

Boekbesprekingen

M. Gastelaars, Een geregeld leven; sociologie en sociale politiek in Nederland, 1925-1968. SUA, Amsterdam, 1985, 322 p.

Het boek waarop Marja Gastelaars in september 1985 in Leiden is gepromoveerd, vormt een controversiële bijdrage aan de sociologische en historische analyse van de Nederlandse sociologie. Het richt de aandacht vooral op de manieren waarop de sociologie tussen 1925 en 1968 verweven was met de sociale politiek en meer in het bijzonder met het sociaal beheer. Met dat laatste begrip wordt bedoeld op de normerende dimensie van het sociaal-politieke handelen. Niet de disciplinaire ontwikkeling van de Nederlandse sociologie staat in het proefschrift centraal, maar de praktische problemen waarmee sociologen zich hebben beziggehouden in hun onderzoekswerk. Alle andere aspecten van de sociologieontwikkeling, variërend van de theoretische ontwikkeling tot de professionele aspiraties, worden in dit perspectief geplaatst. Met dit voor Nederland ongebruikelijke perspectief wil de auteur het gevestigde beeld corrigeren zoals dat eerst en vooral door J.A.A. van Doorn in *Beeld en betekenis van de Nederlandse sociologie* (1964) is verwoord.

In het boek worden drie bedrijfsstijlen onderscheiden binnen de Nederlandse sociologie gedurende de onderzochte periode: de 'sociografische' stijl, de 'cultuursociologische' stijl en de 'moderne sociologie'. Deze bedrijfsstijlen zouden zich niet zozeer onder-

scheiden door een gemeenschappelijk theoretisch of methodologisch streven, als wel door een gemeenschappelijke praktische problematiek (p. 13). Die gemeenschappelijke praktische problematiek is voor de sociografen het vraagstuk van de sociale planmatigheid en de sociale ordening, met name betreffende de bevolkingspolitiek en sociaal-economische planning. Deze bedrijfsstijl beleefde haar hoogtijdagen voor de Tweede Wereldoorlog. De cultuursociologen voerden vooral in het eerste naoorlogse decennium de boventoon. Beoefenaars van deze stijl hielden zich vooral bezig met de als zorgwekkend ervaren sociale en culturele gevolgen van de in gang zijnde maatschappelijke veranderingen. Veel aandacht werd daarbij geschonken aan intermenselijke verhoudingen op het werk, de plaats van het gezin in de samenleving, onkerkelijkheid, de jeugd etc. De moderne sociologie zou zich volgens Gastelaars in praktisch opzicht vooral verdienstelijk hebben gemaakt voor de lancering van 'een moderne bij de nieuwe kapitalistische massacultuur passende individualistische aanpassingsmoraal'. De vooral door Merton geïnspireerde functionele analyse had volgens Gastelaars uiteindelijk vooral waarde als ideologische interventie. Het creëerde een manier van kijken naar netelige kwesties die afstand schiep zonder ondermijnend te zijn (p. 203). Zodoende was het vlees noch vis: als theorie werd het volgens Gastelaars niet gebruikt en tot vergaande interventies leidde het evenmin. Bij alle ge-

noemde bedrijfsstijlen gaat het om het leveren van praktische bijdragen aan de oplossing van de problemen en vragen welke door de maatschappelijke ontwikkeling werden opgevoerd. In het boek bespreekt de auteur elk der genoemde bedrijfsstijlen uitvoerig. Elke bedrijfsstijl wordt in een afzonderlijk hoofdstuk besproken, voorafgegaan door een hoofdstuk waarin de maatschappelijke context wordt geschetst en de nieuwe praktische problemen welke de maatschappelijke ontwikkeling oproep.

Vooraf de hoofdstukken over de sociologische stijlen zijn interessant om te lezen. Ze berusten op eigen bronnenonderzoek en gesprekken met betrokkenen. Er staat veel interessants in, en ze zijn zeker de moeite waard voor mensen die in de geschiedenis van de Nederlandse sociologie geïnteresseerd zijn. Er wordt veel onderzoek in besproken en ook allerlei institutionele problemen en professionele en intellectuele pretenties komen aan de orde. Om daarvan te genieten moet men echter wel het toontje voor lief nemen. Een toontje waaruit scepsis en wantrouwen blijkt jegens Nederlandse sociologen en gezagsdragers, maar ook een haat-liefde verhouding tot het eigen vak. De hoofdstukken over de maatschappelijke achtergrond boeien minder. Ten dele wellicht doordat veel ervan al bekend is. Anderzijds ook wel doordat er steeds in elk hoofdstuk veel onderling niet altijd even duidelijk samenhangende kwesties en problemen aan de orde worden gesteld. Daardoor maakt het zo hier en daar een wat verbrokkelde indruk. De afzonderlijke brokken zijn soms interessant, maar zo'n sfeerschets van een periode blijft toch moeilijk. Brengt men er te veel lijn in, dan wordt het te selectief en arbitrair, een lossere aanpak resulteert al snel in een verbrokkeld beeld waarin allerlei facetten van maatschappelijke en culturele ontwikkeling toch even in kort bestek moeten worden genoemd.

Gastelaars slaagt er naar mijn smaak in om de praktische onderzoeksactiviteiten van de sociologen op een informatieve manier te belichten en duidelijk te maken waarin verschillende generaties verschillen qua visie op de

maatschappelijke problemen en qua onderzoeksaanpak. Daarbij te spreken van verschillende bedrijfsstijlen in de zin van Gastelaars is echter wat merkwaardig. In dit perspectief zou 'wat sociologen doen' minder worden bekeken vanuit methodologische en theoretische principes dan vanuit 'praktische probleemconstellaties'. In het boek zelf blijkt echter het verschil tussen de 'cultuursociologische' en de 'modern sociologische' bedrijfsstijl vooral te liggen in de visie van betrokkenen op en waardering van de maatschappelijke ontwikkeling en de rol van de staat daarin.

En verder blijkt dat die visie en waardering sterk verbonden is met de sociologische optiek welke men hanteerde. Met andere woorden: er is voor de moderne sociologen geen gedeelde praktische problematiek die hen onderscheidt van de cultuursociologen *onafhankelijk* van de theoretische concepties. Het verschil tussen beide lijkt wel degelijk in zeer sterke mate te liggen in de theoretisch geïnformeerde oriëntatie op maatschappelijke verschijnselen. Dit verklaart wellicht ook de overeenkomst tussen Gastelaars' indeling in bedrijfsstijlen en nagenoeg identieke indelingen gemaakt op basis van de disciplinaire geschiedenis van het vak. Vanuit het moderne perspectief worden allerlei zaken op een andere manier problematisch dan vanuit het cultuursociologische perspectief. Soms worden ook andere verschijnselen geïdentificeerd als problematisch. Daarmee ligt de gemeenschappelijkheid binnen elk der bedrijfsstijlen echter meer in de gevolgde sociologische optiek dan in praktische problemen die zich als het ware onafhankelijk daarvan zouden voordoen. Voor de sociografie is het makkelijker om aannemelijk te maken dat zij vooral van de andere bedrijfsstijlen verschilt door de praktische problematiek waarmee beoefenaars zich hebben beziggehouden.

