

Bespreking van 'School en ongelijkheid'*

J. Dronkers

Dit boek is een vervolg op een boekaflevering van Mens en Maatschappij, getiteld 'onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid' (Van der Kley, Wesselingh, 1975). De toenmalige Minister van Onderwijs en Wetenschappen, J. A. van Kemenade, nodigde de auteurs van deze bundel (aangevuld met anderen) uit hun ideeën verder uit te werken tot onderzoeksvoorstellen. Deze voorstellen werden in het voorjaar van 1978 gepubliceerd. Dit boek is een bewerkte versie van het theoretische gedeelte van deze onderzoeksvoorstellen.

'School en Ongelijkheid' omvat vijf hoofdstukken. Na een inleiding wordt in hoofdstuk II in het kort vermeld welke activiteiten in onderzoek en beleid in Nederland zijn ontwikkeld rond de ongelijkheidsproblematiek in het onderwijs. Er is sprake van een in de laatste jaren sterk toegenomen onderzoeksactiviteit, vooral van het overwegend beleidsgerichte onderzoek. De auteurs menen dat het meer fundamentele, conclusiegerichte onderzoek geen gelijke tred daarmee heeft gehouden. Zij vinden dat in onderzoek en beleid vaak nog bepaalde verouderde, door hen 'individueel-deficitair' betitelde opvattingen impliciet of expliciet de overhand hebben.

In hoofdstuk III constateren de auteurs aan de hand van ontwikkelingen in het buitenland (met name de VS, Groot-Brittannië en de Bondsrepubliek Duitsland) duidelijke verschuivingen, weg van een deficiet-opvatting (waarin de verklaring voor ongelijke deelname en schoolprestaties van arbeiderskinderen primair wordt gezocht in de aan- of afwezigheid van bepaalde individuele kenmerken) naar een 'maatschappelijke ongelijkheidsbenadering', waarin de verklaring van de ongelijkheid in de school primair wordt gezocht in de maatschappelijke verhoudingen. Toch zijn de accenten binnen deze nieuwe centrale, maar nog ongenueanceerde verklaring van schoolse ongelijkheid zeer uiteenlopend (sociolinguïstiek; Bowles en Gintis; de 'nieuwe onderwijssociologie'; politieke economie van het onderwijs). De enige gemeenschappelijke noemer van deze buitenlandse ontwikkelingen is volgens de auteurs het verlaten van de individueel-deficitaire verklaring en het zoeken naar de maatschappelijke condities die voor de ongelijkheidsproblematiek verantwoordelijk zijn.

In hoofdstuk IV proberen de auteurs de contouren van een maatschappelijke ongelijkheidsbenadering te schetsen. De centrale notie van deze benadering is de reproductie van de maatschappelijke ongelijkheid via het onderwijs, vooral door middel van de processen van kwalificering, identificatie en selectie van leerlingen en de legitimering daarvan. Ook hechten de auteurs groot gewicht aan de rol van de staat in het onderwijs.

* Anton Wesselingh (red.), *School en ongelijkheid. Hoe het onderwijs bijdraagt aan het handhaven van ongelijkheid in de maatschappij*, Link, Nijmegen, 1979.

Vervolgens kiezen zij tenminste drie invalshoeken voor een analyse van de reproducerende werking van het onderwijs: een algemeen-maatschappelijke, een institutioneel-organisatorische en een communicatief-interactionistische invalshoek. Deze drie perspectieven worden in de rest van dit hoofdstuk uitgewerkt aan de hand van beschikbare theoretische noties en verricht empirisch onderzoek. Daarbij worden diverse onderzoeksvragen aangesneden. Ook blijkt hier een grote diversiteit op theoretisch en methodisch vlak.

Hoofdstuk V bevat vier conclusies met betrekking tot de door de auteurs gewenste richting van het toekomstig sociologisch onderzoek van de ongelijkheid in en door het onderwijs. Behalve de reeds genoemde verschuiving van de individueel-deficiet opvatting naar de maatschappelijke ongelijkheidsbenadering, signaleren de auteurs een tendens in de theorievorming om sterker dan vroeger uit te gaan van concepten die maatschappelijke tegenstellingen accentueren. De auteurs menen ook dat het object van het onderzoek zich verplaatst naar de schoolzelf met een minder exclusieve aandacht voor buitenschoolse socialisatiekaders (bijv. het gezin). Tenslotte zien de auteurs naast beleidsondersteunend ook (ideologie-) kritisch onderzoek opkomen, waarbij meer aandacht wordt besteed aan de kwalitatieve onderzoeksmethoden.

