*: wie deze gepasseerd is, is als op te leiden en te diplomeren student aanvaard.

Toelichting. Ons hele denken over onderwijs en over selectie in Ne- derland is zo doortrokken van de vooronderstellingen, die bij een permanent-selectief ('veldloop'-)contract behoren, dat het in dit stadium van de expositie niet nodig is op de details ervan in te gaan. Selectievrije ('expeditie'-)contracten daarentegen zijn in ons land nog vrijwel onbekend.

In andere landen, met name de Angelsaksische, vindt men talloze voor- beelden van selectievrije contracten. Men zie voor schoolsystemen zonder zitten-blijven¹⁾ en met een 'gegarandeerd' eindexamen, op

1) In hun verslag betreffende de Nederlandse resultaten bij een internationaal vergelijkend onderzoek waaraan 12 verschillende landen deelnamen, vermeldten Wiegersma en Groen en passant, dat 'de frequentie van laten doubleren in ons land groter is dan in enig ander land' (*Resultaten van wiskundeonderwijs*, 1968, p. 9, zie lit.). Daardoor bleek het, alleen voor Nederland, onmogelijk een 'enkel leerjaar aan te wijzen waarin zich meer dan de helft van de 13-jarigen bevindt'.

tijd, voor ieder die het volhoudt, bij voorbeeld de Amerikaanse high school (Deel II, 8.1, p. 135) of de Zweedse Grundskola (Deel II, 10.1, p. 154). 'Colleges' met een stevige selectie vooraf, met een aan de onderwijs capaciteit aangepast quotum van toe te laten studenten en met een doortimmerd programma, waar ieder die meewerkt, met een Bachelor's graad (op tijd) van af komt vindt men in Engeland (vgl. Deel II, 9.1, p. 145; 9.3, p. 152-153; en tabel 22, p. 187). Uitgesproken selectievrije doctoraatsprogramma's zijn in de Verenigde Staten in veelvoud te vinden, met name in de medicijnen (M.D.-programma's, zie Deel II, 14.1); maar ook in de (natuur)wetenschappen (Ph.D.) inclusief de psychologie, met dezelfde opzet en bijbehorende graad van zekerheid omtrent de goede afloop.

Deze voorbeelden bestaan en kunnen uit de literatuur of ter plaatse bestudeerd worden. Duidelijke beschrijvingen van de 'contract-bepalingen', die in de bestaande tradities impliciet aanwezig zijn, zijn echter schaars. Daarom lijkt het nuttig de belangrijkste *principiële punten van het selectievrije contract* nog eens op de rij te zetten.¹⁾ Vooraf nog een enkel woord over de onderwijskundige grondgedachten. Daarbij kunnen wij misschien het beste uitgaan van de (psychologische) kern van het begrip: Selectievrij onderwijs is onderwijs waarbij de docent, aan wiens zorgen een bepaalde groep leerlingen of studenten is toevertrouwd, alléén denkt en werkt aan de verwezenlijking van de doelstellingen van zijn onderwijs, *zonder bijgedachten aan selectie*; d.w.z. zonder óók de beoordeling van de 'geschiktheid' van zijn leerlingen en het 'uitwieden' van de groep tot zijn taak te rekenen, en zonder de vóóronderstelling dat een deel van de groep die doelstellingen 'toch wel niet zal halen' en dus ergens onderweg zal afvallen. Het pendant van de kant van de leerling of student is, dat hij *zich aanvaard weet*: hij (of zij) kan er vast op rekenen, dat de docent met hem en niet tegen hem is, en hem zo nodig zal helpen en steunen bij het (gegarandeerd) bereiken van het doel -- het doel van de gemeenschappelijke 'expeditie'. Nemen wij dit als 'minimale' definitie van het selectievrije contract²⁾, dan zijn er natuurlijk allerlei *varianties* (zie ook 3.6)

1) Oudere beschrijvingen zijn te vinden in A.D. de Groot: *Propae-deuse nieuwe stijl: 30 stellingen over hoger onderwijs. Universiteit en Hogeschool*, 10, 6, 1964, p. 355-363 (In: *Standpunt, over onderwijs, democratie en wetenschap*. Den Haag: Mouton 1971, p. 81-88); *Selectieproblemen in het hoger en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (stellingen)*. *Groninger Universiteitsblad*, 16, 2/3, 1966, p. 28-33; *Vijven en zessen*. Cijfers en beslissingen: het selectieproces in ons onderwijs. Groningen: Wolters 1966.

2) Ook dit minimum is in het Nederlandse onderwijs zelden gerealiseerd. Het wordt benaderd in eindexamenklassen en in de doctoraal-fase van universitaire opleidingen; en verder in bepaalde vormen van secundair eindonderwijs -- zij het dan met nauwelijks gedefinieerde en/of uiterst rekbare doelstellingen (soms in l.h.n.o. en l.b.o.).

mogelijk. Die variaties hebben alle gemeen, dat het wegens ongeschiktheid laten afvallen van leerlingen onderweg -- d.i. op een punt waarop zij de doelstellingen van het programma niet bereikt hebben (dus met een 'halve' opleiding, die 'niets voorstelt') -- dat zulk een *selectie-onderweg uitgesloten* is. Dit zien wij op zichzelf als een buitengewoon belangrijk voordeel; juist dit was, en is, immers de meest betreurde kwaal van het Nederlandse systeem. Wat de variaties betreft, de onderwijskundige betekenis daarvan hangt sterk af van hoe nauwkeurig, hoe hoog en hoe gedifferentieerd (of eenvormig) de onderwijsdoelen gesteld zijn. Naarmate de doelstellingen onduidelijker zijn, de minimum-eisen lager liggen en het aantal als 'doelstellingen bereikt' aanvaarde eindpunten groter is -- of: naarmate het expeditie-model verwatert in de richting van een vrije wandeling in een park, waarbij iedere uitgang 'goed' is -- verwatert ook de *basisidee* van selectievrij onderwijs, namelijk dat goed onderwijs *intense samenwerking tussen docent en leerlingen is*. Die *basis-idee* komt het beste tot zijn recht in selectievrije programma's met nauwkeurig omschreven, relatief hoog gestelde einddoelen, met geen of weinig varianten. De volgende analyse richt zich daarom in de eerste plaats op zulke ('sterke') selectievrije contracten in strikte zin, d.i. op het eigenlijke expeditiemodel, in tegenstelling tot het veldloopmodel.

le Als hier van een 'contract' wordt gesproken, dan wordt aangenomen, dat er (minstens) *twee contractanten* in het spel zijn: de onderwijsinstelling en de studenten, als collectiviteit.¹⁾ De situatie waarop het onderscheid tussen selectievrije en permanent-selectieve onderwijscontracten (of, kortweg, tussen selectievrij en selectief onderwijs) betrekking heeft, bezit de volgende kenmerken. Studenten nemen deel aan een programma van een bepaalde cursusduur, dat gericht is op de verwezenlijking van bepaalde onderwijsdoelstellingen. Gaat het om een vertakt programma, met eventueel verschillende cursussen en/of varianten van onderwijsdoelstellingen, dan geldt het in de vorige zin gestelde onverminderd voor iedere tak. De onderwijsinstelling heeft de verzorging van het programma opgedragen aan een studieleiding, die het met medewerking van docenten, met de studenten uitvoert. Het programma eindigt in een afsluitend examen, dat door de examinatoren van de instelling -- al dan niet dezelfde personen als de docenten -- wordt afgenomen en dat een diploma of getuigschrift in een of andere vorm oplevert. Studenten die tot het programma willen worden toegelaten moeten aan bepaalde eisen voldoen;

