

[aantekeningen, ik heb geen idee in welk kader ik ze moet plaatsen. Ik vermoed dat in maart het stuk over de numerus fixus voor OvO al lang en breed bij de redactie lag. Er speelden wel adviesaanvragen over inrichting van examens. Afijn, dit is vooral een overzicht van wat voor herstructurering van het WO de direct relevante publicaties waren, en wat die te melden hadden. Nog weer eens een goede vingeroefening ook voor wat in de komende jaren telkens weer gevraagd zou worden: schrijf eens een helder advies of stand-van-zaken stuk over probleem X. bw 2025]

Consequenties van de examenresultaten.

De wijze waarop de student in het eerste jaar getoetst wordt, de wijze waarop aan zijn toetsresultaat een cijfer wordt toegekend, de consequenties ten aanzien van verder kunnen studeren, financiële middelen, e.d. die aan bepaalde examenresultaten zijn verbonden, maken het propedeutisch examen tot een beslissingsprocedure. Deze beslissingsprocedure strekt van het begin van de studie tot aan gevolgen zoals die pas vele jaren later kunnen blijken. Deze uitgestrektheid, en onoverzichtelijkheid, van het beslissingsproces dat propedeutisch examen heet, heeft velen in de verleiding gebracht om de hele gang van zaken als min of meer een vanzelfsprekendheid te beschouwen, en alleen de kwestie van met welke combinaties van tentamencijfers men kan slagen voor de propedeuse als iets dat expliciet (door een examencie.) geregeld moet worden. Dat dit een in alle opzichten jammerlijke misvatting is, zal in dit rapport nog uitgebreid blijken, aan de hand van analyse van de situatie zoals die tot nu toe bestaat, en analyse van de mogelijkheden die er zijn om een en ander meer volgens de regelen der kunst uit te voeren. Dat er vrij harde spelregels bestaan voor het uitvoeren van dit soort beslissingsprocedures zal menigeen vreemd voorkomen: en dat is dan ook één van de eerste informatieleemten die opgevuld moet worden. Helaas zal dit niet in een paar woorden kunnen gebeuren, er zal een vrij uitgebreide uiteenzetting aan te pas moeten komen, vnl. steunend op hetgeen de testpsychologie ons kan vertellen over dit soort beoordelings-situaties. Daarnaast zal van belang zijn de relatie die er tussen selectieve beoordeling bestaat, en de wijze waarop het onderwijs, nadruk op onderwijs, functioneert. Daarbij gaat het niet alleen om eventuele ongewenste effecten die het beoordelingssysteem kan hebben op het functioneren van het onderwijs, maar ook om de wijze waarop de doelstellingen die bij dat onderwijs voorstaan van belang zijn voor de wijze waarop beoordelingsmomenten, en met name examens, ingericht kunnen of moeten worden. We zullen met het laatste beginnen, en een inventarisatie maken van algemene onderwijsdoelstellingen, voorzover deze de beoordelings- en beslissingsprocedure moeten beïnvloeden.

Beslissingen worden niet 'zomaar' genomen.

Er is bij een propedeutisch examen sprake van het nemen van beslissingen,

Dat hoeft niet te betekenen dat op een bepaald moment aan het eind van het jaar iemand of een commissie over iedere student een beslissing neemt t.a.v. het mogen vervolgen van de studie: deze beslissing zou even goed door een computer genomen kunnen worden wanneer van te voren de beslissingsregels gegeven zijn. Of beslissingen genomen worden, of 'vallen', is niet van belang. Waar het om gaat is de opstelling van de beslissingsregels. De beslissingsregels zijn in het geval van een propedeutisch examen zeer omvangrijk. Er onder vallen bijv. de keuze van vakken in het eerste jaar, de keuze van onderwerpen binnen die vakken, de wijze van toetsing, de wijze van cijfertoekenning bij gegeven toetsresultaten, de minimale cijfercombinaties die nog toegang geven tot de verdere studie na de propedeuse, eventuele uitzonderingsbepalingen. Het geheel van al deze keuzen, beslissingen, e.d. bepaalt de beslissingsprocedure die kenmerkend is voor een bepaald propedeutisch examen. Achter al deze keuzen zal dan ook een argumentatie moeten staan, op grond waarvan de keuze min of meer rationeel, heeft kunnen plaats vinden. Het is duidelijk dat van het rationeel opzetten van een examenprocedure in bovenbedoelde zin, in het Nederlandse hoger onderwijs zelden of nooit sprake is (geweest). Het opzetten van een verantwoord examenprocedure is niet mogelijk wanneer onbekend is, of niet expliciet uitgesproken, wat men met de te nemen beslissingen wil bereiken. In dat geval is er een grote kans dat de gevolgen van de gehele examenprocedure zowel voor de onderwijs instelling als voor individuele studenten, desastreus zijn. Een voorbeeld is het probleem van de voorspellende geldigheid van een propedeutisch examen: betekenen lage cijfers in het eerste jaar dat ook in de verdere studie de resultaten slecht zullen zijn? Deze vraag kan met een gekwalificeerd 'nee' worden beantwoord; gekwalificeerd, omdat een dergelijk effect uiteraard wel bestaat, maar kwantitatief niet groot genoeg is om er selectieve beslissingen op grond van een propedeutisch examen mee te kunnen rechtvaardigen. Zou men dus met propedeutische selectie willen bereiken dat alleen 'geschikten' tot de rest van de studie worden toegelaten, dan is het waarschijnlijk dat een dergelijke selectie in de huidige onderwijs situatie in Nederland, niet wel mogelijk is. Zou men er desondanks toch toe overgaan, dan zou individuele studenten groot onrecht gedaan worden, en het onderwijs geschaad worden,