De bedoeling van de auteurs met deze publikatie is de discussie rond ongelijkheid in het onderwijs voort te zetten en als het even kan verder te brengen. Dat laatste lijkt mij gelukt. Dit boekje omvat een goed bijgewerkt overzicht van de stand van zaken, dat voor Nederland nog niet voorhanden was. Als wij deze publikatie vergelijken met oudere publikaties over dit onderwerp (bijv. het eerder genoemde boeknummer van Mens en Maatschappij, Vervoorts publikatie over Onderwijs en Maatschappij, of Matthijssens Klasseonderwijs) dan blijkt dat de discussie inderdaad wat verder is gekomen. Vergelijken wij deze Nederlandse publikatie met recente buitenlandse overzichten (bijv. de inleiding tot de reader 'Power and Ideology in Education' van Karabel en Halsey, ook gerecenseerd in dit M & M-nummer) dan zijn daar analoge accenten, ontwikkelingen en conclusies, hoewel het blikveld van Karabel en Halsey ruimer en hun verdraagzaamheid groter is dan die van de Nederlandse auteurs. Discussie wordt echter meestal niet verder gebracht met lof; tegenspraak brengt ons eerder verder. Daarom zal ik in het resterend deel van deze bespreking vooral kritiek naar voren brengen. Deze kritiek is niet bedoeld als een afwijzing van de opgeworpen onderzoeksvragen, eerder als een tegenwicht tegen sommige opvattingen van de auteurs. Het accentueren van de contrasterende opvattingen betekent immers nog niet dat er weinig gemeenschappelijks zou zijn. Juist het vele gemeenschappelijke leidt tot een scherper waarnemen van de tegenstellingen. Mijn kritiek heb ik in vier afdelingen ondergebracht: de verwaarlozing van de politieke context van het ongelijkheidsdebat, de noodzaak van een betere analyse van de relatie tussen individu en samenleving, de schijn-tegenstelling tussen kwalitatief en kwantitatief onderzoek, en enige slotopmerkingen.

Een van de storendste tekortkomingen van dit boek is de verwaarlozing van de politieke context waarin het debat over de ongelijkheid in het onderwijs sinds het eind van de achttiende eeuw zich afspeelt. De auteurs beloven op blz. 41 dat ze de discussie zullen terugplaatsen in de maatschappelijke realiteit waarin ze haar oorsprong vond. Ze komen daarbij echter niet verder dan een wijsheid die alle stuurlui aan de wal achteraf hebben. Het ongelijkheidsdebat, zowel in haar formulering als in haar verdere uitwerking en interpretatie is namelijk volgens de auteurs een poging de maatschappelijke problematiek op te lossen in functionaliteit van het heersende maatschappelijke systeem (blz. 52). Uit hun overzicht van dit debat moeten wij bovendien afleiden dat dit debat pas na de tweede wereldoorlog ontstond toen het een erkend onderdeel werd van het beleid van de westerse nationale overheden (blz. 43). Bijdragen aan dit