1) Dit sluit natuurlijk niet uit dat studenten, in een andere rol, participeren in het bestuur van de instelling en in de studie-leiding. Een juridische uitwerking van de 'contractbepalingen' is hier nog niet aan de orde; ook de mogelijkheid dat misschien eerder aan individuele dan aan collectieve student-instelling-contracten moet worden gedacht, moet open blijven.

er is dus een ingangselectie.1)

2e In geval van een *selectievrij contract* fungeert de ingangselectie als een *selectiedrempel*. Is die drempel eenmaal gepasseerd, dan is de student 'binnen'; d.w.z. aanvaard als geschikt voor het programma, voor de volle duur van de betreffende selectievrije periode, d.i. tot en met het verwerven van het diploma of getuigschrift. 'Selectievrij' betekent in al deze uitdrukkingen, dat de *onderwijsinstelling niet onderweg selecteert*2) (geen 'in-course selection'). D.w.z., de studieleiding neemt, met haar docenten en examinatoren, de taak om de aanvaarde studenten op te leiden tot en met het afsluitende examen, als 'aangenomen werk' op zich. Dit houdt de verplichting tot een zodanige studiebegeleiding in, dat iedere student op tijd, d.w.z. binnen de maximaal vastgestelde inschrijvingsduur, het afsluitend examen kan afleggen en het daarmee corresponderende diploma of getuigschrift kan behalen.

3e De in (2) uitgestippelde 'contractuele' verplichtingen van de instelling kan men ook formuleren als rechten van studenten; studenten hebben *het recht de studieleiding van haar plichten te houden*. Dit is kenmerkend voor de contract-gedachte. Maar ook het omgekeerde geldt: de studieleiding heeft *het recht de studenten aan hun plichten te houden*.

Als pendant van het 'aangenomen werk' van de docenten moet ook de contractuele verplichting van de studenten in de selectievrije opzet duidelijk worden omschreven. Deze verplichtingen komen neer op één punt: *de student moet mede-werken*. Dit betekent, dat hij³⁾ geacht wordt te werken, zijn best te doen, en mee te doen aan bepaalde activiteiten die te zijnen behoeve worden georganiseerd -- steeds voor zover, en alléén voor zover, dit door de studieleiding nodig wordt

1) De lezer wordt erop attent gemaakt, dat al deze begrippen -- onderwijsinstelling, studenten, docenten, examinatoren, onderwijsdoelstellingen, afsluitend examen, etc. (zie het Glossarium, Deel III) -- zeer *ruim gedefinieerd* zijn. Zo kunnen de eisen, die een 'ingangselectie' definiëren, in beginsel variëren van, bij voorbeeld, alleen maar bepaalde leeftijdsgrenzen die bij de toelating worden aangehouden, tot het gepasseerd hebben van een uitgebreid selectieprogramma met toetsen, tests, interviews.

2) Er is geen *institutionele* selectie-onderweg: geen consilium abeundi, ook niet via (herhaalde) afwijzingsbeslissingen, die -- formeel -- het besluit om weg te gaan aan de student overlaten. 'Zelf-selectie' onderweg blijft mogelijk. Daardoor en ten gevolge van toepassing van de hieronder te bespreken ijver-clausule en ziekteclausule blijft het selectieproces ook in een selectievrije periode voortgaan -- zij het in het algemeen met veel kleinere percentages uitvallers.

3) Gemakshalve wordt voortaan 'de student' niet meer met 'hij/zij', maar kortweg met 'hij' aangeduid; de betekenis blijft: hij of zij.

geoordeeld¹⁾ voor de realisering van het contract: het op tijd slaan voor het afsluitend examen. In sommige gevallen -- maar niet in alle -- houdt dit in dat hij geacht wordt geregeld aanwezig te zijn bij bepaalde colleges, bij bijeenkomsten van projectgroepen, waarvoor hij heeft ingeschreven, bij seminaria en dergelijke, en actief daaraan deel te nemen. Hij wordt waarschijnlijk zonder meer geacht bepaalde practica geheel te volgen -- zoals ook nu al. Enz. Een belangrijk punt -- pendant van de plicht van de studieleiding om voor geregelde proeftentamina te zorgen -- is dat de student geacht wordt aan proefexamens of -tentamina deel te nemen. Doet hij dit niet, dan is namelijk de in (2) genoemde studiebegeleiding niet uitvoerbaar. Indien bij zulke proeftentamina, of op andere wijze, blijkt dat een bepaalde student een achterstand heeft of dreigt op te lopen, dan is hij verplicht deel te nemen aan de steun-programma's, die opgezet zijn om achterblijven te voorkomen -- en het contract waar te maken.

Neemt men deze 'contractuele' verplichtingen bij elkaar, dan is de student even sterk gebonden als de instelling: het selectievrije contract is een *relatief 'sterk' tweezijdig contract*.

4e De betekenis van deze laatste uitdrukking -- de *sterkte van het contract* tussen instelling (studieleiding) en studenten ('contract strength') -- krijgt relief als we er ter vergelijking onze (vroegere) universitaire studievrijheid bijhalen.

Kenmerkend was, dat de student van vroeger zo goed als géén 'contractuele' plichten had. Hij kon er niet toe worden verplicht colleges of werkgroepen bij te wonen, deel te nemen aan proeftentamina, of op te gaan voor examens, laat staan om bij gebrek aan resultaten de universiteit te verlaten -- ook niet na n keer zakken voor eenzelfde elementair tentamen, noch na x aan andere zaken bestede ('verlorde') 'studie-jaren'. Zijn studierecht was onvoorwaardelijk en onverwoestbaar; zijn studievrijheid -- in de zin van vrijdom van verplichtingen -- was compleet.

Aan de andere kant stond daar een even grote vrijblijvendheid tegenover; zodat dat zojuist genoemde 'studierecht' in feite toch weinig voorstelde. Docenten immers konden er nauwelijks toe worden verplicht onderwijs te geven, laat staan dit te optimaliseren, d.i. het zo goed mogelijk aan te passen aan de eisen van het programma en aan de behoeften der studenten. Een docent die sowieso mag aannemen dat een zeker -- hoe groot? -- deel van de hem toevertrouwde studenten toch 'niet geschikt' is voor de gekozen studie kan immers niet gehouden worden aan een optimalisering van zijn onderwijs -- want wat 'optimaal' is, blijft ongedefinieerd.

Deze oude situatie is kenmerkend voor een *zwak contract*: de geschreven en ongeschreven rechten en plichten van de beide partijen zijn

1) Ten overvloede wordt er opnieuw op gewezen, dat de noodzaak van een door de studieleiding op te stellen studieregeling en te nemen beslissingen onverminderd blijft gelden voor gedemocratiseerde bestuursvormen, met inspraak, beroepsinstanties, etc. Individuen -- studenten en docenten -- kunnen verschillende 'rollen' vervullen, maar de twee partijen voor het contract student-studieleiding blijven.

gering in aantal en slecht gedefinieerd: men kan er altijd onderuit. Niet aldus bij het 'sterke' selectievrije contract.