Algemene doelstellingen van hoger onderwijs, en hun implicaties voor de propedeuse.

Algemene doelstellingen voor het hoger onderwijs bestaan eigenlijk nauwelijks, tenminste niet in expliciete vorm. In de wet op het hoger onderwijs worden enkele heel globale doelstellingen genoemd, die ons niet al te veel houvast bieden. Verder zijn er natuurlijk allerlei opvattingen over wat de bedoeling van het hoger onderwijs moet zijn, opvattingen neergelegd

in statuten van onderwijsinstellingen, of opvattingen van individuele docenten, studenten, etc. In het onderstaande zullen dan ook verschillende mogelijke doelstellingen aan de orde gesteld worden, waarmee niet bedoeld wordt dat iedere genoemde mogelijke doelstelling ook een voor het hoger onderwijs gewenste doelstelling is. Meninge n t.a.v. doelstellingen zullen onvermijdelijk uiteen lopen, waar het , om gaat is echter dat doelstellingen uiteindelijk expliciet geformuleerd zullen moeten worden, om als grondslag voor beleid te kunnen dienen: in dat geval is het dan ook beter dat de diverse standpunten in een behoorlijke besluitvormings-procedure duidelijk gemaakt worden. Op die besluitvorming willen we in het nu volgende alleen in zoverre vooruitlopen, dat verschillende opties die er voor wat betreft keuze van doelstellingen bestaan, geschetst worden. Waarbij het vooral ook gaat om consequenties die bepaalde keuzen van doelstellingen zullen hebben t.a.v. de wijze waarop de propedeuse ingericht, en beslissingen over de studievoortgangs-mogelijkheden van de student genomen worden.

In deze eerste redactie van onze studie, zal een eerste inventarisatie van doelstellingen gedaan worden door enkele auteurs in hun uiteenzettingen over hoger onderwijs op de voet te volgen en van commentaar te voorzien. Commentaar die betrekking heeft op de betekenis van een en ander voor de propedeuse. O.a, zullen besproken worden:

- A.D. De Groot Selectie voor en in het hoger onderwijs
- G,J. Bergenhenegouwen en M.A.J.M. Matthijsen Het universitaire onderwijs in discussie.
- Lord C.B. Robbins Report Committee on Higher Education
- Carnegie Commission on Higher Education: The purposes and the performance of higher education in the U.S.
- U 68 Doeleinden van het hoger onderwijs. Stockholm: the national board of education.

In het 'Ter Inleiding' op het rapport 'Selectie voor en in het Hoger Onderwijs', geeft de Commissie Ontwikkeling Wetenschappelijk Onderwijs' het kader van het rapport als volgt weer:

"Terecht wordt het vraagstuk van de selectie geplaatst tegen de achtergrond van de onderwijs structuur, van het onderwijsbeleid van de overheid, van handhaving van de kwaliteit van het onderwijs zowel als van het voorzien in de behoefte aan onderwijs van een toenemend deel van de bevolking en, nauw daarmee verbonden, van een codificatie van studierechten.¹¹

We mogen dan ook verwachten dat De Groot het een en ander te berde te brengen heeft dat ons een behoorlijk eind op weg kan helpen in ons

vraagstuk van de samenhang tussen algemene doelstellingen, en de wijze van inrichting van de propedeuse, Zij het dan, dat we het niet a priori met de diverse standpunten van De Groot eens kunnen zijn, en ze dan ook eerst aan een grondige analyse zullen onderwerpen. Ook zullen alleen dié onderwerpen aan de orde gesteld worden die van belang zijn voor het opzetten van een propedeuse voorzover dat de verantwoordelijkheid is van de betreffende faculteit. Natuurlijk kunnen er politieke beslissingen op centrale niveaus genomen worden, die de faculteit daarin aan banden leggen; voorlopig zal echter uitsluitend aandacht besteed worden aan dié zaken die voor een faculteit, en daarmee de aan die faculteit verbonden individuele docenten en studenten, van belang kunnen zijn voor het bepalen van hu'n beleid. Met name zal dan ook buiten beschouwing blijven het vraagstuk van de richting waarin onze maatschappij zich beweegt, of zou moeten bewegen; waarover De Groot enige opmerkelijke uitspraken doet.