debat vóór die tijd nemen de auteurs niet in beschouwing omdat volgens hen vóór de jaren zestig de *overheersende* (cursivering J.D.) politieke opvatting omtrent de ongelijkheid was dat het democratisch recht op onderwijs bij de wet geregeld was en dat het gebruik dat daarvan gemaakt werd voor ieders eigen rekening kwam (blz. 43). Het is verbazend dat de auteurs die meer ideologie-kritisch dan beleidsondersteunend pretenderen te zijn, hun interpretatie van het ongelijkheidsdebat zo zeer door het overheidsbeleid en de overheersende politieke opvattingen laten dicteren. Bovendien lijkt het mij naïef van de auteurs dat zij en hun opvattingen, indien hun analyse juist zou zijn, zouden kunnen ontsnappen aan de functionaliteit van het heersende maatschappelijke systeem. Wat dit betreft tonen de auteurs weinig zelf-kritiek. Welk heersend systeem weerspiegelt hun pessimistische opvattingen over de veranderingsmogelijkheden via het onderwijs? Het neo-conservatisme van de zeventiger jaren? Het nieuw-rechts van de tachtiger? Hun nogal deterministische visie op de verhoudingen tussen individu en samenleving (slechts af en toe hier en daar afgezwakt) belemmert het gezichtsveld van de auteurs op een meer dynamische en politieke visie op het ongelijkheidsdebat. Zij zouden verder moeten kijken dan de voor de meeste sociologen zo onoverkomelijke mijlpaal van 1945. Zij zouden dan kunnen zien dat het debat over de ongelijkheid in het onderwijs een onderdeel is van de politieke en maatschappelijke strijd (zeker sinds de achttiende eeuw) om zich te bevrijden uit de door mensen (zelf of anderen) gemaakte kluisters. In deze strijd treden steeds nieuwe opvattingen en groepen als vertolkers van dit streven naar voren, zowel bij de dragers als bij de bestrijders van het heersende maatschappelijke systeem, afhankelijk van de ontwikkelingen in die maatschappij.

In de achttiende en negentiende eeuw poogde de burgerij de standenkluisters los te maken, ook in het onderwijs. Daarbij ging het niet alleen om de wettelijke toegang tot het onderwijs, zoals de auteurs menen. Zo stelt de liberale kiesvereniging 'Burgerplicht' uit Amsterdam in 1866: 'In schier geene gemeente van ons Vaderland is het lager onderwijs zoo kostbaar voor den dusgenaamden middenstand, dat middelbaar onderwijs door buitengewoon hooge prijzen zoo weinig toegankelijk voor de nijvere en neringdoende bevolking, als in deze gemeente. Dat dit anders moet worden, is het wachtwoord der Vereeniging'. (van Tijn, 1977:31). Realisatie van deze eisen werd o.a. mogelijk door stembusoverwinningen en het veroveren van de politieke macht. In de negentiende en twintigste eeuw poogden vervolgens de arbeiders hun kluisters los te maken, ook in het onderwijs. Zij deden dit op basis van hetzelfde inzicht dat Bowles en Gintis vertolken en dat de auteurs instemmend citeren (blz. 70), nl. het onderwijs is een fundamentele schakel in de reproductie van de maatschappelijke ongelijkheid. Het gelijkheidsargument, dat refereerde aan de radicale wortels van de liberale ideologie, was daarbij slechts één van de middelen waarmee de socialisten de maatschappelijke ongelijkheid bestreden. Het bestaande onderwijs en ook de sociale hiërarchie waarvoor de school opleidde stond in de sociaal-democratische stroming wel ter discussie, in tegenstelling tot wat de auteurs op blz. 48 beweren. Zij moeten de geschriften over en van de vooroorlogse socialistische onderwijzers (zoals Ligthart, Tjisse, Boeke) maar eens raadplegen. Ook de andere bewering van de auteurs op die bladzijde 48, dat de aandacht zich vooral richtte op de belemmeringen die het individu ondervindt om sociale stijging te realiseren, is onjuist. Den Uyl (1978:84) schrijft in 1957 dat 'de verwerkelijking van gelijke kansen een langdurig proces is. Het enige effectieve middel is verlenging van de leerplicht en uitbreiding van het algemeen vormend onderwijs, dat de minimum basis verbreedt. Beurzen en schoolpsychologische diensten zullen lapmiddelen blijven'. Ook Van Heek keek in zijn verschillende stratificatiestudies veel verder dan de individuele belemmeringen en bekritiseerde ook de bestaande sociale hiërarchie. De socialistische stroming behoorde toen echter nog niet tot het heersende politieke systeem. Waarschijnlijk besteden de auteurs er daarom zo weinig aandacht aan.