3.3 Middelen ter realisering van een selectievrije opzet

Verondersteld wordt uit de aard der zaak dat de 'expeditie' haar doel bereikt. Dit betekent, dat alle gediplomeerden de *minimale doelstellingen* van het programma bereikt moeten hebben. Om dit te realiseren in een selectievrije opzet kan de instelling de volgende middelen hanteren:

- 1e adequate minimalisering, van de door alle opgeleiden te vervullen minimum- of kern-eisen ('core requirements' -- stel ze niet hoger dan voor het opleidingsdoel nodig is);
- 2e maximale differentiatie in individuele programma's ('electives', boven de minimum-eisen), ook naar moeilijkheidsniveau;
- 3e afstemming van de selectiedrempel: hoog genoeg (en op dezelfde vaardigheidsgebieden) om het contract te kunnen waarmaken;
- 4e corresponderend met (3), een begrensde onderwijscapaciteit (numerus fixus per jaar);
- 5e geregelde tussentijdse toetsingen (feedback) en steunprogramma's voor wie met bepaalde onderdelen moeite heeft;
- 6e een ijver-clausule in het contract, die met behulp van studievoortgangsbewaking gehanteerd kan worden;
- 7e een ziekte-clausule;
- 8e een doortimmerde organisatie en adequate uitrusting van het bureau van de studieleiding (inclusief die voor geregelde evaluatie van de eigen operatie).

Deze middelen worden in de toelichting hieronder stuk voor stuk wat nader uitgewerkt.

Toelichting.

Ad (1) Adequate minimalisering: De minimale doelstellingen van het programma, c.q. van iedere tak van het programma, worden zo vastgesteld en geoperationaliseerd in termen van vaardigheden, dat inderdaad niet meer wordt vereist dan in verband met het programma-doel nodig en zinvol is.¹⁾

Datgene dat wordt vereist -- in het afsluitend examen van het programma of van de betreffende tak ervan -- kan men naar twee gezichts punten uiteenleggen (zie ook 4.1 en 4.4). De eisen kunnen betrekking hebben op kern-stof en keuze-stof -- eventueel kernvakken en keuzevakken (zie (2) hieronder); en de minimum-eisen kunnen of geobjectiveerd worden, of zij kunnen niet geobjectiveerd worden. Van het grootste belang is vooral een doordachte en zuinige vaststelling (adequate minimalisering) van de objectiveerbare eisen met betrekking tot de kern-stof -- die *iedere* student tot boven het gestelde minimum moet leren beheersen.

¹⁾ Zie voor begrippen als 'minimale doelstellingen', 'operationalisatie' en 'vaardigheden' het Glossarium (Deel III).

Ad (2) Maximale differentiatie: Binnen de grenzen van het programma-doel -- dus van wat zinvol is -- wordt wat de keuzestof betreft, een zo groot mogelijke variatie van alternatieven aangeboden, die ook in moeilijkheidsniveau verschillen.

Dit maakt het mogelijk te verhinderen, dat studenten die goed door het kern-programma te loodsen zijn, struikelen op het keuzeprogramma van het examen. Bovendien heeft maximale differentiatie van het keuze-programma de bekende voordelen: de studenten kunnen kiezen wat hun ligt, de verzameling van afgestudeerden is minder eenvormig, men kan vooruitlopen op latere specialisatie. Behalve door de grenzen van het programma-doel wordt de maximale differentiatie uiteraard beperkt door wat qua onderwijs mogelijk is. Evenals de kern-stof moet keuze-stof door de instelling, met name door de beschikbare docenten (met hun deskundigen) adequaat kunnen worden aangeboden.

Ad (3) Afstemming van de selectiedrempel: De ingangselectie is zo ingericht, dat degenen die er doorheen komen zowel de voorkennis als het verstandelijk potentieel bezitten, dat voor het volbrengen van de opleiding in de selectievrije opzet nodig is. Dit is een kwestie van afstemming; namelijk afstemming van aard en niveau van de selectiedrempel op aard en niveau van het programma en het afsluitende examen. Die afstemming is zo geregeld -- en deze operationele definitie is van fundamenteel belang -- dat alle bij het programma betrokken *docenten en examinatoren het erover eens zijn*, dat zij, gegeven de vastgestelde minimum-eisen van het programma, de opleiding van aldus geselecteerde studenten als 'aangenomen werk' op zich kunnen nemen.

Ad (4) Begrensde onderwijscapaciteit (numerus fixus): De onderwijs-capaciteit is berekend op de eisen van selectievrij onderwijs en wordt strikt gehandhaafd.

Dit houdt in, dat er een numerus fixus is voor het per cursus op te nemen aantal nieuwe studenten. Deze numerus fixus is het maximum aantal, waarvoor de instelling -- gegeven de doelstellingen, de outillage, de aanwezige docenten, de hoofdlijnen van het onderwijs-leerplan, inclusief de steun-programma's en dergelijke -- nog in staat en bereid is een selectievrij contract te 'tekenen'. Anders uitgedrukt: de numerus fixus is het maximum aantal nieuwe studenten, waarvoor de instelling het gecontracteerde studierendement van 100% (zie echter 6 en 7) kan garanderen.

Ad (5) Toetsingen en steun-programma's: De inrichting van de opleiding voorziet in geregelde toetsingen van door de studenten verworven deelvaardigheden en -kennis. Die toetsingen kunnen bestaan uit tentamenachtige gesprekken (eventueel in groepsverband), uit te verrichten werkopdrachten van allerlei aard, maar ook uit objectieve scoorbare studietoetsen. De functie van deze toetsingen is nooit selectie, maar altijd: *feedback*, voor student en studieleiding. Voor het geval dat studenten een onderdeel onvoldoende blijken te beheersen, voorziet de inrichting van de opleiding in tijdige herkansingen, maar vooral ook in steunprogramma's. Met behulp daarvan kunnen individuele studenten en/of groepjes studenten die moeite hebben met be-

paalde onderdelen tijdig erdoor geholpen worden.

Ad (6) Ijver-clausule: Een student die zich niet houdt aan zijn contractuele verplichting om (mee) te werken, kan in bepaalde nader te preciseren gevallen uit de opleiding worden verwijderd. Is er, voorbij de selectiedrempel, zoals we gezien hebben, geen 'capaciteiten-clausule' meer, er moet wel een *ijver-clausule* zijn. Dit volgt uit de aard van het contract. Dit houdt in dat de studieleiding moet beschikken over bepaalde controlemiddelen -- tevens aansporingsmiddelen -- met betrekking tot de werk-inzet van studenten. In de praktijk is dit voornamelijk een kwestie van goed geregelde, individuele voortgangsevaluatie -- of *studievoortgangsbewaking* -- die door middel van proeftentamina en -toetsen (zie (5): feedback voor student en studieleiding beide), eventueel versterkt door studie-counseling, te realiseren is. Zijn er veelvuldige mogelijkheden tot evaluatie in het programma ingebouwd, dan blijkt achter-raken tijdig, zodat de student ook tijdig steun kan krijgen. Bij de deelname aan steun-programma's wordt de ijver-clausule meestal pas kritisch: hier komt het erop aan dat de student zich inzet -- maar hier is dat ook niet moeilijk te controleren.

Ad (7) Ziekte-clausule: Uit de aard der zaak zijn uitzonderingsbepalingen voor het geval van langdurige ziekte onontbeerlijk, inclusief de mogelijkheid van een psychopathologische ontwikkeling. De regels voor de medische controle hierop behoeven nu niet te worden gespecificeerd; zij liggen vast door wet en traditie.