Er zijn mogelijke doelstellingen voor hoger onderwijs die direct de selectieproblematiek betreffen. Men kan bijv. van mening zijn dat er in het onderwijs niet geselecteerd dient te worden, dat er voortdurend geselecteerd mag of moet worden, of dat er alleen op bepaalde momenten geselecteerd mag worden. De Groot voert een pleidooi voor wat hij noemt een selectievrij contract:

"Hierin is het opleiden 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 meewerken, onder meer deelnemen aan proeftentamina, en aan steunprogramma's als zij achter raken." (De Groot 1972: 25)

De Groot verbindt aan het hanteren van een selectievrij contract dat er dan ook sprake moet zijn van een toelatingssselectie. Het een volgt echter geenszins uit het ander. Dat wordt duidelijk wanneer de mogelijkheid bekeken wordt om het lager onderwijs zo op te zetten (in welke richting, nl. onderwijs zonder zitten blijven, al gewerkt wordt), dan zal toch geen toelatingssselectie gepleegd worden (het signaleren van di& kinderen die aangepaste vormen van onderwijs behoeven kan geen toelatingssselectie in de zin zoals De Groot dat hanteert genoemd worden). We zullen moeten nagaan of bij (bepaalde vormen van) hoger onderwijs een dergelijke situatie ook denkbaar is.

Een selectievrij contract zal nooit kunnen betekenen dat iedereen in dezelfde tijd tot hetzelfde niveau opgeleid wordt. Dat zou in strijd zijn met alles wat bekend is over persoonlijke verschillen, en met name persoonlijke verschillen in dié eigenschappen die in de onderwijs situatie van belang zijn. (Cattell: Abilities, 1971; Cattell en Butcher 1968, Gagné, 1966; Sperry, 1972, Jensen

1973)

Bovenstaande mogelijkheid uitgesloten, blijven er nog genoeg alternatieven over: iedereen in dezelfde tijd tot verschillende niveaus opleiden; iedereen in verschillende tijd tot hetzelfde niveau opleiden; een voorgeselecteerde groep in dezelfde tijd tot verschillende niveaus opleiden; een voorgeselecteerde groep in verschillende tijden tot hetzelfde niveau opleiden (waarbij onder 'niveau' ook verschillende keuzen van vakkenpakketten verstaan kunnen worden); iedereen in een beperkt rekbare tijd opleiden tot ongeveer vergelijkbaar niveau een voorgeselecteerde groep in beperkt rekbare tijd opleiden tot ongeveer vergelijkbaar niveaus.

De Groot heeft gekozen voor de laatste mogelijkheid, een voorgeselecteerde groep in beperkt rekbare tijd opleiden tot ongeveer vergelijkbare niveaus. Zijn keuze werd enerzijds bepaald door het kader van het wetsontwerp herstructurering, waarin sprake is van een beperkt rekbare studietijd, anderzijds door overwegingen dat een doctoraal opleiding toch wel een voor iedereen vergelijkbaar niveau zou moeten hebben, en dat binnen die gegeven beperkingen het niet mogelijk zou zijn om iedereen een slaaggarantie te geven zodat er een toegangsselectie zou moeten plaats vinden. Maar hij gaat dan ook wel van nogal persoonlijke opvattingen uit, zoals de intensieve samenwerking tussen docent en leerlingen, wat de basisidee van selectievrij onderwijs genoemd wordt:

"Die basisidee komt het beste tot zijn recht in selectievrije programma's met nauwkeurig omschreven, relatief hoog gestelde einddoelen, met geen of weinig varianten." (De Groot, 1972: 27)

Het behoeft geen betoog, dat het hoger stellen van de einddoelen voor onderwijs op basis van een selectievrij contract, betekent dat de toelatingsselectie verscherpt moet worden; evenzo betekent een soepeler opstelling t.a.v. einddoelen en mogelijkheden tot verschillende studieprogrammeringen dat de toelatingsselectie minder wordt (zoals in adaptieve modellen, zie RWO, 1972)

De Groot pleit voor selectievrij onderwijs, met een stringente toelatingsselectie. Daarbij veronderstelt hij tevens dat een dergelijke selectie zinvol, en mogelijk is (zoals hij denkt in zijn rapport ook aangetoond te hebben). Of een dergelijke toegangsselectie inderdaad mogelijk en uitvoerbaar is, is een probleem waar later nog uitvoerig door ons op ingegaan zal worden. Op dit moment zij volstaan met de constatering dat voor de afweging van een keuze tussen modellen mét, en modellen zónder toelatingsselectie enig inzicht in de (on)mogelijkheid van een dergelijke selectie vereist is. (evenals uiteraard de overige in dit hoofdstuk te bespreken overwegingen die mogelijk van belang zijn voor de wijze waarop

de toegang tot het hoger onderwijs geregeld kan of mag worden).