De moeilijkheid om groepen sociologen te onderscheiden naar de gemeenschappelijke praktische problematiek waarmee zij zich bezig hebben gehouden, los van hun theoretische en methodische optiek, heeft ook nog een andere kant. Soms worden de maatschappelijke problemen in het boek gerepresenteerd

als autonome produkten van de (kapitalistische) ontwikkeling. Op andere plaatsen wordt echter geregeld aangegeven hoezeer sociologen zelf meewerkten aan de definiëring van wat maatschappelijk problematisch was en hoe nuttig sociologisch onderzoek wel niet kon zijn. Uiteindelijk kwam het erop neer dat de sociologen de problemen weliswaar niet creëerden, maar ze wel hielpen benoemen. Dat deden ze niet als enigen en juist dit maakte het moeilijk hun specifieke bijdrage te onderscheiden en na te gaan in hoeverre zij zelf weer door anderen en hun definities worden beïnvloed. Pasten de sociologen zich in hun concepties en theoretische noties aan bij nieuwe maatschappelijke inzichten of was het eerder andersom? Een nauwelijks middels empirisch onderzoek te beantwoorden vraag, zoals de auteur zelf al in het voorwoord opmerkt. Maar wel een vraag die blijft boeien.

Uit de opbouw van het boek en sommige passages kan men afleiden dat voor Gastelaars de algemene maatschappelijke ontwikkeling uiteindelijk het belangrijkste is. Zo blijken de bedrijfsstijlen te sporen met de *geboden* maatschappelijke probleemdefinities (p. 236, mijn cursivering). Daarom doen vermoedelijk de intenties van de sociologen er uiteindelijk niet zo toe, al worden ze in de beschrijving wel aangeduid. De analytische passages in het boek waren echter een stuk interessanter geworden indien daarin wat evenwichtiger aandacht was geweest voor de intenties van de betrokkenen, waar dat feitelijk toe leidde en waarom. Het nu geïntroduceerde onderscheid tussen de intenties van sociologen en hun feitelijke activiteiten is problematisch en blijft het hele boek door hinderen. In de beschrijving wordt duidelijk aangegeven hoe voortaanstaande 'moderne sociologen' zich richten tegen de macht van de confessionele zuilen. Aangegeven wordt dat één van de direct zichtbare effecten van de sociologie in de jaren vijftig en zestig bestond in bijdragen aan de 'ontmaskering' van allerlei vanuit die hoek in stand gehouden vooroordelen. Het spreekt vanzelf dat deze 'ontmaskeringen' gepaard gingen met herdefiniering van de praktische maatschappelijke problemen. Sociolo-

gen droegen daar dus aan bij, hoe minuscuul Gastelaars die bijdrage op zichzelf ook mag vinden in verhouding tot de pretenties en het zelfbeeld van betrokkenen. Wanneer Gastelaars echter de praktische rol van de 'modernen' moet samenvatten, dan blijken zij vooral een nieuw soort aanpassingsmoraal geïntroduceerd te hebben. Het feitelijk en geïntendeerde effect dat daarmee een bijdrage werd geleverd aan het bestrijden van allerlei maatschappelijke vooroordelen en van daarmee verwante vormen van sociale politiek en sociaal beheer, wordt buiten beschouwing gelaten. Als het om het verdwijnen daarvan gaat wordt in de samenvatting gesproken van een 'wegebben' van het confessioneel overwicht in het sociaal beheer (p. 235). Dat is niet alleen onsociologisch, maar ook verhullend ten aanzien van de eerder beschreven rol daarin van juist ook sociologen (modern en cultuursociologen). Had Gastelaars in haar analyse meer aandacht besteed aan de vraag waartegen sociologen zich in hun feitelijk werk richten en aan de vraag waarin hun argumentatie van anderen verschilde dan hadden we ook een scherper zicht gekregen op de veelvormige verwevenheid van de sociologie met de samenleving dan nu het geval is. Dan zouden ook de conclusies en de ondertoon vermoedelijk minder eenzijdig zijn en minder doortrokken zijn van een soort impliciet functionalisme waarin sociologen vooral 'aanpassingsmoraal' produceren, niet omdat ze dat willen maar omdat de crisis in het sociaal beheer of de maatschappelijke ontwikkeling daarom zou vragen.

Ondanks deze kritische kanttekeningen is het onderzoek van Gastelaars een stap vooruit ten opzichte van pogingen wetenschapsontwikkeling direct te herleiden tot maatschappelijke ontwikkelingen. De oriëntatie op de relatie tussen de praktische activiteiten en de kennisontwikkeling op een bepaald wetenschapsgebied is een vruchtbare manier om inzicht te krijgen in de maatschappelijke beïnvloeding van wetenschapsgebieden en omgekeerd. Een probleem is echter wel om het onderzoek zo op te zetten dat het mogelijk wordt beide aspecten analytisch goed te onderschei-

den en verschillende 'contextuele' invloeden te traceren. Wellicht is het daartoe raadzaam andere objecten te nemen dan de sociologie in het algemeen, bijvoorbeeld specifieke takken van de sociologie of wetenschapsgebieden met meer exclusieve en sterker geïnstitutionaliseerde praktijkvelden als de medische en technische wetenschappen, of delen van de psychologie.

Rob Hagendijk

A.A. Wesselingh, Onderwijs en reproductie van maatschappelijke ongelijkheid 1975-1985, diss. KU Nijmegen, 1985, 208 p.

De problematiek van de relatie onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid is niet het enige thema van de onderwijssociologie. Toch is het ongetwijfeld een van de belangrijkste studiegebieden. Anton Wesselingh heeft zich de afgelopen tien jaar beziggehouden met deze thematiek onder andere als coördinator, redacteur of (mede)auteur van publikaties. Hij is in 1985 gepromoveerd op een zevental artikelen, voorafgegaan door een inleiding. Daarin geeft hij de samenhang tussen deze artikelen aan, alsmede een verantwoording. Het proefschrift wordt afgesloten door een samenvatting waarin hij ook een (her)waardering van het tienjarige debat geeft.

Het betreft een debat waaraan meerdere onderwijssociologen in de loop der tijd hebben bijgedragen en waarbij langzamerhand de buitenlandse literatuur op dit terrein in de Nederlandse context 'verwerkt' werd. Het proefschrift bevat geen duidelijke probleemstelling, maar geeft in grote lijnen deze discussie van het afgelopen decennium weer. Het 'belicht' een ontwikkeling, zoals de schrijver zelf zegt. In het boek wordt bij herhaling veel aandacht besteed aan het ontstaan van de betreffende artikelen.