Ad (8) Organisatorisch-administratieve uitrustings: Alle hierboven genoemde punten veronderstellen een organisatorisch en administratief goed toegeruste studieleiding, die ertoe in staat is de vereiste activiteiten adequaat uit te voeren of te doen uitvoeren. Die activiteiten bestaan uit het *vaststellen en geregeld bijstellen* van: doelstellingen, minimum-eisen, kern- en keuzeprogramma's, eisen en opgaven voor afsluitende examens, een voor allen acceptabele ingangselectie, een onderwijsleerplan, een rooster, geregelde toetsingen (inclusief studietoetsen), steunprogramma's, een studenten-administratie die een goede voortgangsbewaking mogelijk maakt, procedures voor de evaluatie van de eigen operatie. Vooral ook dit laatste is essentieel: de studieleiding moet geregeld nagaan in hoeverre de gestelde doelen van de selectievrije opzet worden bereikt. Eén van de criteria daarbij is het studierendement (zie b.v. Deel II, 13.4). Na aftrek van de (geringe) aantallen studenten die krachtens (6) en (7) worden uitgeschakeld en na aftrek van degenen die uit eigen beweging ten halve gekeerd zijn¹⁾ -- en dat mogen er niet te veel zijn -- moet dit rendement 100% zijn. Dat door dit alles een goede organisatie en programmering in (het bureau van) de studie-

leiding vereist is behoeft geen verdere toelichting.

3.4 Twee soorten denken; twee soorten definities

De verschillen tussen de twee extreme modellen -- veldloop versus expeditie (3.1) -- zijn zo groot en principieel dat zij twee heel verschillende manieren van denken over selectie vereisen. Dit betekent, dat alle gangbare ideeën en begrippen -- de hele 'conventionele wijsheid' van een eeuw permanent-selectief onderwijs -- opnieuw moeten worden bekeken, en moeten worden herzien als wij ze in verband willen brengen met selectievrij onderwijs. Termen die in de context van het selectievrije contract een andere betekenis en andere implicaties krijgen, zijn o.a.: toelatingsbeslissingen, geschiktheid, studiesucces, studieduur, studierendement, en natuurlijk de term 'selectie' zelf. In de toelichting hieronder wordt het verschil tussen de twee denkwijzen over selectie via een beknopte analyse van de zes genoemde begrippen en hun implicaties in tweeërlei context wat nader uitgewerkt.

Toelichting.

1e *Toelatingsbeslissingen* bij een ingangselectie zijn, in de in Nederland overheersende denkwijze (gebaseerd op het *veldloop*-model), beslissingen waarvan 'de juistheid nog moet blijken'. Toelating zegt niets definitiefs over geschiktheid en verplicht de studieleiding niet tot werkelijke aanvaarding van de leerling of student; hij kan altijd nog 'ongeschikt blijken'. Wie de toelating gehaald heeft (examen, toets, rechtgevend diploma) heeft daarmee in feite alleen het recht verworven 'het te proberen'. Toelatingsbeslissingen hebben een provisorisch vrijblijvend karakter.¹⁾ De student moet zich nog waarmaken -- geen sinecure bij de gegeven rendementsverhoudingen in het Nederlandse onderwijs. De 'bewijslast' rust daarbij geheel op zijn schouders, niet op die van de studieleiding.

Onder het sterke, selectievrije contract, daarentegen (van het *expeditie*-model) heeft een toelatingsbeslissing een definitief karakter. Wie toegelaten is, is aanvaard als op te leiden persoon.

2e *Geschiktheid:* Onder het selectievrije contract -- om in aansluiting met het bovenstaande nu met het *expeditie*-model te beginnen -- is de geschiktheid van de student na zijn toelating geen vraagpunt meer. Die geschiktheid wordt, onder voorbehoud van de ijver-clausule en de ziekte-clausule (zie 3.3), bij contract *gegarandeerd* -- men kan ook zeggen: bij definitie vastgesteld. Wie toegelaten is,

1) Natuurlijk zijn *negatieve* beslissingen (afwijzing) voor de *betrokkenen* verre van vrijblijvend. Maar dit wordt dan ook meestal al zeer betreurd: eigenlijk zou men zo graag iedereen die dat wilde laten deelnemen. Dat betekent dat men *de veldloop* -- na het 'noodzakelijk kwaad' van de ingangselectie -- als *het eigenlijke* ziet; daaraan laat men de selectie over (zie ook (6) hieronder).

1) Nogmaals: nooit omdat zij 'niet mee konden', maar eventueel wel omdat zij zelf besluiten de studie te staken, om iets anders te gaan doen. Deze vrijheid blijft uit de aard der zaak. Bij een sterk -- en gunstig -- contract en een goed geregelde opleiding zullen echter slechts weinigen ervan gebruik maken.

is geschikt. Dit is ook in geval van onvoorziene zwakke punten bij een student uitvoerbaar door aanpassing van zijn individuele studieprogramma: keuze-stof, steun-programma's (zie 3.3). Voorop staat dat het contract moet worden waargemaakt.

Zoals we hierboven al gezien hebben, blijft daarentegen in het permanent-selectieve (*veldloop*-)contract 'geschiktheid' ook na toelating een open vraag -- in de praktijk vaak tot aan een officieus 'omslagpunt', b.v. in de eindexamenklas of na het kandidaatsexamen (zie o.a. Vijven en Zessen, p. 191).

3e Voor *studiesucces* geldt hetzelfde. Onder het sterke contract (*expeditie*) is dit in de eerste plaats een taak, die als zodanig gemeenschappelijk aanvaard is door studieleiding en student. Onder het zwakke contract (*veldloop*) is studiesucces, naast studiemislukking, een mogelijke uitkomst van een onbeheerst proces. Men kan die uitkomst hoogstens zo goed mogelijk 'voorspellen' (zie 3.5), maar niet garanderen.

4e *Studieduur*. De garantie van het sterke contract (*expeditie*) houdt een bepaling van de tijdsduur tot en met het afsluitend examen in. Die tijdsbepaling is idealiter strikt, zoals in veel Angelsaksische opleidingen het geval is; de groep der in 1971 tot een vierjarig programma toegelaten studenten, bij voorbeeld, wordt dan 'the class of 1975' genoemd, omdat dat het jaar is waarin allen zullen afstuderen.

Voert men een marge in, bij voorbeeld een jaar speling (zoals in de Herstructureringswet voor de doctoraal-opleiding na het propaedeutisch examen), dan is dat al een verzwakking van het selectievrije contract. Weliswaar kan er voor zo'n jaar speling veel te zeggen zijn; maar er komt óók 'speling' in de verplichtingen van de studieleiding, in de programmering van de opleiding en in andere contractbepalingen -- wat licht tot meer vrijblijvendheid, meer 'grensgevallen' en een zekere verwatering van de selectievrije opzet kan leiden. Men moet aannemen, dat dit risico van verwatering bij het opstellen van de Herstructureringswet op de koop toe genomen is -- onder meer omdat het onmogelijk leek à bout portant van het ene (*veldloop*-)systeem naar het andere (*expeditie*) over te schakelen. De grondgedachte van de nieuwe structuur -- met een maximale inschrijvingsduur -- is echter wel degelijk die van (een ontwikkeling naar) een selectievrije opzet geweest.