Misschien is het niet zo verstandig om, zoals De Groot doet, een tweedeling te maken tussen onderwijs dat selectievrij is, en onderwijs waarin eigenlijk voortdurend geselecteerd wordt. Onderwijs met voortdurende selectie is het onderwijs zoals dat op dit moment nog steeds in feite bestaat. Selectievrij onderwijs is een alternatief daarvoor. In alle opzichten ook een beter alternatief. Maar er zijn meer alternatieven denkbaar, alternatieven waarbij voorop staat dat het onderwijs in belangrijke mate zich moet richten op de mogelijkheden en belangstelling van de student. In plaats van dié studenten toe te laten die passen bij het onderwijs zoals dat opgezet is, wordt het onderwijs aangepast aan de aard van de studenten die zich aanmelden. (Studiegroep Selectie, T.H. Twente, 1971) Ook hierop komen we later nog uitgebreid terug.

Voorlopige conclusie uit deze bespreking van de selectievrij contract idee van De Groot is, dat in de doelstelling van hoger onderwijs een keus gedaan moet worden uit de modellen zoals kort aangegeven bovenaan de vorige blz, én het voortdurende-selectie-model, maar dat daarnaast ook een uitspraak gedaan moet worden over de dienstbaarheid: geven we iedere student het voor hem best mogelijke onderwijs, of selecteren we de studenten die het best het vastgestelde onderwijs programma kunnen volgen? In een later stadium in onze analyse zullen de gevolgen die de verschillende mogelijke keuzen hebben voor de wijze waarop (wel of niet) geselecteerd kan of zal worden, besproken worden).

De Groot noemt voorbeelden van onderwijs met 'selectievrij contract' waarbij sprake is van numerus fixus, waarbij bovendien de instelling kan selecteren uit een meer dan twee maal zo groot aantal kandidaten dan geplaatst kan worden (medische opleidingen in de Verenigde Staten). De vraag is natuurlijk, of wij in Nederland ook een dergelijke situatie wensen, of dat we misschien het risico lopen in een dergelijke situatie gedwongen te worden (machtigingswet en of het, gezien de veel kleinere aantallen waarom het in Nederland gaat, vergeleken met het Engels taalgebied, mogelijk is om voldoende gevalideerde selectieprocedures te ontwikkelen.

(t.a.v. het punt 'toelatingselectie', is De Groot ongrijpbaar, hij hanteert voortdurend het begrip, met alle connotaties die dat voor iedere lezer heeft, en zegt t6ch in een voetnoot:

"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." (De Groot,

1972: 28)

"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.

Nog duidelijker is waarschijnlijk de volgende negatieve formulering van hoe het in een selectievrije opzet toegaat:

Selectie mag niet worden verstoep in het onderwijsprogramma in, mogelijk 'opgevoerde' toetsen en examina onderweg waarvan men hoopt dat zij als 'zeven' zullen werken (d.i., als hindernissen die veldloopdeelnemers tot opgeven zullen bewegen). (De Groot 1972: 35)

Bovenstaande uitspraak heeft betrekking op twee onderwerpen waar we later op terug zullen komen: de relatie tussen selectie en het onderwijs, en de 'ethiek' van het examineren. Aan het gegeven citaat kan nog toegevoegd worden de stelling van De Groot (De Groot 1972: 41) dat selectie onderweg vanuit geen enkele (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 langzaamaan falen en van mislukking in de studie, in de vorm die wij kennen, een onvervangbare positieve opvoedingswaarde toekomt." (De Groot, 1972: 41)

De Groot onderscheidt twee hoofdvormen van hoger onderwijs (De Groot 1972: 41,42), de professionele opleiding, en de onderwijssupermarkt.

Dit zijn onderwijsvormen die naast elkaar kunnen bestaan, maar die De Groot wel duidelijk van elkaar onderscheiden wil zien op grond van zijn argument van de eis van zuiverheid van doelstelling.

De professionele opleiding heeft als doelstelling 'de verzorging van het vakmanschap nodig voor welvaart en welzijn' (een formulering van de Cie De Moor, zie COWO nota 2, 1971: 22);

De onderwijssupermarkt heeft als doelstelling het bevorderen van de persoonlijke ontplooiing (ook een doelstelling genoemd in de COWO nota 2, 1971: 22).

Ten aanzien van de selectie betekent dat dat er een straffe selectiedrempel voor de professionele opleiding gehanteerd wordt, dat de selectie voor de onderwijs supermarkt soepel is (volgens De Groot uiteraard; selectie tijdens het onderwijs mag uiteraard niet voorkomen).

De professionele opleiding wordt beschermd door een numerus fixus.

In de onderwijs supermarkt kan de student zijn eigen programma samenstellen en kredietpunten verzamelen.

Van beide onderwijstypen bestaan uiteraard voorbeelden:

professionele opleidingen: "Men vindt dit soort onderwijs in

Engelse colleges en in vele Amerikaanse Ph.D. en M.D. opleidingen.

Gesubsidieerde supermarkt: "Men vindt dit soort onderwijs ten naaste bij gerealiseerd in enkele zeer rijke landen: Staatscolleges in de USA (m.n.