Volgens de auteur wordt de periode voor 1970 vooral gekenmerkt door empirisch onderzoek en was er slechts weinig sociologische theorie aanwezig 'ter verklaring' van onge-

lijke deelname en uiteenlopende schoolloopbanen (althans in Nederland - C.Kl.). Vanaf 1975 komen de theorie-ontwikkeling en het onderzoek in een stroomversnelling. Achtereenvolgens ontstaat er aandacht voor het loopbaan-onderzoek, de sekse-ongelijkheid, de etnische groepen en de volwasseneneducatie en ook de aandacht voor regionale analyse komt weer terug met de analyse van de gegevens van de volkstelling.

In de diverse artikelen wordt veel aandacht besteed aan verschillende pogingen om een 'verklarings-theorie' op te stellen. Daarbij wordt voor wat betreft het buitenland bijvoorbeeld voortgebouwd op de 'Milieu-bruch'-these van Oevermann (1969); de vicieuze-cirkeltheorie van Rolff (1967), en uiteraard op stellingen uit het boek 'la Réproduction' van Bourdieu en Passeron (1970).

Het in 1975 samen met Van der Kley geschreven artikel 'Sociologisch onderzoek naar het probleem van onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid' vindt Wesselingh achteraf vooral belangrijk, omdat niet meer gesproken wordt over 'sociale' ongelijkheid maar consequent over 'maatschappelijke' ongelijkheid. Dit gebeurde om de 'maatschappelijke verankering van het probleem doelbewust tot uitdrukking te brengen'. Daarnaast heeft dit artikel, volgens Wesselingh, als verdienste dat hier in 1975: 'voor het eerst en in duidelijke termen gesproken wordt over "re-productie" als een eerste diagnose voor het verschijnsel ongelijke deelname aan het voortgezet onderwijs en uiteenlopende schoolloopbanen per sociaal milieu en de hardnekkigheid ervan'!

In 1978 publiceerde de auteur het artikel 'Van gelijke kansen naar maatschappelijke ongelijkheid', dat grotendeels een samenvatting vormt van de belangrijkste punten uit een rapport, waarin een groep van onderwijswetenschappers een programma voor onderzoek op dit terrein geschetst heeft. Op basis van een verdere uitwerking van de bovengenoemde vicieuze-cirkelthese verschuift de aandacht verder van de milieuspecifieke socialisatie in het gezin als verklarende factor naar de 'positie die maatschappelijke groeperingen in het

maatschappelijk ongelijkheids-systeem' innemen. Aan deze 'koersverlegging' van 'gelijke kansen naar maatschappelijke ongelijkheid' wordt in het proefschrift op nogal wat plaatsen zeer veel aandacht besteed. Als impulsen die de wending tot stand gebracht hebben, worden genoemd de marxistische stroming van de politieke economie van het onderwijs, het sociolinguïstisch onderzoek, de nieuwe Engelse onderwijssociologie en de methodendiscussie binnen de sociologie.

Het is jammer dat in het proefschrift het artikel 'Onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid' (1981) opgenomen is. De auteur zegt hierover zelf al dat het 'op zichzelf weinig nieuwe elementen bevat vergeleken met de voorgaande teksten'. Na reeds vele pagina's reproductie doorgeworsteld te hebben zal menige lezer het hiermee eens zijn. Wesselingh 'verantwoordt' de opname van deze tekst in het artikelen-proefschrift door te wijzen op 'enkele relativeringen in de centrale gedachtengang, enkele kanttekeningen aan het slot en de relatief goede leesbaarheid'. Aan dit laatste wordt echter terdege afbreuk gedaan, niet alleen doordat in het proefschrift erg veel 'duidelijke' overlap zit, maar ook doordat herhaaldelijk dezelfde dingen net weer iets anders geformuleerd worden dan even tevoren. Steeds weer vraagt de aandachtige lezer zich dan af, of er iets nieuws staat.

Een ander punt dat op de voorgrond treedt, heeft meer betrekking op de aard van het geschetste debat zelf. Dit doet namelijk nogal eens denken aan de in katholieke kring zo bekende 'Echternach processie'. Op diverse plaatsen in het debat worden minder genuanceerde uitspraken gedaan en nogal extreme posities ingenomen, die in een volgend stadium c.q. artikel dan weer wat teruggenomen of gecorrigeerd worden naar aanleiding van de — te verwachten — voor de hand liggende kritieken die er inmiddels verschenen zijn. Een voorbeeld is de correspondentie-these van Bowles en Gintis, die het reproductiebegrip een te mechanistisch en deterministisch karakter geven, zoals Wesselingh zich 'achteraf' gerealiseerd heeft. Op vele plaatsen in het boek wordt gesproken in termen van 'aan-

dachts-zwenkingen', 'enigszins herstelde balansen', 'slingers die weer op de terugweg lijken te zijn' en 'kritieken die overtrokken overkomen'.

Kritiek en repliek vormen ook het hoofdmenu van het artikel 'Over de reproductiefunctie van het onderwijs', dat Wesselingh samen met Meyers schreef. Voor degenen die van deze discussie kennisgenomen hebben of eraan geparticipeerd hebben is vooral het zesde hoofdstuk interessant. In dit hoofdstuk, dat duidelijk de andere overstijgt, gaat de auteur in op de denkbeelden van Althusser, Bowles en Gintis, Bourdieu en Bernstein en vraagt zich o.a. af of deze allen een deterministische reproductietheorie hanteren. Het antwoord leidt — uiteraard — tot een genuanceerde conclusie.

Na een aardig en vlot geschreven artikel over de belangrijke bijdrage van Cor Vervoort aan de Nederlandse Onderwijssociologie en aan dit debat, sluit Wesselingh zijn artikelen-serie af met een 'samenvatting en (her)waardering van het debat'. Daarin legt hij het denken over reproductie in drie fasen uiteen: De eerste fase van 1970-1976 legt de nadruk op milieu-specifieke selectie en 'gelijke kansen'. De vroege buitenlandse literatuur over reproductie bijvoorbeeld van Bowles (1972), Gintis (1972) en Althusser (1971) is dan nog niet 'verwerkt'. De tweede fase situeert hij tussen 1976 en 1982. In deze fase vindt er een theoretische verdieping en uitbreiding van het concept reproductie plaats. Kenmerkend voor deze fase is ook de betrekkelijk geringe hoeveelheid empirisch onderzoek dat 'vanuit een reproductie-standpunt' wordt verricht aldus Wesselingh. De derde fase, vanaf 1982, wordt gekenmerkt door aandacht voor de rol van de staat ten aanzien van deze onderwijs-problematiek, voor de betekenis van schooltegenculturen en verzet (Willis en Giroux) en voor de empirische onderbouwing c.q. weerlegging van de reproductie-these. Op dit laatste relevante en interessante vraagstuk gaat Wesselingh even in aan het eind van het boek. Hij wijst op de onderzoeken die verricht zijn vanuit een reproductie-theoretisch kader. Dat zijn slechts de

twee onderzoeken van de hiervoor genoemde co-auteurs. Daarnaast bespreekt hij enig onderzoek dat materiaal levert voor een onderbouwing, dan wel nuancering van de reproductietheze. Opmerkelijk is overigens dat hij een aantal voor de hand liggende studies van Engelse onderwijssociologen (bijvoorbeeld Woods, Scharp en Green) niet gebruikt. Ook het school-effecten-onderzoek (Coleman etc.) wordt niet besproken.