Na de tweede wereldoorlog kan de arbeidersvereniging, voorzover verenigd in de sociaal-democratie, slechts gedeeltelijk en tijdelijk een deel van de politieke macht veroveren. Door de verzuiling en de centrale positie van de christen-democraten in het Nederlandse politieke krachtenveld is de invloed van de sociaal-democratische opvattingen op het onderwijs nog steeds niet groot. De ambtsperiodes van De Leeuw en Van Kemenade, waarin het zgn. 'rode indoctrinatiegevaar' regelmatig ten tonele werd gevoerd, getuigen daarvan. Zo ontstond na de oorlog een wankel politiek compromis tussen liberalisme en sociaal-democratie (met uiteraard accentverschillen). Daarbij werd gepoogd, onder druk van de groeiende politieke strijd en zelfbewustzijn van de minder bevoorrechte groepen, de sociale ongelijkheid te rechtvaardigen door de mogelijkheden voor individuele opwaartse mobiliteit te verruimen (Vervoort, 1973:33). Dit politiek compromis kreeg nog wind in de zeilen door de behoefte aan hoger gekwalificeerden gedurende de naoorlogse opbloei. De auteurs van 'School en ongelijkheid' hebben voor het hier geschetste politieke aspect van het ongelijkheidsdebat weinig aandacht. Ze constateren weliswaar zelf op blz. 104-105 een spanning tussen hun opvatting dat het onderwijs een functionele bijdrage levert aan de reproductie van een klassemaatschappij en de feitelijke onderwijsontwikkelingen die gericht zijn op de emancipatie van de arbeidende klasse of de vermindering van maatschappelijke ongelijkheid. Onder aanroeping van Poulantzas en Althusser laten ze in feite deze kwestie liggen. Ze vatten het onderwijs op als een deel van de staat (blz. 109), die zij zien als cohesiefactor, als organisator van de heersende klasse en de organisator van de overheerste klassen (blz. 107). Het onderwijs blijft volgens de auteurs in de ijzeren greep van het heersende politieke systeem. Ze leveren daardoor geen bijdrage tot de analyse van de door hen zelf geconstateerde spanning tussen hun opvattingen en de feitelijke ontwikkelingen, behalve met nietszeggende zinnnetjes als 'de maatschappelijke tegenspraken, zoals die in de staat tot uitdrukking komen, getransformeerd via een ingenieus proces tot een onderwijsleerproces, verzorgd door een deel van het staatsapparaat, leveren een feitelijk ambivalent leerproces op' (blz. 117). Het poneren van de functionaliteit van het ongelijkheidsdebat voor het heersende maatschappelijke systeem door de auteurs (blz. 52) veronderstelt bovendien een groot inzicht in het beperkt aantal toekomstige ontwikkelingen, die functioneel zijn voor het heersende maatschappelijke systeem. Indien dit inzicht vooraf in de functionaliteit van deze ontwikkelingen niet mogelijk is, en het concrete overheidsbeleid uiteindelijk onvoorspelbaar bepaald wordt door veranderingen in het machtsverhouding tussen elkaar bestrijdende maatschappelijke groepen (blz. 108), lijkt het poneren van deze functionaliteit achteraf veel op een kringredenering: Een bepaalde strijd (bijv. het ongelijkheidsdebat) is functioneel voor het heersende maatschappelijke systeem, anders had het resultaat van deze strijd nooit een onderdeel kunnen worden van overheidsbeleid. Dit beleid is immers functioneel voor het heersende maatschappelijke systeem, want de staat is de organisator van de heersende klasse. Op deze wijze lijkt het of de statische maatschappijvisie van de structureel-functionalistenvan verang door de even statische en mogelijk nog pessimistischer maatschappijvisie van de neo-marxisten, wat geen vooruitgang lijkt in wetenschappelijk en politiek denken (blz. 52).

De analogie die de auteurs trekken tussen het ongelijkheidsdebat in USA en West-Europa is ook slechts mogelijk door het verwaarlozen van de verschillen in politieke context. De rassendiscriminatie in een samenleving zonder goed georganiseerde arbeiderbeweging maar met een sterke individuele mobiliteits-ideologie (USA) kan niet zomaar vergeleken worden met de strijd tussen verschillende klassen in samenlevingen met reeds lang bestaande goed georganiseerde arbeidersbewegingen, die een sterk accent leggen op collectieve mobiliteit en op fundamentele samenlevingsveranderingen (West-Europa). Gezien de hier globaal aangestipte verschillen is het verbazingwekkend dat de auteurs schrijven (blz. 52) dat de maatschappelijke problematiek rond de ongelijkheid van tegen het einde van de vijftiger jaren in de USA zich in de loop van de jaren zestig wat haar wezenlijke elementen betreft over West-Europa verbreid-