Californië), in de Gesamthochschule in Duitsland (op papier), en in Zweden."

(De Groot 1972, 42)

De hamvraag wordt ook meteen door De Groot gesteld:

"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." (De Groot 1972: 42)

Bij een dergelijk contract is van groot belang het recht op onderwijs.

"Zoals we nog zullen zien (hfdts 5 e.v. in De Groot 1972) 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 (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)." (De Groot 1972: 42)

De Groot doet een voorstel voor een dergelijke codificatie 'om de gedachten te bepalen' (zie De Groot 1972: 43) Ook Aarts en Van der Linden (1973) doen een voorstel dat met dit studierecht te maken heeft: een recht op een bepaald aantal jaren studie dat iedereen kan laten gelden op een hem/haar geschikt moment.

"Een selectieve propaedeuse genereert bij definitie twee soorten alumni en

geslaagden die doorgaan en gezakten die iets anders moeten gaan doen. Wil men werkelijk een selectief propedeutisch programma, dan moet men dat logischerwijze op beide soorten alumni richten; d.w.z. men moet bij de bepaling van de doelstellingen, en bij de inrichting van het studieprogramma en het afsluitend examen ook met de tweede categorie rekening houden zoals men zich ook bezig zal moeten houden met de alternatieve bestemmingen waarheen deze studenten afvloeien." (De Groot 1972: 50)

De Groot wil een expliciet onderscheid tussen beide functies, beide doelstellingen van de propedeuse, aangebracht zien. Hij wijst er ook op dat een dergelijk onderscheid met zich meebrengt dat iemand voor de propedeuse als afgesloten programma geslaagd kan zijn, en tegelijkertijd voor de propedeuse als toelatingsexamen, gezakt.

"De normen voor toelating tot een doctoraalopleiding en propedeutisch programma zijn niet noodzakelijkèrwijze dezelfde!" (De Groot 1972; _50)

"Deze consequentie van de onderscheiding van de toelatings- en de afsluitingsfunctie moet onzes inziens niet alleen worden aanvaard maar worden bevorderd. Wie afgewezen wordt moet bij voorkeur naar zijn alternatieve bestemming kunnen gaan niet alleen met een afgerond pakket aan kennis waar hij (toch wel) iets aan heeft, maar ook met een officieel papier waaruit blijkt dat hij gewerkt en het afsluitende examen gehaald heeft, en: wat hij heeft gedaan." (De Groot 1972: 50)

"Men kan eventueel nog een stap verder gaan en denken aan een selectievrije opzet van de propaedeuse, dus zo een opzet waarbij iedere student die het volhoudt d.w.z. die meedoet en werkt en zijn studie niet al te slecht programmeert een afsluitingsdiploma kan behalen." (De Groot 1972: 50)

"Iedere propaedeutische opleiding moet een uit de algemene doelstellingen vooropleiding, introductie en onderwijskundige samenhang afgeleid, maar zo gedifferentieerd mogelijk totaal programma annex afsluitend examen kennen, waarvoor ook een substantieel aantal van de toelatingsafgewezen studenten moet kunnen slagen." (De Groot 1972: 51)

Voorbeeld van een onderwijs steleel waar toelatings en afsluitingsfuncties , en diversiteit in onderwijsaanbod, zeer ruim gerealiseerd is, is uiteraard het Amerikaanse hoger onderwijs. Het is dan ook de moeite waard om bijv het rapport van Carnegie Cie. eens er op na te lezen of men daar wel zo tevreden is met dit systeem, en of men mogelijkheden ziet om het in bepaalde richting te verbeteren.

Eisen van billijkheid. Een begrip ingevoerd door De Groot:

"Eisen van billijkheid zijn eisen die naar eenstemmig oordeel minimaal vervuld moeten zijn om te bereiken, dat een selectieprocedure, qua eerlijkheid van kansen voor de gegadigden, geaccepteerd kán worden. Natuurlijk blijft de vraag of een selectieprocedure in feite geaccepteerd wordt of zal worden een praktische (empirische) kwestie. Dat kan zowel met een billijke als met een onbillijke selectieprocedure al dan niet gebeuren. Billijkheid is: rationele verdedigbaarheid; een selectieprocedure is billijk als zij ontegenzeggelijk verdedigbaar is uit een oogpunt van eerlijke kansen (en verdedigbaar blijft bij een diepgaande kritische analyse eventueel in een moeilijke overlegsituatie)." (De Groot, 1972: 62)

Het billijkheidsprobleem is eigenlijk een probleem dat thuis hoort bij de ethiek van het examineren, waaraan in een apart rapport aandacht besteed zal worden. Daarnaast is het natuurlijk ook zo, dat de faculteit zich zal moeten uitspreken over het standpunt dat t.a.v. een dergelijke ethiek zal worden ingenomen: aanvaardt men het als richtlijn voor het handelen t.a.v. selectieprocedures, of niet.