Wesselingh concludeert uiteindelijk dat een verdere specificatie van de reproductie-these in empirisch onderzoekbare eenheden noodzakelijk is. Opmerkelijk is ook een andere conclusie. In de inleiding van het boek wordt gesteld dat er nu sprake is van 'een zeker evenwicht tussen theorie en onderzoek'. Wat wordt hiermee bedoeld? Wesselingh: 'Een wankel evenwicht dat wel, want de ondersteuning van de theorie door empirisch onderzoek laat te wensen over, terwijl anderzijds het gevaar van theorieeloos-empirisme niet denkbeeldig is. Het resultaat zou kunnen zijn dat theorie en empirisch onderzoek gescheiden wegen gaan bewandelen en dat lijkt geen goede zaak'.

Tot zover de artikelen. Voor degenen die niet van het debat op de hoogte zijn, biedt het boek de nodige informatie. Toch blijven er nog veel vragen over: In hoeverre wordt het inzicht in de ongelijkheidsproblematiek in het onderwijs nu 'verklaard' door het reproductie-debat? Hoe komt het nu dat meisjes in de afgelopen decennia qua deelname hun onderwijsachterstand zo sterk ingehaald hebben? Hoe moet de verhouding reproductie-emanipatie begripmatig opgevat worden? Is de kloof tussen theorie en onderzoek op dit gebied nu kleiner geworden of niet, en waarom? Vragen als deze worden door deze dissertatie opgeroepen. Daarom heeft het boek impliciet een sterk programmatisch karakter, hetgeen een verdienste is, naast het brede overzicht wat geboden wordt.

Aangezien het er niet naar uitziet dat de ongelijkheid op dit terrein snel verdwijnt, zal dit thema de komende tien jaar nog wel een geliefd promotie-onderwerp en voorwerp van wetenschappelijke discussie en belichting blij-

ven. Daarom zien we met belangstelling uit naar een eventueel volgende evaluatie in 1995, over het zojuist gestarte decennium.

C.A.C. Klaassen

A.H.W.M. Pelkmans, Samenwerkingsscholen in ontwikkeling. De geschiedenis van de samenwerkingsschoolgedachte 1945-1983 en een onderzoek naar de ontwikkeling van de samenwerkingsscholen voor voortgezet onderwijs. ITS, Nijmegen, 1984, 553 p., f 60, -

In het historische deel van zijn proefschrift brengt Pelkmans een uitstekend gedocumenteerd verslag uit van het tot stand komen van samenwerkingsscholen, die per definitie een inbreuk vormen op de sterk geïnstitutionaliseerde opdeling van het onderwijs in de vier bekende richtingen: rooms-katholiek, protestants-christelijk, algemeen-bijzonder en openbaar.

Pelkmans onderscheidt vier perioden na WO II.

Tot 1966/67 is nog sprake van stabiliteit. Ondanks de Doorbraakbeweging wordt de samenwerkingsgedachte slechts door enkelen geopperd voor het onderwijs. In de periode 1966-1971 vinden snelle culturele veranderingen plaats en komen enkele samenwerkingscholen tot stand. De weerstanden bij de landelijke koepelorganisaties van het confessioneel-bijzonder onderwijs nemen dan ook toe. Op het ministerie van O en W bepleit de staatssecretaris, mr. C.E. Schelfhout, meer ruimte voor samenwerkingsscholen. In de periode 1972-1973 leiden zijn voorstellen in het parlement schipbreuk, met name door de strijd bare opstelling van onderwijspressiegroepen. Intussen heeft hij de stichting van een aantal samenwerkingsscholen wel mogelijk kunnen maken. Na 1973 stagneert dit proces echter. Let wel: onder de als ontzuiler verguise Van Kemenade.

Pelkmans plaatst deze ontwikkeling in een theoretische context van institutionalisering aan de hand van de studies van Zijdeveld (1974, 1966), Peper (1972) en Thurlings

(1977, 1980). Deze context past bij de omschrijving, die Pelkmans geeft van samenwerkingsscholen, namelijk: 'een school met een samenwerkingskarakter is een school, waarin de bestuurlijke en onderwijskundige vormgeving van het onderwijs (mede) gekenmerkt wordt door enigerlei vorm van geïnstitutionaliseerde samenwerking van verschillende levensbeschouwelijke groeperingen, dan wel van een of meer met de overheid'.

Op de keper beschouwd maken samenwerkingsscholen dan ook bepaald geen einde aan de verzuiling in het onderwijs. De definitie van Pelkmans stelt samenwerkingsscholen voor als een tweede institutionaliseringslaag bovenop de eerste (de verzuilde inrichting van het onderwijs). Anders gezegd: naast verzuiling in de vorm van externe differentiatie (aparte scholen) is ook verzuiling mogelijk in de vorm van interne differentiatie (recht doen aan verschillende levensbeschouwingen door organisatie en vormgeving binnen scholen).

In het tweede deel van zijn proefschrift staat de vormgeving van samenwerkingsscholen dan ook centraal. Hoe functioneren samenwerkingsscholen van dag tot dag en hoe zien de verschillende geledingen van een school het samenwerkingskarakter?

Het historisch deel van het proefschrift is gebaseerd op documentenonderzoek in brede zin, inclusief kranteknipsels, tijdschriftartikelen e.d. Het actuele deel is gericht op samenwerkingsscholen in de eerste fase van het voortgezet onderwijs en rapporteert bevindingen op basis van een survey. Daaraan is voorafgegaan een inventariserend onderzoek en een zevental case studies, gefinancierd door de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs.

Dit generaliserende en hypothese-toetsende onderzoek is gericht op een totale populatie van 47 scholen, waarvan bij nader inzien 15 scholen toch niet tot de samenwerkingsscholen worden gerekend en waarvan nog eens 7 scholen medewerking weigeren. De gegevens verzameld bij 25 scholen kunnen dus generaliseerd worden naar in totaal 32 scholen. Aangezien echter per school met een steekproef uit de geledingen moest worden ge-

werkt, is de term generaliseren strikt genomen wel op zijn plaats. Dat van generalisatie naar het totaal van scholen in het voortgezet onderwijs geen sprake kan zijn, is wel te betreuren. Evenals het te betreuren valt, dat Pelkmans niet is toegekomen aan een vergelijkende analyse tussen samenwerkingsscholen en niet-samenwerkingsscholen. En eigenlijk ook niet is toegekomen aan een survey bij samenwerkingsscholen in het basisonderwijs, waarvan er een paar honderd zijn in Nederland.