In het oude -- men zou bijna zeggen: klassieke -- Nederlandse systeem, met name van onze universitaire studies, was ook de feitelijke studieduur een hoogstens zo goed mogelijk voorspelbare, individueel variabele uitkomst van een onbeheerst proces: een *veldloop* inderdaad, met naast uitvallers ook vele langzame volhouders, die ver bij het peloton ten achter blijven maar toch nog binnendruppelen.

5e *Studierendement*. Ongeacht hoe men dit begrip precies definieert, in het permanent-selectieve (*veldloop*-)model gaat het alleen om een statistische grootheid waaraan men kan zien hoe het over een bepaalde periode 'gegaan is' (met het niet-beheerste proces). Onder het selectievrije (*expeditie*-)contract is het studierendement in de eerste plaats een vooraf gesteld criterium. Na uitschakeling van de in 3.3 genoemde uitzonderingen moet het rendement 100% zijn;

en ook de uitzonderingen mogen niet uit de hand lopen. Men stelt zich bij de opzet van het programma een bepaald rendement als doel en men regelt de voorzieningen die nodig zijn om dat doel bereikbaar te maken navenant.

Door de (entropie verminderende) invloed van het sterke contract zijn studierendementsgegevens in zekere zin statistisch minder interessant. In een selectievrije opzet zijn zij namelijk niet meer bruikbaar om er een (quasi-)natuurlijk selectieproces mee te beschrijven. Omgekeerd heeft men voor de organisatie van een selectievrije opzet ook betrekkelijk weinig aan rendements- (en studieduur-) analyses en -beschouwingen, die op de oude, permanent-selectieve (*veldloop*-)werkelijkheid gebaseerd zijn.

6e *Selectie*. Ook het hoofdbegrip van deze studie, 'selectie', heeft in het kader van de opvattingen die aan het selectievrije (*expeditie*-)model ten grondslag liggen, een andere klank dan in de 'conventionele wijsheid' die wij in ons permanent-selectieve systeem vergaard hebben. Ingangselectie wordt gezien als een voor veel programma's noodzakelijke voorwaarde voor goed onderwijs; maar niet als een noodzakelijk 'kwaad'. Selectie onderweg daarentegen, na de toelating, wordt beschouwd als strijdig met (een) goed onderwijs (contract) en dus als iets dat men moet, en ook kan, uitsluiten; dus niet als iets dat onvermijdelijk is en dat men maar moet laten 'gebeuren'. De selectie zoals die bij een bepaald programma uiteindelijk tot stand komt -- wie wordt gediplomeerd, wie niet? -- wordt gezien als een zaak waarvoor de studieleiding uitdrukkelijk de verantwoordelijkheid moet dragen; en niet als een zaak waarvoor de verantwoordelijkheid kan worden afgewenteld op de studenten (tot zij 'zelf besluiten' na een reeks tegenslagen de studie halverwege te staken).

Selectie, kortom:

1e moet worden losgekoppeld van het onderwijsgebeuren (de *expeditie*);

2e moet worden gelokaliseerd in een (zo klein mogelijk) aantal expliciete selectiedrempels; en

3e moet daar dan zo duidelijk, zo rationeel en zo fair mogelijk worden geregeld (zie hiervoor hfdst. 5 e.v.).

Nog duidelijker is waarschijnlijk de volgende negatieve formulering van hoe het in een selectievrije opzet toegaat: *Selectie mag niet worden verstoort* in het onderwijsprogramma zelf, d.w.z. in, mogelijk 'opgevoerde' toetsen en tentamina onderweg waarvan men hoopt dat zij als 'zeven' zullen werken (d.i., als hindernissen die *veldloop*-deelnemers tot opgeven zullen bewegen).

De tegenstelling tussen de twee basis-opvattingen van wat selectie is en moet zijn bevat -- zoals trouwens het hele selectieprobleem -- onmiskenbare ideologische en politieke elementen. Men kan met name vrijheid en vrijblijvendheid tegenover planning en duidelijkheid stellen; men kan de pro's en contra's van expliciete selectie (waarbij men openlijk afwijst) tegenover die van impliciete, onzichtbare maar dan ook permanente selectie stellen. Men kan ook constateren dat, bij voorbeeld, studieloon alleen denkbaar is onder een sterk

contract; enz.

Hoewel ook deze politieke elementen herkend en erkend moeten worden, gaan wij er niet verder op in, en wel omdat zij op zichzelf weinig houvast bieden. Men kan er het selectie-probleem wel mee 'simplificeren', maar niet mee oplossen. Bij een rationele analyse van de problemen waar het om gaat moet telkens rekening worden gehouden met de functies van verschillende onderwijsinstellingen, de doelstellingen van opleidingen, de structuren van onderwijsprogramma's, en uiteraard met de kosten die bepaalde oplossingen met zich mee brengen. Een dergelijke analyse leidt, zoals we nog zullen zien, tot genuanceerde oplossingsvoorstellen, die verschillen voor verschillende soorten hoger-onderwijs-programma's (zie b.v. 6.5 t.m. 6.8). Ook de principiële tweedeling die tot zover (inclusief de volgende paragraaf, 3.5) werd aangehouden, zal in de verdere bespreking iets gecompliceerder worden door de introductie van twee hoofdvarianten van selectievrij onderwijs (zie 3.6 en 3.7).

3.5 Opnieuw: de 'valkuil voor psychologen'

Onder de titel 'Onderwijskundige aanvaardbaarheid versus validiteit; valkuil voor psychologen' is het onderwerp van deze paragraaf al eerder beknopt beschreven (Vijven en Zessen, p. 234 e.v.). Niet alleen het Nederlandse conventionele denken over onderwijs is doortrokken van de, vaak onuitgesproken, veronderstellingen van het veldloop-model; dit geldt ook voor de wijze waarop psychologen en, internationaal, de meeste psychometrici het probleem van de selectie in het onderwijs benaderen.

De hoofdgedachte van die benadering -- die van de 'voorspellende validiteit' is dat de kwaliteit van een selectiemethode moet blijken (zie onder (3) in 3.4) uit de mate waarin met behulp van die methode individueel studiesucces kan worden voorspeld. In een situatie waarin, door een selectievrij contract, studiesucces gegarandeerd wordt, en waarin die garantie wordt waargemaakt door, bij voorbeeld, steunprogramma's voor de zwakkeren, gaat deze denkwijze echter niet zonder meer op. Het psychometrische model -- waarin in feite gewoonlijk alle factoren buiten de mate van 'geschiktheid' van de student als toeval (error) worden beschouwd -- gaat niet meer op. Het selectievrije contract werkt niet zozeer met voorspellingen, die al dan niet kunnen uitkomen, als wel met een bepaald soort 'self-fulfilling prophecies'. Daar is het psychometrische model niet op berekend. Voor een nadere uitwerking -- enkele aanvullende opmerkingen bij wat al in Vijven en Zessen staat -- zie de toelichting.

Toelichting.

In de toegepaste wetenschap blijken twee dingen telkens weer bijzonder moeilijk te zijn; *ten eerste*: een nieuw idee, een nieuwe denkwijze ingang te doen vinden, *ten tweede*: als dat redelijk gelukt is, te verhinderen dat die nieuwe denkwijze, of stroming, ver buiten zijn oevers treedt.