Op dit punt kan ook het Amerikaanse denken over gelijke kansen (bijv. rapport van de Carnegie cie.) geïntroduceerd worden, Zij het, dat het toch wel een iets andere problematiek betreft, die niet door de faculteit. maar op landelijk niveau opgelost moet worden.

De Groot gaat uit van de toch wel beperkte opvatting, dat van billijkheid alleen maar sprake kan zijn als in de examenprocedure (selectieprocedure) uitsluitend gebruik gemaakt wordt van 'onbetwistbare gedrags- en persoonsgegevens van de gegadigden verwerkt in een voor allen gelijke formule'. Bij de bespreking van billijkheid in dit rapport zullen alléén die punten aan de orde moeten komen die van algemene aard zijn; al die aspecten die van min of meer technische aard zijn, zoals objectiviteit, transparantie, differentiële rechtvaardigheid, zullen behandeld worden in het rapport over de ethiek van selectie.

De discussie rond de probleemanalyse van De Groot.

De discussie tot nu toe heeft niets opgeleverd dat voor ons onderwerp, doelstellingen van hoger onderwijs die van belang zijn voor de wijze van toelating tot dat hoger onderwijs, van belang is (althans daar iets nieuws aan toevoegt).

Berghenhenegouwen en Matthijssen: Het universitaire onderwijs in discussie

"Men discussieert over selectiecriteria, het voor en tegen van objectieve studietoetsen, etc. Minder vaak echter wordt er gediscussieerd over de vraag of, waarom en waartoe er selectie moet zijn, en wat de consequenties van een en ander zijn voor mens, wetenschap en maatschappij."
(Berghenhenegouwen en Matthijssen, 1971: 10)

Een aantal mogelijke doelstellingen voor hoger onderwijs hebben betrekking op het begrip zelfontplooiing van de student;

1. De universiteit moet de student de gelegenheid geven te kiezen uit voorgestructureerde opleidingen of vakken, die het meest met zijn interesses en capaciteiten overeenkomen
2. De universiteit moet de student gelegenheid geven zijn studieactiviteiten zelf te programmeren uit het totale aanbod van onderwijsmogelijkheden, waarover het onderwijsinstituut beschikt; dit in aansluiting op zijn eigen motivatie en interesses.
3. De universiteit geeft de student de gelegenheid zijn studieactiviteiten zelf te structureren en vorm te geven tezamen met anderen, in maximale aansluiting op zijn interesses, capaciteiten en waardenperspectief. Dit impliceert dat de student zelf thema's kiest waaromheen hij zijn studie in samenwerking met anderen opbouwt." (Berghenhenegouwen en Matthijssaeng 1971; 22)

Memorie van Antwoord, kamerstuk 11281 nr17.

'Het wetenschappelijk onderwijs is zodanig opgebouwd, dat velen de studie staken op zodanig gevorderde momenten dat de persoonlijke schade extra groot wordt evenals het door de gemeenschap geleden investeringsverlies. Met name in het belang van de student zelf zal daarom in het wetenschappelijk onderwijs een vroegtijdig toetsingsmoment in de vorm van een propedeutische fase moeten worden ingebouwd. (11281, M.v.A.: 29 3)

Dat verbetering van het rendement zou betekenen dat een vroegtijdig toetsingsmoment moet worden ingebouwd, is niet juist. Er zijn andere wegen denkbaar om rendementsverbetering te krijgen. Bovendien betekent gebrek aan predictieve validiteit van de studieresultaten in het eerste jaar, dat een dergelijke toetsing praktisch bijna niet mogelijk is. En dan moet een dergelijke propedeuse ook nog een functie voor positieve selectie krijgen:

"Het hogeronderwijsbeleid is er daarom tevens op gericht de differentiatie in het hoger onderwijs en de mogelijkheden van doorstroming in de beginfase

te bevorderen. Het wetsontwerp herstructurering, dat voorziet in verticale en horizontale differentiatie enerzijds en in positieve selectie, waarbij wordt verwezen, in plaats van negatieve, waarbij wordt afgewezen, anderzijds, levert hiertoe een bijdrage." (11281, M.v.A.: 3)

"In de memorie van toelichting zijn de oriënterende, representatieve en selectieve functies van de propedeuse beschreven. Met de functie van oriëntatie stemmen de ondergetekenden volledig in. Deze functie zal in het toekomstig hoger onderwijs, waarin gecoördineerde propedeuses ten behoeve van de overstapmogelijkheden tot stand zullen komen, in betekenis nog verder toenemen. Naar hun oordeel kan de propedeutische fase worden gedefinieerd als de periode, waarbinnen de student in staat wordt gesteld te voldoen aan de voorwaarden, nodig om het doctorale programma te kunnen volgen. Dat betekent dat het onderwijs en examenprogramma van de propedeuse in het kader van een consistente en longitudinale opbouw van het totale onderwijsprogramma wel moet worden afgeleid uit de kernelementen uit de eindtermen van het doctorale programma, maar dat het doctorale programma niet kan worden gezien als een concentrische uitbouw van het propedeutische programma. Alleen al om deze reden kan niet aan iedereen die het propedeutische programma met vrucht heeft gevolgd een slaaggarantie voor het doctorale programma worden gegeven. Bovendien is niet op voorhand te zeggen hoe de correlatie met slagen voor het doctorale examen binnen de gestelde inschrijvingsduur zal zijn. Met vele deskundigen twijfelen de ondergetekenden aan de betrouwbaarheid van de huidige mogelijkheden van predictieve toetsing. Wel kan uiteraard worden vastgesteld of de student aan de bij de propedeuse gestelde voorwaarden heeft voldaan. In die zin zijn ook de ondergetekenden dan ook voorstanders van de instelling van een selectieve propedeuse." (11281, M.v.A.: 8)