Niettemin komen we zeer veel te weten van deze samenwerkingsscholen. Bij de geselecteerde respondenten is de uitval vrij gering, tussen 7,5 en 22%. In totaal hebben 681 respondenten aan het onderzoek meegedaan.

Pelkmans rapporteert zeer zorgvuldig over het uitgevoerde onderzoek. Zo worden in hfdst. 14 de kenmerken van onderwijs, bestuur en omgeving gedetailleerd in kaart gebracht. In hfdst. 15 wordt de houding van bestuurders, schoolleiders, leraren levensbeschouwelijke vorming, overige leraren en leerlingen ten opzichte van de eigen samenwerkingsschool in met name veel tabellen vergelijkenderwijs geanalyseerd. De ouders zijn daarin door Pelkmans niet meegenomen. Zijn argument, dat ouders het dagelijkse functioneren van een school voor voortgezet onderwijs nauwelijks meemaken, acht ik niet overtuigend. Het argument, dat voor een vragenlijst speciaal voor de ouders geen onderzoekstijd beschikbaar was, spreekt me meer aan. Principieel is echter de positie van de ouders in het onderwijs aan de orde.

Verzuild onderwijs zou de verlangens van ouders naar aparte voorzieningen honoreren. Voorstanders van ontzuiling stellen, dat dergelijke verlangens nu niet meer vanzelfsprekend worden aangetroffen. Indien samenwerkingsscholen in het spanningsveld van beginnende ontzuiling in het onderwijs zijn ontstaan, zou toch tenminste moeten worden nagegaan hoe ouders staan tegenover het samenwerkingskarakter van de school van hun kind. Of geldt voor samenwerkingsscholen ook, dat ze tot stand zijn gekomen over de hoofden van de meeste ouders heen?

Uit de vele tabellen in dit uitstekend verzorgde proefschrift blijkt bijvoorbeeld dat 17,2% van de leerlingen niet weet tot welke levensbeschouwing ze zich moeten rekenen. Nog eens 43,3% van de leerlingen en 54,6% van de leerkrachten vermeldt als godsdienst geen. Bij bestuurders en leerkrachten is het 28,8 en 24,5%. Het gegeven voor de ouders ontbreekt. Een zekere kloof tussen ouders en bestuurders is te vermoeden.

Uit dit proefschrift blijkt, dat samenwerkingsscholen zijn ontstaan als antwoord op het tekort schieten van het verzuilde onderwijsstelsel om overal tijdig onderwijsvoorzieningen te stichten. Maar samenwerkingsscholen functioneren zelf ook niet probleemloos. Voor de verkondiging van een specifieke levensbeschouwelijke doctrine zijn ze niet geschikt. Evenmin voor de affectieve beleving van waarden en normen in specifieke rituelen. 'Curriculumelementen, die het meest en direct te maken hebben met godsdienstige kennis en beleving staan soms onder druk', stelt Pelkmans op blz. 433, maar 'onze indruk is dat soortgelijke ontwikkelingen in confessionele scholen voor voortgezet onderwijs eveneens te onderkennen zijn'.

Ik zie af van het bespreken van andere resultaten van het onderzoek. Ze zijn interessant, maar laten slechts conclusies toe voor de samenwerkingsscholen zelf. De relatieve positie van de geledingen wordt duidelijk, maar tevredenheidsscores op diverse aspecten van de vormgeving van de samenwerkingsschool kan ik niet wegen zonder een basis voor vergelijking.

Het is jammer, dat een zo helder geschreven en omvangrijk proefschrift op basis van gedegen onderzoek en inzichtelijke dataverwerking nog zo veel vragen onbeantwoord laat. Pelkmans formuleert zorgvuldig en diplomatiek. Niettemin bevat zijn proefschrift behoorlijk wat explosief materiaal op het gebied van het onderwijsbeleid. Over het aantal lezers dat de moeite zal nemen de bommen en granaten op te sporen ben ik niet optimistisch, gezien de weinige reacties tot nu toe op dit proefschrift.

Bert Versloot

Liesbeth van Marwijk Kooy-von Baumhauer, Scholen verschillen, Een verkennend vergelijkend onderzoek naar het intern functioneren van vijf en twintig scholengemeenschappen vwo-havo-mavo. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1984 (diss.).

Eigenlijk is het vreemd gesteld met sociologische theorievorming en onderzoek rond de school als organisatie. In de daarvoor het meest in aanmerking komende kaders, de onderwijssociologie en de organisatiesociologie, is van serieuze aandacht geen sprake, ondanks periodiek terugkerende verklaringen van het tegendeel. Die situatie dateert al van einde jaren zestig. De meest recente impulsen die momenteel voor een opleving van de belangstelling zorgen, komen uit de hoek van het onderwijskundig onderzoek en van het onderzoek naar de werking van (interne) schoolkenmerken op de schoolprestaties van leerlingen overwegend afkomstig uit 'groepen in achterstandssituaties' (nog niet zo lang geleden spraken we van arbeiderskinderen). Gecombineerd met de uit de Verenigde Staten afkomstige beweging van de 'more effective schools' is de laatste jaren opnieuw aandacht ontstaan voor de schoolorganisatie en de werking daarvan op de effecten van het onderwijs. En nu maar hopen dat die belangstelling op peil blijft. De laatste jaren hebben enkele Nederlandse publikaties (Meijnen, Van der Wolf) nogal wat aandacht getrokken. De klaagzangen over de al dan niet vermeende daling van de kwaliteit van ons onderwijs zorgen wellicht voor verdere brandstof; dat zou dan nog een aardig neveneffect opleveren van wat wel eens een 'trendy' modeverschijnsel zou kunnen blijken. In elk geval verdient de schoolorganisatie zeker aandacht, ook en vooral vanuit de sociologie. De Rotterdamse dissertatie van Liesbeth van Marwijk Kooy moet tegen deze achtergrond worden gezien: het is een moedige poging ons inzicht in de werking van schoolkenmerken te vergroten. Maar dan tegelijk wel een zeer ambitieuze poging, want sinds E.C.H. Marx en enkele anderen (1975) weten we hoe gecompliceerd de organisatie van scholengemeenschappen voor

voortgezet onderwijs in elkaar steekt. Bovendien schuwt zij de moeilijkste vraag in dit verband niet: wat is het effect van uiteenlopende context- en organisatiekenmerken van scholengemeenschappen op enkele belangrijke output-kenmerken, nl. leerprestaties, sociale vorming van leerlingen en de beleving van de school door leerkrachten en leerlingen?

Als dat maar goed afloopt, denk je dan als lezer.

Eerst de opzet en aanpak van het onderzoek in het kort.