In de vijftiger en zestiger jaren is het (in Nederland) redelijk gelukt om in de psychologie-beoefening een *empiristische en instrumentele (psychometrische) denk-traditie* te stichten, d.w.z. een manier van denken in de (toegepaste) wetenschap, de opleiding en de praktijk die gekenschetst kan worden door termen als: hypothesetoetsing, voorspelling, meting, instrumenten voor voorspelling en meting, hun betrouwbaarheid en validiteit, etc. Deze nieuwe denkwijze heeft succes gehad. Zij is ook uitgestraald: men is meer dan vroeger geneigd te luisteren naar psychometrici en bij hen advies te vragen -- b.v. als het om selectieproblemen gaat.

Als gevolg van deze ontwikkeling zitten wij nu echter met het hierboven onder 'ten tweede' genoemde probleem.

2e De onder (1) geschetste denkwijze is gebaseerd op bepaalde *vooronderstellingen*. De argumentatie -- b.v. over de prognostische waarde van een test of examen -- speelt zich in feite gewoonlijk af in termen van correlatiecoëfficiënten. Dit betekent, dat stilzwijgend aangenomen wordt, dat het zinvol en mogelijk is de processen waar het om gaat uit te drukken in en/of te verklaren in termen van: 'in principe' *continue*, minstens *ordinale*, variabelen, *lineaire* verbanden, *compensatorische* modellen voor het samenspel van oorzakelijke factoren, *generalisatie* van steekproef naar universum, leidend tot: *einduitspraken*, die in termen van (succes-) *kansen* gelezen kunnen worden.

Deze vooronderstellingen kunnen hier niet worden uitgewerkt, laat staan dat het mogelijk zou zijn in te gaan op de vragen of de lijst wel volledig is en of de genoemde vooronderstellingen wel onafhankelijk van elkaar zijn. Waar het nu om gaat is alleen het feit, dat *dit soort* vooronderstellingen in het gangbare 'validiteitsdenken' stilzwijgend aanvaard wordt -- en om het feit, dat dit dikwijls ten onrechte geschiedt.

3e Misschien kan een toelichting in de vorm van een formule het onderhavige probleem nog iets verhelderen. Het ideale eindproduct van een analyse van de prognostische waarde (of validiteit) van een selectie-methode is in het gangbare psychometrische denken een formule voor:

de kans op succes, S

voor een individuele student met kwaliteiten (meetbare aanvangsvariabelen), K

in een, bepaalde eisen stellende, studie-situatie of -milieu, M.

Men kan zich die formule in vereenvoudigde vorm als volgt voorstellen¹⁾:

$$S = f_1(K) + f_2(M) + f_3(K,M) + R \quad (1)$$

De termen in deze formule betekenen dan, in principe:

1) Voor een nadere uitwerking, zie b.v.: Via clinical to statistical prediction. *Acta Psychologica*, 18, 4, 1961, p. 274-284 (p. 283).

- $f_1(K)$: Hoe betere kwaliteiten de student heeft, des te groter is zijn kans op succes.
- $f_2(M)$: Hoe gunstiger de milieu-opvang -- hoe beter het onderwijs, etc. -- des te groter is de kans op succes, ook van deze student.
- $f_3(K,M)$: Hoe beter de student met zijn kwaliteiten en het studie-milieu 'elkaar liggen', des te groter is de kans op succes van de student.

Tot zover de factoren waarop men, naar wij aannemen, door onderzoek vat heeft gekregen: individuele (persoons)variabelen, situatie- (of milieu-)variabelen, en interacties. Daarnaast hebben uiteraard ook andere factoren invloed op S, van alle drie de typen: factoren die men echter niet zowel kent als beheerst; vandaar de rest-term, R. In het gangbare psychometrische denken kan men deze formule toepassen op -- en valideren aan -- de groep van degenen die door een ingangselectie zijn heengekomen. Men neemt meestal aan, dat M min of meer vastligt (de studie-eisen) en dat deze voor alle deelnemers dezelfde zijn -- zodat de term waar het vooral op aankomt de eerste is, $f_1(K)$. De kwaliteiten van de student -- zijn mate van geschiktheid (zie 3.4) -- bepalen dan zijn succeskans, S. De restterm, R, wordt beschouwd als toevalsterm (error).

Het punt waar het vooral op aankomt is, dat deze hele redenering blijkbaar een variabele succeskans vóóronderstelt, ook bij de toegelatenen.

In het selectievrije (expeditie-)model is deze manier van denken echter voor de eenmaal toegelatenen uitgesloten. Het selectievrije contract behelst juist, dat met alle beheersbare factoren, van alle drie de typen (kwaliteiten, milieu-opvang en interactie), zó zal worden rekening gehouden dat daaruit géén falen kan resulteren. Er blijft wel een restterm -- die alleen negatieve invloed kan hebben (zie onder (6) en (7) in 3.3). De restterm representeert nu om zo te zeggen de 'vrijheid' van de student om zich niet aan het contract te houden en/of het systeem te verlaten. De formule voor het selectievrije geval kan dus als volgt worden geschreven:

$$S = 1 - R$$

(2)

4e Het bovenstaande betekent niet, dat men door het uitvallen van studiesucces als bruikbare criterium-variabele bij een selectievrije opzet geen middelen meer zou hebben om de voorafgaande selectiedrempel op de traditionele wijze te valideren. De toegelaten studenten zullen ook hier verschillen in hun feitelijk geleverde prestaties (zie 3.1). Een andere mogelijke variabele, waaraan men desgewenst de prognostische waarde van de selectiedrempel kan toetsen is de hoeveelheid (extra) hulp -- investeringen in staf-tijd -- die een student nodig heeft gehad om te kunnen slagen. Een traditionele 'validatie' is dus wel mogelijk; maar -- en dit is de crux van de redenering -- zij heeft weinig betekenis. Als men de waarde van een selectiedrempel wil bepalen, dan komt het helemaal niet aan op de mate waarin de daarbij behaalde resultaten 'goede voorspellers' zijn voor de verschillen in latere studieresul-

taten tussen de studenten. De traditionele psychometrische benadering van het selectieprobleem is, ten gevolge van het selectievrije contract, vrijwel zinloos geworden. Psychologen, psychometrici -- en hun aanhangers, die van hen geleerd hebben in termen van de voorspelling van individuele variaties te denken -- die dit verschil niet opmerken, vallen in de 'valkuil'.

5e Al het bovenstaande is in wezen zo eenvoudig, dat het overbodig zou kunnen lijken er zoveel woorden aan te besteden. Wij moeten echter verwijzen naar wat in (1) onder ten tweede staat: het blijkt telkens weer bijzonder moeilijk om te verhinderen, dat men bij de toepassing van een eenmaal 'ingevoerde' denkwijze de vooronderstellingen waarop die denkwijze gebaseerd is vergeet.

Die vooronderstellingen zijn die van het veldloop-model. Men zou ook van het jungle-model met de bijbehorende 'survival of the fittest' kunnen spreken. In een maatschappij, die in belangrijke mate wordt beheerst door afspraken, wetten, contracten, garanties en regelingen ter sociale bescherming van individuen, is dat jungle-model slechts op zeer weinig situaties toepasbaar. Onderwijs onder een selectievrij contract behoort daar uitdrukkelijk niet toe.