"Doordat de selectie wordt ondergebracht in de beginfase van de studie, kan, wanneer althans geen numerus clausus noodzakelijk is, een selectiedrempel bij de toegang tot het wetenschappelijk onderwijs worden vermeden. In het algemeen verdient toelatingsselectie tijdens de rit de voorkeur, dat wil zeggen in de situatie zelf die wordt ervaren en beoordeeld en niet daaraan voorafgaand." (11281, M.v.A.: 8)

Die voorkeur voor selectie tijdens de rit is een fictie. Uiteraard is het altijd zo dat je steeds beter kunt voorspellen, naarmate je je in de tijd dichterbij het te voorspellen criterium bevindt. Dat betekent bijv. dat je aan het eind van de studie de studieresultaten ook perfect kunt voorspellen.

"De doelstelling van positieve selectie maakt het noodzakelijk dat toetsing zo vroeg mogelijk plaatsvindt. Anders zou advisering aan de student terstond aan betekenis verliezen. Stellen zij bij nota van wijziging voor in het

wetsontwerp de verplichting op te nemen dat ieder vóór het einde van zijn eerste inschrijvingsjaar het propedeutisch examen aflegt. De faculteit krijgt daarmee de verplichting over iedere student bij de eerste gelegenheid een adviserend oordeel uit te spreken." (11281, M.v.A., . 9)

"Nergens in het voorafgaande hebben de ondergetekenden gebruik gemaakt van financiële argumenten ten gunste van de herstructurering. Daarover bestaat al te veel misverstand. Alleen hebben zij bij de selectieve propedeuse er op gewezen, dat deze mede noodzakelijk is omdat het gaat om het gebruik van schaarse voorzieningen en middelen." (11281, M.v. A.: 13)

Posthumus' nota's.

"De statistische uitkomst van het examen is een 'selffulfilling prophecy'. Er is geen hardnekkiger en gevaarlijker misverstand dan de mening dat voor ieder examen een objectief, van tijd en plaats onafhankelijk, prestatieniveau zou bestaan. Statistische uitkomsten geven opheldering zowel over de kandidaten als over het onderwijs en over de beoordelingsgewoonten van examinatoren, commissies en instellingen." (Posthumus, 1968: 32)

"Statistisch onderzoek naar de voorspellende waarde van leeftijd van eindexamen en eindexamenresultaten, van de uitkomsten van toelatingsexamens en van propedeutische examens toont dat tussen deze gegevens en de volgende studiegang een zekere mate van correlatie bestaat. Zij is niet hoog genoeg om een bindende selectie te rechtvaardigen; zij kan echter een krachtig argument zijn bij de zelfselectie van de student.

Het vergelijkend onderzoek naar geschiktheid vindt plaats door de prestaties van studenten, die hetzelfde onderwijs hebben gevolgd, met dezelfde maatstaven te beoordelen." (Posthumus, 1968: 34)

Deze uitspraken van Posthumus moeten wel bekritiseerd worden: er zitten een aantal vooronderstellingen in, die zich lenen voor empirische en theoretische toetsing (en die daarbij zullen blijken niet juist te zijn).

Het bovenstaande komt uit de paragraaf 'geschiktheid'. Het is interessant ook de omschrijving van geschiktheid van Posthumus in de beschouwing te betrekken:

"De 'geschiktheid' bij het begin van de studie is een uiterst samengestelde factor. Zij wordt hier zuiver operationeel gedefinieerd; wie slaagt, was 'geschikt'. Onder meer kunnen de volgende subfactoren worden

aangewezen:

1 de algemene intelligentie, zoals die zich mede uit erfelijke aanleg en voorgeschiedenis heeft ontwikkeld;

2 de bijzondere begaafdheden, eveneens ontwikkeld uit aanleg en omstandigheden;

3 reeds verworven kennis en kundigheden;

4 beweegredenen voor de studie, zoals: begeerte naar kennis van, en inzicht in, het natuur en wereldgebeuren; verwachtingen over toekomstig beroep en maatschappelijke status; verwachtingen over onderwijs en studentenleven; tegenzin tegen het aanvaarden van een werkkring of tegen de militaire dienst; aandrang van ouders en milieu;

5 persoonlijkheidseigenschappen, zoals: plichtsbesef, doorzettungsvermogen, weerstand tegen afleiding en verleiding, mate van conformisme, aspiratie niveau;

6 omstandigheden van milieu, gezondheid en andere, waaronder de studie wordt aangevangen.