Liesbeth van Marwijk Kooy hanteert een variabelenmodel waarin enkele groepen factoren, mogelijk van invloed op de genoemde effecten, zijn opgenomen. Terugredenerend vanaf de effect-variabelen: de dagelijkse gang van zaken op school op een twaalfstal gebieden (informatie, begeleiding van leerlingen, ontwikkeling en vernieuwing bijv.); het schoolklimaat, de organisatie van het centrale beleid en het leiderschap van de school; contextuele kenmerken (grootte, denominatie en sociaal-culturele achtergrond van de leerlingen bijv.); en tenslotte een groep variabelen die wordt aangeduid als 'specifieke beoordelingen en wenselijkheden van de betrokkenen'.

De werking van deze variabelen op de uiteindelijke effecten, moet blijkens de vraagstelling cumulatief worden vastgesteld. Dus niet alleen: 'doen' sommige scholen het beter dan andere qua schoolprestaties? Nee, ook: waarom bereikt de ene school tegelijkertijd een beter resultaat op het terrein van de sociale vorming en gebeurt dat bovendien nog in een klimaat waarin plezier in het werk en een positieve beleving van de school aanwijsbaar is?

Dat is nogal wat, zeker voor een verkennend onderzoek, waarvoor de auteur uitdrukkelijk kiest, met aanzetten tot verklaring, op vijftientig scholengemeenschappen, die alle in elk geval een relatief groot aantal leerlingen uit handarbeidersgezinnen tellen. Er zijn gesprekken gevoerd met leerlingen van deze scholen, gespreid naar jaren en afdelingen, met docenten, schoolleiders en niet-onderwijzend personeel, waarbij gebruik is gemaakt

van vragenlijsten. Bovendien is er geobserveerd op de scholen gedurende enkele weken en is er documentenanalyse verricht.

De meest gehanteerde vorm van analyse is die van correlatiecoëfficiënten.

De resultaten, talrijk en gevarieerd bij een groot aantal variabelen, laten zich niet zo maar even samenvatten. Er werden uiteindelijk drie scholen aangetroffen die zowel effectief waren op het terrein van de leerprestaties als op dat van de sociale vorming. Een daarvan – een kleine prot. chr. school – scoorde daarbij ook nog hoog op de variabelen die een positieve beleving van de school indiceerden. Wat dat betreft moet het resultaat van het onderzoek de onderzoekster lichtelijk hebben teleurgesteld.

Maar er blijft veel over dat vermeldenswaard is en zeker verder onderzoek verdient:

- In de sfeer van de context-kenmerken blijkt de samenstelling van de leerlingpopulatie van de scholen (naar SES) de belangrijkste verklarende variabele te zijn voor de verschillen in examenresultaten (een echo van Coleman en Jencks?). Vooral scholen in grote steden met veel arbeiderskinderen scoren hier laag. Een in de onderwijssociologie verworpen uitkomst!

- Daarbij blijkt in de groep variabelen van de schoolorganisatie de sectieleidersvergadering een belangrijke begunstigende voorwaarde voor schoolsucces (conform E.C.H. Marx' bevindingen op scholen met een horizontale, collegiale structuur van de organisatie);

- Schoolgrootte blijkt een cruciale factor te zijn voor sociale vorming en voor de beleving van de school (in de richting: klein = positief).

- Ook het schoolleiderschap is een factor die telt.

Het boek besluit met enkele beleidsaanbevelingen.

Generaliseren voor alle Nederlandse scholengemeenschappen is vanzelfsprekend niet mogelijk vanwege de gekozen opzet die het midden houdt tussen een case study en een representatieve steekproef. Ook lijken enkele problemen rond de duidelijke 'multi level'-aan-

pak (uitspraken op grond van variabelen op verschillende niveaus vastgesteld) niet overwinnen. Desondanks verdient deze dissertatie een ruim lezerspubliek en moet het boek zeker worden gelezen door sociologen, door organisatiesdeskundigen en praktici in het VO (schoolleiding met name). De belangrijkste reden voor deze aanbeveling ligt in de rijkdom aan gegevens uit de verschillende groepen variabelen en hun onderlinge samenhang, nog even los gezien van de pretentieuze afhankelijkheid. Daarmee is tevens een zwak punt aangegeven: de verklaringskracht van de diverse groepen onafhankelijken naar de effectvraag toe lijkt niet bijster groot, of beter, die invloed kon niet of nauwelijks empirisch worden vastgesteld. Verschillen die scholen nu wel of niet naar de effecten gemeten? Niet alleen de opzet maakt een dergelijke vraag moeilijk te beantwoorden, ook het ontbreken van een richtinggevend theoretisch kader en specifieke hypothesen alsook een toespitsing op enkele typische problemen, kunnen daaraan mede debet zijn.

Misschien was een andere aanpak toch te prefereren geweest, bijvoorbeeld enkele diepgaande case studies, waarvan de Engelse onderwijssociologie zoveel uitstekende voorbeelden heeft opgeleverd (van Lacey tot Sharp en Green en Hargreaves). Maar dan hadden we niet kunnen beschikken over al de door de onderzoekster naar boven gebrachte gegevens. Zo is er altijd wat. Misschien is op basis van het nu beschikbare materiaal een uitstekend vervolgonderzoek op te zetten dat enkele van de meest 'interessante' scholen aan een nader onderzoek onderwerpt.

De grondigheid van de voorliggende analyse schept goede verwachtingen voor een dergelijk vervolg. Bovendien zou de huidige en nog te verwachten discussie over de structuur en vormgeving van het voortgezet onderwijs na de basisschool met een dergelijk onderzoek gediend zijn.

Anton Wesselingh

G.W. Meynen, Van zes tot twaalf. Een longitudinaal onderzoek naar de milieu- en school-effecten van loopbanen in het lager onderwijs. SVO-reeks nr. 79, Flevodruk Harlingen b.v., 1984, 176 p.

Deze publikatie is een bewerking van de wat moeilijker toegankelijke publikatie 'Schoolloopbanen in het lager onderwijs' (Sociologisch Instituut Groningen, 1982). Het door Meynen gedane onderzoek betreft de ontwikkeling van intellectuele vaardigheden van leerlingen gedurende de lagere school en de invloed van sociaal milieu en school daarop. De probleemstelling is van bijzonder belang, niet alleen voor ontwikkelingspsychologen en pedagogen, maar ook voor sociologen die sociale ongelijkheid en mobiliteit bestuderen. Uit veel onderzoek is immers gebleken dat het prestatieniveau dat een leerling heeft bereikt aan het einde van de lagere school veel meer invloed heeft op het uiteindelijk hoogst bereikte opleidingsniveau dan het onderwijs- en beroepsniveau van de ouders, hetgeen nogal eens opgevat wordt als een bevestiging voor de stelling dat de samenhang tussen sociale herkomst en bereikt opleidingsniveau voornamelijk een kwestie van meritocratie is. De verdienste van Meynens onderzoek bestaat er dan ook uit dat het aanzienlijke verband dat bestaat tussen de achtergrondkenmerken en het prestatieniveau van een leerling op 12-jarige leeftijd nader bestudeerd wordt.