6e Wil men nagaan of een selectiedrempel aan zijn doel beantwoordt, dan moet men niet onderzoeken in hoeverre hij verschillen voorspelt, maar in hoeverre hij een minimum-niveau garandeert. De vraag waar het op aankomt is, of het gelukt om ook de relatief zwakste studenten, met de maximale -- uit een oogpunt van tijd-investering en aandacht voor de anderen nog verantwoorde -- hoeveelheid extra-inspanning van de staf, te brengen tot het minimum-niveau van vaardigheden, dat krachtens de doelstellingen van het programma geëist wordt. Weliswaar mag dit, bij contract, nooit mislukken -- maar dat betekent alleen, dat overschrijdingen van de grenzen van het contract, als zij onvermijdelijk blijken, zullen moeten liggen in een teveel aan (extra-)staf-tijd en, in geval van uiterste nood, in 'water in de wijn' met betrekking tot het minimum-niveau.

Concreter: Als het voorkomt, dat een goedwillende maar zwakke student er met een overmaat van 'bijles' doorheen-'gesleept' moet worden en dan nog maar zo-zo aan de minimum-eisen voldoet, dan schort er iets aan de selectiedrempel.

Het kan ook voorkomen, dat de studieleiding zekere algemene aanwijzingen heeft, dat opeenvolgende wijzigingen in de minimum-eisen van het afsluitend examen, geleid hebben tot een inadequaat 'afzakken' of 'opschroeven' van het eindniveau -- zodat dit moet worden bijgesteld. Dit kan ook consequenties hebben voor de op dit eindniveau af te stemmen (zie onder (3) in 3.3) selectiedrempel.

Voor de empirische evaluatie van een selectiedrempel wordt dus, nogmaals, geen gebruik gemaakt van het traditionele argument van de individuele (differentiële) predictie van studieprestaties; het gaat alleen om de haalbaarheid van op onderwijskundige argumenten gebaseerde minima.

3.6 Selectievrije varianten; vier doelstellingen en modellen

Terwille van de expositie van de grondgedachte van het selectievrije

model werd dit tot zover (met name in 3.3) voornamelijk in zijn 'sterkste' vorm beschreven, in de scherpst mogelijke tegenstelling tot het permanent-selectieve model. Deze vereenvoudiging moeten wij nu loslaten; ook selectievrije contracten -- met diploma-garantie, zonder selectie-onderweg, na een selectiedrempel (zie 3.2) -- kunnen sterk verschillen in de zwaarte van de wederzijdse verplichtingen die zij opleggen. Het is duidelijk dat die contract-sterkte (of zwaarte) onder meer afhangt van (vgl. 3.2 en 3.3):

1e de hoogte van de minimum-eisen bij het afsluitend examen (in verhouding tot de hoogte van de selectiedrempel).

2e de mate waarin differentiatie binnen het programma mogelijk is, ook naar moeilijkheidsgraad (veelheid van eindpunten, keuzeprogramma's);

3e de zwaarte van het programma qua tijdbezetting van de student en de frequentie van tussentijdse toetsen.

Al deze factoren hangen uiteraard af van de *doelstellingen* van het programma in kwestie.

Dit is voorbeeldig aan te tonen door uit te gaan van de in COWO 2 genoemde *beleidsdoelstellingen* en de vraag te stellen welk onderwijs-selectiemodel het beste zou corresponderen met een programma dat zich exclusief of in hoofdzaak op één van die doelstellingen zou richten. Denkt men dit zo logisch mogelijk door, dan blijkt het volgende.

Met doelstelling 1 (toerusting tot deelname aan het maatschappelijk leven) correspondeert in de eerste plaats: selectievrij basis-onderwijs en secundair onderwijs tot aan het einde van de leerplicht, *zonder zitten-blijven*, met voor ieder haalbare minimale einddoelstellingen (vgl. Zweedse Grundskola, Amerikaanse lagere school en high school). Met doelstellingen 2 en 3 corresponderen respectievelijk het model van de selectievrije *professionele* (of 'specialisten'-) *opleiding* -- onder een sterk contract -- en dat van de, op een andere wijze eveneens selectievrije, *gesubsidieerde onderwijs-supermarkt* (zie voor deze beide 3.7). Met doelstelling 4 (maatschappijvernieuwing) correspondeert in principe het model van het *project-onderwijs*; ook hierbij kan men zich logischerwijze wel een selectiedrempel maar geen selectie-onderweg als zinvolle werkwijze voorstellen.

De verschillen in contract-sterkte hangen natuurlijk ook van andere factoren af -- men kan zich bij voorbeeld bij project-onderwijs naast zwakke ook heel sterke organisatie- en contract-vormen denken -- maar dat de professionele opleiding een sterker contract veronderstelt dan de supermarkt is eveneens duidelijk (zie 3.7). Een belangrijke bevinding van deze analyse is de volgende.

Werkt men met een 'doelstellingszuiver' onderwijs-model -- of: geeft men aan één bepaalde doelstelling een duidelijke prioriteit -- dan is er voor selectie-onderweg logischerwijze geen plaats. Het in Nederland gangbaar geworden systeem van selectie door afval is dan ook nooit zo bedoeld geweest! Het is in de geschiedenis ontstaan doordat verschillende doelstellingen, zonder duidelijke prioriteiten (in een zeer zwak contract) door elkaar liepen.

Toelichting. Wat hierboven in de laatste alinea staat, komt neer op de bewering, dat selectie-onderweg vanuit geen enkele onderwijs-(beleids)doelstelling te rechtvaardigen is. Deze stelling wordt hier niet bewezen; maar zij lijkt moeilijk te bestrijden. Voor zo'n bestrijding zou men moeten kunnen volhouden, dat aan de ervaring van langzaam-aan falen en van mislukking in de studie, in de vorm die wij kennen, een onvervangbare positieve opvoedingswaarde toekomt. Dit tegenargument is weinig aantrekkelijk; de algemene bewering in 3.6 lijkt daarom houdbaar -- en een goed uitgangspunt voor een moderne 'theorie van onderwijssystemen'.

Niettemin verdienen de hier aangesneden vraagstukken, inclusief de verklaring voor het ontstaan van onze permanente selectie, een veel uitvoeriger behandeling dan zij in dit rapport kunnen krijgen. De idee om met doelstellingszuivere modellen en instituties te werken, althans om naar een duidelijk uitgewerkte prioriteit voor één doelstelling te streven, is zeker een nadere uitwerking waard; die idee is trouwens ook voor organisatieproblemen buiten het onderwijs van grote betekenis. Een bespreking hiervan zou ons echter te ver buiten het terrein van de opdracht en de eigen deskundigheid voeren. Wij moeten hier volstaan met een verwijzing naar enkele andere paragrafen waarin verwante denkbeelden naar voren worden gebracht (1.5, 1.6, 4.4, 4.6 en vooral 4.8).

3.7 Twee hoofdvormen: professionele opleiding en onderwijs-supermarkt

Denkt men zich een ideale onderwijs- en selectievorm voor een programma dat is ingericht met het oog op de beleidsdoelstelling 'bevorderen van de welvaart en het welzijn van de maatschappij' (COWO 2, p. 22), of: *verzorging van het vakmanschap nodig voor welvaart en welzijn* (ibidem, p. 11), dan komt men terecht bij het onderwijstype van de, zo efficiënt mogelijke, professionele opleiding van hoog gekwalificeerde 'specialisten'.¹⁾ Aan een naar de eisen van goed, intensief onderwijs gelimiteerd aantal cursisten (numerus fixus naar capaciteit) wordt een selectievrije opleiding van een vaste duur gegeven in de zin van het in 3.2 en 3.3 beschreven sterke contract. De minimum-doelstellingen liggen relatief hoog; de voorafgaande selectiedrempel is overeenkomstig straf. Men vindt dit soort onderwijs in Engelse colleges en in vele Amerikaanse Ph.D.- en M.D.-opleidingen. Met de doelstelling *bevorderen van een persoonlijke ontplooiing* (COWO 2, p. 22) correspondeert een onderwijstype (gesubsidieerde onderwijs-supermarkt), waarin de student zelf voor een bepaald aantal jaren, onder zekere voorwaarden, zijn programma kan samenstellen en punten (credit points) kan verzamelen²⁾, desgewenst tot het voor een

1) Dit woord wordt hier in algemene zin gebruikt, voor academische 'hogere vaklieden', die in een doortimmerd programma getraind worden.