De 'geschiktheid' kan gedurende de studie belangrijke en onvoorspelbare fluctuaties vertonen. Onder meer kunnen de volgende oorzaken worden aangewezen, die zowel een positieve als een negatieve invloed kunnen hebben;

7 invloed van het onderwijsprogramma;

8 persoonlijke invloed van docenten en hun medewerkers;

9 invloed van 'peergroup' en van verloofde of huwelijkspartner;

10 verandering van de omgeving waarin en de omstandigheden waaronder de studie wordt voortgezet;

11 persoonlijke schokken, inzinking en zelfoverwinning. (Posthumus, 1968: 33-34)

Het principe van sociale gelijkheid wordt in eerste instantie vertaald in het onderwijsbeleidsdoel van de gelijke ontwikkelingskansen. Daarmee wil niet gezegd zijn dat elk individu dezelfde kansen zou moeten krijgen, maar is bedoeld, dat elk individu binnen een kader van algemeen aanvaarde normen de gelegenheid moet worden geboden zich te ontwikkelen overeenkomstig de eigen aanleg, capaciteiten en behoefte aan verdere ontplooiing.

(Aarts en Van der Linden, 1973: 11)

Wil de realisatie van dit beleidsdoel (gelijke ontwikkelingskansen) veiliggesteld worden, dan zal men in directe samenhang hiermee, rekening houdend met financiële en sociale factoren, een leerrecht zodanig moeten formuleren dat hiervan een regel gebruik gemaakt kan worden. Dit houdt in, dat na de leerplichtige leeftijd elk individu recht heeft op onderwijs en een

bepaald aantal jaren gebruik kan maken van dit recht.

(Aarts en Van der Linden, 1973: 12)

Een tweede consequentie van het principe van sociale gelijkheid is voor het onderwijs het beleidsdoel van de gelijke kansen op deelname aan het maatschappelijk gebeuren. In de vorm van beroep voor wat betreft het hoger onderwijs bijzonder relevant, daar juist dit onderwijs toegang geeft tot een groot aantal maatschappelijke functies en beroepen; dit uiteraard voorzover het hoger onderwijs deze gelijkheid van kansen werkelijk kan verhogen.

(Aarts en Van der Linden, 1973: 12)

Een derde beleidsdoel voor het hoger onderwijs is het leveren van een bijdrage aan de ontwikkeling van onze samenleving. Gezien deze functie van het onderwijs is het niet langer meer verantwoord, dat het opleidt voor een beroep of functie in professionele zin alleen.

(Aarts en Van der Linden 1973: 12)

In het kort komt het er op neer dat binnen het hoger onderwijs een drieledige differentiatie gerealiseerd moet worden: in een van de fasen twee opleidingsstromen (beroepsgericht, onderzoekgericht); binnen de beroepsstroom differentiatie naar scala van beroepen, binnen de onderzoeksstroom differentiatie naar scala van wetenschapsgebieden; en ten aanzien van beide stromen differentiatie ten behoeve van individuele trajectkeuze.

(Aarts en Van der Linden 1973: 26)

De tweede fase van het hoger onderwijs is gekenmerkt door haar sterke oriëntatie op beroep of functie. In deze periode wordt de studie voor een maatschappelijke functie of voor het beroep van onderzoeker zodanig afgerond, dat een voldoende identiteit met beroep of functie bereikt is. Vanwege het dynamisch karakter van die functies zou deze voorbereiding niet zozeer gericht moeten zijn op een optimale directe inzetbaarheid, maar eerder op het kunnen blijven volgen van die ontwikkeling. De voorbereiding heeft dus het karakter van slechts een basisopleiding

Aarts en Van der Linden 1973: 27)

Cie. U 68: Hoger onderwijs - aansluiting op het onderzoek en opzet van de studie.

"De examens in het toekomstige universitaire onderwijs.

Indien goede redenen zijn aan te voeren voor de afschaffing of de grondige wijziging van het huidige examensysteem, dient de discussie daarover uit te gaan van de rol die de examens zullen gaan spelen in het toekomstige universitaire onderwijs. In de toekomst is het aantal doorlopen studie eenheden van belang (o.a. vanwege het systeem van het terugkerende onderwijs). De grondgedachte nu van het terugkerende onderwijs, nl. dat de opleiding nooit definitief is afgesloten, is onverenigbaar met het oorspronkelijke doel van de examens: bewijs te zijn van een voor een bepaald vak afgesloten opleiding.

De examens krijgen derhalve drie functies:

- a) richtsnoer te zijn voor de student bij de planning van zijn studie
- b) informatie te geven over de bestudeerde vakken
- c) de studietijd te normeren.

Het is echter de vraag of een examensysteem het best aan deze functies kan beantwoorden."