Meynen heeft zijn probleemstelling uiteengelegd in een beschrijvend en een verklarend deel. In het beschrijvende gedeelte wordt eerst de vraag beantwoord of er al bij intrede in de lagere school een verband bestaat tussen sociale herkomst en intellectuele capaciteiten en vervolgens de vraag of dat verband groter of kleiner wordt gedurende de lagere schoolperiode. In het verklarende gedeelte wordt vervolgens gekeken naar mogelijke oorzaken van die statusspecifieke aanvangsverdeling en ontwikkeling. Daarbij wordt gekeken naar statusspecifieke socialiseringsprocessen (gezinsinvloeden) en naar de effecten van verschillende schoolkenmerken (schoolinvloeden).

De longitudinale dataverzameling, waarin leerlingen, hun ouders en hun onderwijzers meermaals geïnterviewd werden, is van bijzonder hoge kwaliteit. De uitvoerigheid van de literatuurstudie waarop de vragenlijsten gebaseerd zijn, heeft ervoor gezorgd dat de uiteindelijke data-set omvangrijk en up-to-date is. De grote aandacht in het literatuuronderzoek voor de socio-linguïstiek contrasteert echter nogal met de ruimte die er tenslotte in het empirisch onderzoek aan toegekend is.

In het beschrijvende gedeelte wordt aangegeven dat er op zesjarige leeftijd al aanzienlijke verschillen bestaan in intellectuele capaciteiten tussen leerlingen van verschillende sociale herkomst, zowel wat betreft scores op IQ-toetsen als wat betreft taal- en rekenprestaties. Gedurende de eerste helft van de schoolloopbaan groeien die verschillen nog, daarna blijven ze constant.

Wat ontbreekt in het beschrijvende gedeelte is de vaststelling dat de associatie tussen sociale herkomst en prestatieniveau gedurende de lagere school periode ook groeit. Dit volgt niet direct uit het groter worden van de verschillen, net zo min als gelijkblijvende verschillen constante associaties zouden impliceren. Ook de spreiding van het prestatieniveau binnen de sociale achtergrondsgroepen moet daarbij betrokken worden. Meynens conclusie (p. 154) dat verschillen in de intellectuele aanvangsvoorwaarden in het eerste leerjaar de rest van het milieuspecifieke karakter van loopbanen zouden overschaduwen, is dan ook onjuist. Een heranalyse van onze hand heeft dit duidelijk aangetoond (Mens en Maatschappij 1985-4, figuur 2): de associatie tussen sociale herkomst en intellectuele vaardigheden groeit gedurende de hele lagere school periode.

Na de beschrijvende fase wordt de samenhang van de intellectuele ontwikkeling van de leerlingen met sociale en pedagogische gezins- en schoolfactoren bestudeerd. Als criteriumvariabele gebruikt Meynen twee verschillscores, eerst die tussen intellectuele vaardigheden in eerste en derde klas en vervolgens die tussen intellectuele vaardigheden in derde en zesde klas. Meynen vindt vrijwel geen gezins- of

schoolkenmerken die relevante samenhangen vertonen met deze verschillscores.

De keuze om verschillscores te analyseren is niet erg gelukkig. Het is bekend dat daar grote nadelen aan verbonden zijn. In hoofdstuk 5 uit 'The American occupational structure' (Blau & Duncan, 1967) laat Duncan zien, dat correlaties met verschillscores uit te schrijven zijn als functies van de correlaties tussen de aparte variabelen en vaak kunstmatig vertekend zijn. Bovendien worden meetfouten 'opgeblazen'. Het kan hieraan te wijten zijn dat Meynen verschillende malen geen of zeer geringe effecten gevonden heeft. Multivariate analyse (bijvoorbeeld padmodellen) kan veel treffender de relationele structuur van de data blootleggen. Wat ook nog schort aan de analyse is dat uitsluitend wordt onderzocht in hoeverre gezinskenmerken samenhangen met sociale herkomst en met de ontwikkeling van intellectuele vaardigheden, en dat niet wordt nagegaan of die gezinskenmerken ook nog de associatie tussen sociale herkomst en intellectuele vaardigheden kunnen verklaren. In termen uit de pad-analyse: valt het directe effect van sociale herkomst op prestatieniveau weg als constant wordt gehouden op gezinskenmerken?

De voorzichtigheid waarmee de bevindingen over de invloed van de school gepresenteerd worden is prijzenswaardig en onderscheidt zich van ander onderwijssociologisch onderzoek waarin onhoudbaar sterke conclusies getrokken worden. De aanbeveling dat vooral arbeiderskinderen meer gediend zouden zijn van een strenge school waarin uitsluitend aandacht geschonken wordt aan het leren van primaire vaardigheden als lezen, schrijven en rekenen, welke in de media vaak aan Meynen toegeschreven wordt, kan niet in diens werk worden aangetroffen. Het is zelfs zo dat Meynen, ondanks zijn zo veel krachtigere onderzoeksontwerp, enige slagen om de arm houdt, als het gaat om het vaststellen van de aanwezigheid van enige schoolinvloed op leerprestaties in het algemeen.

In onze ogen is door Meynen een voortreffelijk onderzoek opgezet, dat voor vele onderzoekers als voorbeeld kan dienen hoe zulk

onderzoek gedaan dient te worden. Dat de data-analyses niet helemaal bevredigend zijn, doet daar niet veel aan af, net zo min als het uitblijven van harde conclusies over de oorsprong van die milieuspecifieke verschillen in het intellectueel prestatieniveau aan het einde van de lagere school. Met dit onderzoek is men beduidend gevorderd in de onderwijssociologie.

Paul de Graaf
Giel van der Speld

Henk van Setten, Opvoeding in volkse geest. Fascisme in het onderwijs 1940-1945. Octavio, Bergen (N.H.), 1985, 126 p.

De historisch-pedagoog H. v. Setten heeft met zijn boekje een aanzet gegeven tot de bestudering van pedagogische ideologieën en praktijken in het Nederlandse onderwijs gedurende de bezettingstijd, voor zover deze geïnspireerd waren door nationaal-socialistische denkbeelden en onderwijsbeleid.

Ik zeg doelbewust een aanzet – en H. v. Setten zegt dat zelf ook in zijn inleiding. Geen poging dus 'om een samenhangende en volledige geschiedenis te schrijven van het Nederlandse onderwijs in oorlogstijd', maar een studie van voornamelijk het Opvoedersgilde, de organisatie van nationaal-socialistische onderwijsmensen.