2) Zie hiervoor Deel II, 8.1, p. 137 en in dit deel 7.6.

afsluiting (diploma) vereiste totaal. Doordat er veel differentiatie-mogelijkheden zijn -- ook naar zwaarte van de zelf gekozen pakketten -- behoeft de ingangselectie meestal niet straf te zijn (vgl. Deel II, 8.3, p. 143). Van de instelling uit gezien is ook dit onderwijs-systeem selectievrij; het aantal afvallers (uit eigen beweging) pleegt echter veel groter te zijn, vooral als de maatschappelijke waarde van het diploma niet groot is en het onderwijscontract zwak. Men vindt dit soort onderwijs ten naaste bij gerealiseerd in enkele zeer rijke landen: Staats-colleges in de USA (m.n. Californië), in de Gesamthochschule in Duitsland (op papier), en in Zweden (zie voor Californië Deel II, 8.1, p. 138-139). Het hoofdprobleem voor de organisatie van een goed selectiesysteem is de vraag of, en zo ja, hoe men deze twee modellen, en dus deze twee beleidsdoelstellingen in één gedifferentieerd algemeen contract kan combineren zonder de voordelen van beide kwijt te raken.

3.8 *Het algemeenste contract; leerplicht en recht op onderwijs*

In het bovenstaande is al gebleken, dat de vragen, op welke wijze en onder wiens verantwoordelijkheid een ingangselectie het beste kan worden opgezet, niet los van de vraag naar de aard van het *contract* tussen student en instelling kunnen worden beantwoord. Betreft het een door de overheid in stand gehouden of gesubsidieerde onderwijsinstelling -- zodat (minstens) een deel van de kosten van de opleiding uit gemeenschapsgelden wordt betaald -- dan komt een nog algemenere vraag naar voren: In hoeverre en onder welke omstandigheden kan een aspirant-student *rechten op toelating* tot dit programma, subsidiair tot een ander, soortgelijk programma in het land, doen gelden?

Zoals we nog zullen zien (hfdst. 5 e.v.) is het niet goed mogelijk de aanvaardbaarheid of acceptabiliteit van een selectiemethode te bepalen als niet duidelijk is in hoeverre er 'rechten op onderwijs' in het spel zijn. Dat betekent, dat een goed, rationeel selectiebeleid een *codificatie van het recht op onderwijs* vooronderstelt; die codificatie is er echter (nog) niet.¹⁾

Zij kan waarschijnlijk alleen tot stand komen als het recht op onderwijs de vorm krijgt van een recht op, onder meer, een vastgestelde *staatsbijdrage* in de (reële) studiefinanciering, als dat recht in jaren (tijdseenheden) kan worden uitgemeten en als het kan worden verlengd op basis van geleverde *studieprestaties*. Dit alles vereist een onderwijsstructuur en -systeem waarin dit meten in jaren en in objectief vastgestelde studieprestaties mogelijk is.

Toelichting. Om de gedachten te bepalen, kan men bij die codificatie

1) Er zijn ook andere redenen om te hopen, dat er spoedig een 'onderwijsrecht' tot stand komt; de situatie is misschien vergelijkbaar met die van het arbeidsrecht enkele tientallen jaren geleden.

van de rechten op 'regulier onderwijs' -- d.i. op (dag-)onderwijs van reguliere leerlingen en studenten (zie COWO 2, p. 25) -- b.v. aan het volgende denken:
1e een onvoorwaardelijk recht op passend onderwijs tot aan het einde van de leerplicht;
2e een eveneens algemeen recht op enkele jaren (dag-)onderwijs daar bovenop -- eventueel in de vorm van een bon die op een zelfgekozen tijd kan worden 'ingewisseld';
3e rechten op, telkens op geleverde studieprestaties te baseren, voortzettingen van onderwijs gedurende een vastgesteld aantal jaren. In termen van een dergelijke regeling kan men bij voorbeeld de voorstellen van de Herstructureringswet -- de 'structureringswet' -- zo beschrijven: Wie binnen de eerste twee jaar slaagt voor een propaedeutisch examen waarvoor hij zich heeft voorbereid, heeft daarmee het recht op nog eens vier jaar hoger onderwijs 'bijgekocht'.¹⁾

Nog een opmerking tot slot. De hier weergegeven ideeën zijn alleen dan 'rechtvaardig', als men ervan mag uitgaan, dat in de voorgestelde codificaties voldoende garanties tegen achterstelling van bepaalde bevolkingsgroepen aanwezig zijn. Het lijkt redelijk, dat de overheid vanaf een bepaalde leeftijd -- enige jaren voorbij het einde van de leerplicht -- bij de beoordeling van de geleverde prestaties en bij de toekenning van daarop gebaseerde rechten aan het argument van milieu-handicaps geen zelfstandige betekenis meer toekent. Van af die leeftijd moet de persoon *zelf verantwoordelijk* kunnen worden geacht voor wat hij/zij van zijn (erfelijke en milieu-)mogelijkheden heeft gemaakt en verder zal maken. Dat neemt natuurlijk niet weg, dat ook voor ouderen de toegang tot een voortzetting van hun studie, als zij dit wensen, zo gemakkelijk mogelijk moet worden gemaakt (vgl. COWO 2, p. 35 e.v.). Dit valt in bovenstaande gedachtengang echter onder het niet-reguliere onderwijs -- inclusief schriftelijk, t.v.v., open-universiteitsonderwijs, bijzondere cursussen, etc. Voor de toegang tot het reguliere systeem -- de eerste, *niet de tweede kans* -- heeft men echter de veronderstelling van de eigen verantwoordelijkheid vanaf een bepaalde leeftijd nodig, wil het prestatie-criterium -- het 'bijkopen' van een aantal jaren onderwijs op grond van een behaald examen -- voor ons rechtsgevoel aanvaardbaar zijn. Een vraag is welke leeftijd men hiervoor moet stellen. Een andere vraag is of men niet toch uitzonderingen moet inbouwen -- o.a. naar het voorbeeld van sommige Amerikaanse compensatieprogramma's, ook in het tertiaire onderwijs. Een zeer ongewone, maar toch niet noodzakelijkerwijze verwerpelijke uitzonderingsmaatregel zou, naar het voorbeeld van enkele Oosteuropese landen, kunnen zijn dat men *lagere eisen* stelt qua te behalen puntental voor bepaalde uit-

1) Uit de aard der zaak moet de inhoud van ieder van deze rechten, onvoorwaardelijke en voorwaardelijke, nader worden bepaald, onder meer in termen van de grootte van de staatsbijdrage in de kosten van de deelneming aan het onderwijs -- misschien met een ingebouwde conjunctuur-parameter (vgl. 1.7).

zonderingsgroepen, indien men die ook op dit niveau nog als achtergesteld meent te moeten zien.