de. De hele politieke strijd van vòòr de jaren zestig van vakbeweging en sociaal-democratie vlakken de auteurs op deze wijze uit. Bovendien stellen ze daarmee sociale conflicten gelijk met radicale conflicten, een ongelukkige gelijkenschakeling waarmee de Amerikaanse sociologie nog steeds worstelt. Wat dit betreft laten de auteurs van 'School en ongelijkheid' hun werkelijkheids-interpretatie dicteren door het wereldbeeld van een van de machtigste samenlevingen in plaats van deze zelf te vormen, teruggrijpend op hun eigen geschiedenis. Dit politieke verschil tussen USA en West-Europa verklaart waarom Jencks (1972) in zijn boek 'Inequality' komt met voor de Westeuropese lezer tamelijk triviale sociaal-democratische voorstellen voor het realiseren van meer maatschappelijke gelijkheid, zoals inkomensnivellering en progressieve belasting. In dit verband is het opvallend dat de auteurs deze politieke conclusies van Jencks niet citeren, maar alleen zijn ook voor Nederland (Dronkers, de Jong, 1978) zeer aangevochten negatieve conclusie over het onderwijs citeren (blz. 65). Bowles' en Gintis' conclusie dat de geschiedenis van het onderwijs geen argumenten oplevert om er democratische gelijkheidsparolen aan te koppelen, die de auteurs instemmend citeren (blz. 66) lijkt mij daarom alvast voor West-Europa onjuist. Het is daarom jammer dat de auteurs aan het interessantste deel van hun publikatie (een vergelijking van de kansverhouding in deelname aan het LBO en het VHMO naar geslacht en per beroepsgroep van de jaren 1965 en 1971; blz. 24) zo weinig aandacht besteden. In feite hebben ze alleen oog voor de voortdurende ongelijkheid in het onderwijs en verwaarlozen zij de verschuivingen in deze ongelijkheid (met name de teruggang in deelname aan het VHMO door kinderen van hogere employés en vrije beroepsbeoefenaren).

Een rode draad door 'School en ongelijkheid' is de verschuiving van een deficiet-opvatting over ongelijkheid in het onderwijs (hetzij in de individuele, hetzij in de maatschappelijke variant) naar een maatschappelijke ongelijkheidsbenadering (blz. 97). In de individuele variant van de deficiet-opvatting ligt het accent op het *individueel tekortschieten* van arbeiderskinderen voor wat betreft schoolkeuze en schoolsucces, wat mede verklaard wordt uit sociale oorzaken, die buiten het onderwijssysteem gezocht worden. De maatschappelijke variant zoekt de verklaring niet meer uitsluitend in sociaalculturele factoren maar wijst op de in de samenleving verankerde ongelijkheid. De maatschappelijke ongelijkheidsbenadering daarentegen heeft primair aandacht voor *maatschappelijke factoren* ter verklaring van de binnen het onderwijs bestaande en door dat onderwijs gereproduceerde ongelijkheid.

Mijn kritiek richt zich niet op de beschreven verschuiving in de ongelijkheidsopvatting. Deze heeft inderdaad plaatsgevonden en wordt ook in tal van buitenlandse publikaties gesignaleerd. De grotere aandacht van de maatschappelijke factoren in plaats van aan de individuele factoren lijkt mij in het licht van de ontwikkelingen in onderzoek en theorie winst. Storend wordt het echter als de auteurs 'maatschappij' en 'individu' als twee gescheiden begrippen gaan hanteren en deze tegen elkaar uitspelen. Op blz. 132 gebeurt dit bijv.: 'De opvatting dat onderwijs een maatschappelijke institutie is en dat haar functievervulling consequenties heeft voor haar "output" staat een verklaring in individuele categorieën niet toe'. Hoewel ik het met de auteurs eens ben dat maatschappelijke structuur niet geheel herleidbaar is tot de kenmerken en het gedrag van de individuen die daar deel van uitmaken en dat dus een maatschappelijke structuur een eigen verklarende betekenis heeft, is het onjuist deze maatschappelijke structuur geheel los te maken van die individuen, want zij alleen geven door hun gedrag gestalte aan die structuur. Anders gezegd: maatschappelijke structuren onderdrukken geen mensen; het zijn mensen die posities bezetten binnen een bepaalde maatschappelijke structuur, die door hun geïnstitutionaliseerde relaties met andere mensen, mensen in andere posities onderdrukken.