Beperkingen ook in de keuze van bronnen. H. v. Setten steunt naast (nog steeds schaarse) secundairliteratuur uitsluitend op het tijdschrift van het Onderwijsgilde, *Opvoeding in volkse geest*, de onderwijsverslagen en het officiële onderwijstijdschrift *Opvoeding, wetenschap en cultuurbescherming*. Archiefbronnen en mondelinge interviews met mensen die toen leerlingen, ouders, leerkrachten, inspecteurs en onderwijsbestuurders waren of het onderwijs in een andere hoedanigheid gade sloegen, konden in het bestek van deze studie helaas niet geraadpleegd c.q. gehouden worden. Tenslotte gaat het alleen over het lagere onderwijs en komen andere onderwijsniveaus maar incidenteel ter sprake.

Binnen deze grenzen is de auteur erin geslaagd een overzichtelijk en helder geschreven verhaal van een werkelijkheid te maken die behoorlijk verwickeld in elkaar zat. Ja, het is voor mij zelfs de vraag of de overzichtelijkheid niet soms tekort doet aan die complexe realiteit.

De auteur begint met een korte schets van het onderwijsbeleid in de bezettingstijd. Daaruit blijkt o.a. de spanningsverhouding tussen de NSB en het departement van Onderwijs onder leiding van de door de Duitsers benoemde hoogleraar J. v. Dam. Kenmerk van het beleid was een zekere souplesse, bijv. ten aanzien van de verzuilde onderwijsstructuur, en, mede daarom, een zeker succes. Dit succes was veel minder gewaarborgd bij de pogingen van het Opvoedersgilde en haar pogingen het Nederlandse (lager) onderwijs te nazificeren. Voor beide geldt dat hun greep op het onderwijsveld minder werd naarmate de nederlaag zich voor de bezetters aftekende. Aanhangers in het veld en op propagandistisch en beleidsniveau lieten het afweten toen de geallieerden dichterbij kwamen.

Het mislukken van het streven van het Onderwijsgilde het Nederlandse onderwijs in nationaal-socialistische geest te hervormen wijt H. v. Setten vooral aan het diletantisme waarmee de NSB haar onderwijsideologie in elkaar timmerde. Op haar hoogtepunt, begin 1943, telde het gilde rond 4400 leden – dit op een totaal van 30 000 onderwijsgeevenden alleen in het lager onderwijs. Wel laat H. v. Setten zien dat de ideologie van het Onderwijsgilde voor een deel aansloot bij de vooroorlogse onderwijsvernieuwers (Gunning, Ligthart, Montessori, Decroly, Kerschensteiner, de Daltonbeweging) en citeert hij bijv. Gunning die in een artikel in *Pedagogische Studien* uit 1935 zijn bewondering voor de nazi-pedagoog Krieck niet onder stoelen en banken steekt. Van Setten komt echter niet aan een systematische analyse toe van de relatie tussen reformpedagogiek en de op het onderwijs gerichte nazi-ideologie.

Het antwoord op de vraag: hoe kon gebeuren hetgeen gebeurde en hoe gebeurde het, ligt niet zozeer in een analyse van wie 'fout' was

en ook niet per se in wie verzet bood (de PC schoolbesturen bijv. die in opstand kwamen toen hun recht op benoeming bedreigd werd). Veeleer moeten antwoorden op deze vragen gezocht worden in continuïteiten en discontinuïteiten van menselijk handelen en denken in een bepaalde historische periode. Uit deze studie krijg ik de indruk dat er niet zo gek veel mensen in het onderwijs zaten die de ariër-verklaring uit volle harte onderschreven – maar ze onderschreven ze wel; dat niet zo gek veel leerkrachten de nationaal-socialistische geest los van het militaire verloop van de oorlog bekritiseerden – ook al waren er zulke mensen wel; en dat de meeste mensen in het onderwijsveld dachten: we zien wel. Uit mijn eigen onderzoek naar oud-leerkrachten is mij vooral gebleken dat de gebeurtenissen op lokaal niveau en binnen de familie en de onmiddellijke werkkring veel belangrijker waren voor het handelen en denken dan op nationaal en globaal-ideologisch niveau. Men leefde en overleefde. Fascisme-onderzoek wordt vruchtbaar wanneer het aantoonst hoe deze twee niveaus toch met elkaar samenhangen. Dat is het actuele van fascisme-onderzoek. En niet wat H. v. Setten op een krampachtige en volgens mij volstrekt inadequate wijze in het laatste hoofdstuk van zijn overigens waardevol boekje doet. Menselijk lijnen leggen tussen de fascistische geest van toen in het onderwijs(beleid) en het gevaar van de Centruumpartij van heden. De school vandaag verkeert in een crisis, maar niet omdat zij een 'opvoedingscentrum' is en geen 'informatiecentrum', omdat 'irrationeel gevoel' centraal staat en niet 'rationele kennis', de 'gemeenschap' en niet het 'individu', het 'doen' en niet 'het denken'. En het zijn niet deze eigenschappen, die op zich een 'antifascistische pedagogiek' c.q. een 'fascistische pedagogiek' kenmerken. Het is juist het (opnieuw en onder gewijzigde historische omstandigheden) uit elkaar vallen van opvoeding en informatie, van gevoel en kennis, van maatschappij en individu en van hoofd- en handarbeid, dat de school in haar bestaan bedreigt. Een

nieuwe pedagogiek zou ervoor moeten strijden dat deze tegenstellingen eindelijk opgeheven worden. Mensen hebben de potentie te voelen en te denken, met hun hoofd en met hun handen te werken, en zij zijn individuen evengoed als deel van een gemeenschap. Het onderwijs vandaag is ver van dit inzicht verwijderd. – Maar dat is het onderwerp voor een ander boek.

M. du Bois-Reymond

B.F. Galjart en anderen, Evaluative survey of Dutch social science research, International dimension of development problems. Noord-Hollandse Uitgevers Maatschappij, Amsterdam/Oxford/New York, 1984, 105 p., litt.

In deze bundel wordt een evaluatie ondernomen van sociaal-wetenschappelijk onderzoek op het terrein van de ontwikkelingsproblematiek, een activiteit die past binnen het kader van activiteiten van de Sociaal Wetenschappelijke Raad (SWR). De bijdragen vanuit een vijftal disciplines worden besproken; politieke wetenschappen (Hoetjes), economie (Evers en Linneman), sociale geografie (Kleinpennig), internationaal recht (De Waart) en sociologie (Wolters). Over het geheel zijn de overzichten informatief en kritisch van aard: de aansluiting met de internationale literatuur en de stand van zaken laat nogal eens te wensen over. Er worden verschillende mogelijkheden geschetst voor verder onderzoek, maar of die ook inderdaad kunnen worden gerealiseerd hangt wel sterk af van de condities om in Nederland onderzoek op dit terrein te doen, zoals Galjart in zijn inleiding op de bundel enigszins somber aangeeft. Zijn opmerkingen over universitair en nationaal onderzoeksbeleid zijn in dit opzicht niet mis te verstaan (o.a. pp. 11/12), en zullen na evaluaties van andere deelterreinen (die dus hierbij van harte zijn aanbevolen) ongetwijfeld een veel bredere geldigheid blijken te hebben.

Jules Peschar