De auteurs hebben in hun enthousiasme voor de maatschappelijke ongelijkheidsbenadering de maatschappelijke structuren op een sociologisch niet verantwoorde wijze gereificeerd.

Structuur en individu komen daardoor tegenover elkaar te staan, waardoor hun dialectische relatie uit het oog wordt verloren (Zijderveld, 1966). Wellicht is deze reïficatie de oorzaak van de verwaarlozing van de politieke context van het ongelijkheidsdebat. Dit onjuist tegenover elkaar plaatsen van individu en maatschappelijke structuur is ook wellicht de oorzaak dat in het boek ondanks de opvattingen van de auteurs af en toe toch zgn. individuele deficiet-verklaringen lijken op te duiken, bijv. op blz. 152 en 153 waar de IQ-test dimensies 'snelheid' en 'nauwkeurigheid' alsmede 'inspanningsbereidheid' de criteria vormen waarop leerlingen onderling gerangschikt zouden worden naar hun vermogen zich aan te passen aan de schoolse leersituatie.

Met name in de presentatie van de communicatief-interactionalistische invalshoek in hoofdstuk 6 wordt geregeld een schijn-tegenstelling gemaakt tussen kwantitatief en kwalitatief onderzoek. Op blz. 132 schrijven de auteurs bijv. dat 'het onjuist zou zijn de schoolprestaties als een *objectief* vaststelbaar fenomeen te beschouwen. De cijfers die de leerlingen op school krijgen voor hun inspanningen zijn slechts de *kwantitatieve* uitdrukking van een waarderingsproces dat als zodanig buiten beschouwing dreigt te blijven als wij ons tot de koele nuchtere cijfers zouden beperken'. Nu zullen de meeste onderzoekers na 'Vijven en Zessen' van de Groot (1966) niet meer beweren dat schoolcijfers de objectieve weerspiegeling van schoolprestaties zijn. Dit citaat suggereert bovendien ten onrechte dat een waarderingsproces niet met kwantitatieve maatstaven in kaart gebracht zou kunnen worden. De tegenstelling tussen beide werkwijzen die de auteurs hier suggereren lijkt mij kunstmatig.

Hetzelfde geldt voor blz. 134. De auteurs verbinden daar het met elkaar in verband brengen van variabelen met kwantitatieve onderzoeksmethoden en het opsporen van de processen met kwalitatieve. Deze verbinding is nogal kunstmatig. Bepaalde variabelen en bepaalde processen zullen beter met kwantitatieve methoden onderzocht kunnen worden, andere met kwalitatieve, afhankelijk van de aard van deze processen en variabelen, het doel van het onderzoek, de stand van theorievorming, etc. Het door de auteurs voorgestelde onderzoeksvoorstel naar de typering van leerlingen door leerkrachten (blz. 136) kan zowel met kwalitatieve als met kwantitatieve methoden aangepakt worden en waarschijnlijk kunnen de verschillende resultaten elkaar zelfs aanvullen. Het onderwijs-sociologisch onderzoek van Bourdieu, vooral datgene dat hij publiceert in het tijdschrift 'Actes de la Recherche en sciences sociales', is een prachtig voorbeeld van de complementariteit van kwalitatieve en kwantitatieve methoden. De kunstmatige tegenstelling tussen beide onderzoeksmethoden moet langzamerhand maar eens overwonnen zijn. Wellicht poneren de auteurs deze schijn-tegenstelling omdat zij in hun presentatie van de communicatief-interactionalistische invalshoek gelijktijdig een nieuw studie-object (de binnen-schoolse processen) als een onderzoeksmethode (het interpretatieve paradigma) propageren.

In dit verband vragen de auteurs zich af (blz. 138) of het ontwikkelen van steeds ingewikkelder kwantitatieve modellen met steeds grotere aantallen variabelen en respondenten zinvol is. Zij menen dat dit een nog niet opgeloste vraag zou zijn. Het antwoord lijkt mij voor de hand te liggen. Het is alleen zinvol indien modellen, variabelen en hypothesen over de te vinden relaties theoretische gefundeerd kunnen worden. Daar ontbreekt het ten onrechte nogal eens aan (bijv. Jencks, 1972) maar dat is op zich nog geen argument tegen deze modellen.

Als afsluiting nog een paar opmerkingen. Dit boek kenmerkt zich soms door een irriterende stelligheid. Op blz. 55 beweren de auteurs dat de human capital-theorie haar geldigheid op geen enkele wijze kan aantonen. Dit is gewoon onjuist: er is stellig enige empirische steun voor de human capital-theorie (Karabel en Halsey, 1977: 20). Deze theorie is echter volgens velen geen adequaat kader meer om de relaties tussen onderwijs en arbeidsmarkt te analyseren. Dat

is heel wat anders dan het ontbreken van enig bewijs. Op blz. 115 beweren de auteurs dat het leerproces milieuspecifiek is omdat 'de procedurele regels die gevolgd moeten worden om bepaalde kennis te "bereiken" bepaalde vaardigheden en houdingen bij leerlingen vooronderstellen die in kapitalistische maatschappijen milieuspecifiek zijn verdeeld'. Zijn die vaardigheden in niet-kapitalistische maatschappijen dan niet milieuspecifiek verdeeld? Om niet met het afgesleten voorbeeld van Oost-Europa aan te komen, verwijs ik naar het antieke China met zijn mandarijnenopleidingen, waarin bepaalde vaardigheden en houdingen zeker ook milieuspecifiek verdeeld waren (J. F. Billeter, 1977).

Dezelfde stelligheid vinden wij bij de presentatie van het IQ-test-model (blz. 142-156). Het is een interessante poging om allerlei vooronderstellingen van de IQ-test en van zijn gebruik in het onderwijs te ondermijnen. Het is soms echter met een stelligheid geformuleerd, die zou doen veronderstellen dat de vestiging reeds veroverd zou zijn.

Uit al deze kritiek moet de lezer, die mij tot hertoe gevolgd is, niet concluderen dat 'School en ongelijkheid' een slecht boek zou zijn. Het geeft al met al een goed beeld van de stand van het onderzoek en de theorie, zonder kleurloos te zijn. Juist de kwaliteit van het boek biedt de recensent de gelegenheid zijn kritiek beter onder woorden te brengen. Bovendien zijn de genoemde kritiekpunten moeilijke vraagstukken, die reeds lang in de sociale wetenschappen spelen. Het is onredelijk van de auteurs te vergen dat zij deze vragen afdoende opgelost zouden hebben. Ik hoop dan ook dat de auteurs in staat zullen zijn de nodige fondsen voor hun onderzoek aan te boren.

Literatuur

- Billeter, Jean-François, 'Contribution à une sociologie historique du mandarinat' in: *Actes de la recherche en science sociales*, nr. 15, juni 1977.
- Dronkers, J. en U. de Jong, 'Jencks en Fägerlind op z'n Hollands, een aanzet tot de studie van de relaties tussen milieu, intelligentie, onderwijs, beroep en inkomen', in: *Sociologische Gids*, XXV (1978), nr. 1.
- De Groot, A. D., *Vijven en Zessen*, Groningen, 1966.
- Jencks, C. e.a. *Inequality; a Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, New York / London, 1972.
- Karabel, Jerome en A. H. Halsey (red.), *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press, 1977.
- Van der Kley, P., A. A. Wesselingh (red.) 'Onderwijs en Maatschappelijke ongelijkheid' boekaflevering *Mens en Maatschappij*, Rotterdam, 1975.
- Van Tijn, Th., 'Achtergronden van de ontwikkeling van het lager onderwijs en van de schoolstrijd in Nederland, 1862-1905' in: L. Box, J. Dronkers, M. Molenaar, J. de Mulder (red.) *Vrijheid van Onderwijs*, Link, Nijmegen, 1977.
- Den Uyl, J. M., *Inzicht en uitzicht, opstellen over economie en politiek*, Bert Bakker, Amsterdam, 1978.
- Vervoort, C. E., 'Onderwijs en sociale ongelijkheid' in: J. A. van Kemenade (red.), *Bijdragen uit de onderwijswetenschappen*, Samsom, Alphen aan de Rijn, 1973.
- Zijderveld, A. C. *Institutionalisering, een studie over het methodologisch dilemma der sociale wetenschappen*, Hilversum / Antwerpen, Paul Brand, 1966.