

## ‘Omdat het nu eenmaal moet!’

De verbreiding van maatschappelijke schooldwang\*

### Inleiding: voortschrijdende figuratiedwang

Waarom gaan kinderen naar school? Op deze vraag bestaan tegenwoordig twee huis-tuin-en-keukenantwoorden. Kinderen zeggen bijna allemaal: ‘Omdat het nu eenmaal moet!’ Vraagt men waarom en van wie het moet, dan zeggen zij: ‘Het moet van mijn ouders!’ Jongeren verwijzen bovendien naar de arbeidsmarkt: ‘Je moet nu eenmaal diploma’s hebben.’ Zoals zal blijken, zijn dit antwoord en deze toelichtingen sociologisch gezien juist. Van het andere huis-tuin-en-keukenantwoord kan dat met minder zekerheid worden gezegd. Volwassenen geven het meestal in de vorm van een wedervraag: ‘Waarom kinderen naar school gaan? Dat is toch goed?’ Maar wát is daar goed aan? ‘Tja ...,’ en dan volgt een heel verhaal. Vroeger had het een zedelijke strekking, tegenwoordig eerder een economische en psychologische. Op school leren kinderen dingen die ze later nodig hebben om geld te verdienen en ook komen ze er tot ontplooiing van hun persoonlijkheid, zo luidt het ongeveer. Naarmate het antwoord langer uitvalt wordt het met meer onzekerheid gebracht. Dat komt doordat de vraag bij volwassenen, vooral bij ouders van schoolgaande kinderen, tegenstrijdige gevoelens oproept. Zij vinden het geen leuk onderwerp van gesprek.

Kinderen aanvaarden de schooldwang die ouders op hen uitoefenen vaak opvallend blijmoedig. Pubers en adolescenten ondergaan de maatschappelijke schooldwang daarentegen veelal met tegenzin. Slechte leerlingen lijden onder hun lage cijfers, goede leerlingen worstelen met faalangst en heel goede leerlingen vervelen zich. Hoe ouder ze worden, des te groter wordt hun hekel aan school. Maar ze

---

\* Een veel uitvoeriger versie van dit opstel maakt deel uit van mijn proefschrift, *Het pedagogisch regime*, te verschijnen in 1993. Kenners, liefhebbers en critici verwijs ik graag naar die versie. Ik dank Abram de Swaan, Bernard Kruihof, Ali de Regt, Rineke van Daalen, Nico Wilterdink, de (overige) deelnemers aan het seminarie ‘Sociogenese van mentaliteiten’ en Sjerp van der Ploeg voor hun commentaar.

weten allemaal dat het loont om nog een paar jaar vol te houden en ze spreken zichzelf moed in: 'Nog even, dan ben ik er voorgoed van af'. Na het eindexamen gaat de schooltas, pukkel of rugzak aan de vlaggestok: die is nooit meer nodig. De opluchting hierover overstemt in één klap het geleden leed en fungeert later soms als dekherinnering. Bij veel volwassenen komt het eindexamen echter in hun dromen terug. Als zij wakker worden halen ze verlicht adem: 'O nee, dat hoeft gelukkig nooit meer.' Hedendaagse volwassenen zijn dus wel overtuigd van het nut van onderwijs en ze oefenen indien nodig dwang uit op hun kinderen om naar school te gaan, maar ze bewaren tegelijkertijd gemengde en soms heel onaangename herinneringen aan hun eigen schooltijd. Daarom worden zij niet graag doorgezaagd over het waarom van schoolbezoek.

Een motief is geen argument, en in de sociale wetenschap zijn wel degelijk verklaringen gegeven voor het schoolbezoek van jonge mensen. De meeste ervan zijn empirisch enigszins gefundeerd, sommige zijn complementair ten opzichte van elkaar en beogen bijvoorbeeld het onderwijsaanbod of juist de onderwijsvraag te verklaren, andere spreken elkaar ronduit tegen. De veelheid en verscheidenheid is groot, een overzicht moet hier achterwege blijven.<sup>1</sup> Geconfronteerd met zo'n verscheidenheid neigen historici vaak naar eclecticisme: de toepasselijkheid van elk theoretisch gezichtspunt wordt van geval tot geval, van land tot land en van periode tot periode gezien. Sociologen en economen streven liefst naar zuiverheid: een bepaalde theorie wordt zo veel mogelijk toegepast en soms onherkenbaar opgerekt. Maar er is een derde weg: te zoeken naar een overkoepelende gedachtengang of 'supertheorie' die de afzonderlijke inzichten samenbindt.

Zo'n gedachtengang kan in het kort als volgt luiden. De uitbreiding en verlenging van het schoolbezoek is het resultaat van een gestaag toenemende figuratiedwang die mensen op elkaar zijn gaan uitoefenen. De uitbreiding van het onderwijsaanbod werd aanvankelijk gedreven door motieven van natievorming, levensbeschouwelijke wedijver, disciplineren en economische modernisering bij elites. Langzamerhand werd het aanbod echter een functie van de vraag naar onderwijs, op gang gebracht door een combinatie van verticale

---

<sup>1</sup> Zie hiervoor De Vries, a.w., J.E. Craig, The expansion of education, *Review of Research in Education*, 9 (1981), 151-213 en D.B. Tyack, Ways of seeing: an essay on the history of compulsory schooling, *Harvard Educational Review*, 6 (1976), 355-89.

schooldwang, doorlichting door werkgevers, certificatie van beroepsgroepen en werknemers, en onderlinge wedijver (horizontale schooldwang) tussen ouders en tussen kinderen. Stijgende welvaart was voor deze vraag naar onderwijs een noodzakelijke voorwaarde. Pedagogische beroepsgroepen hebben in de ontwikkelingen geïntervenieerd en mede door hun toedoen heeft het schoolwezen maatschappelijke conflicten in zich opgenomen en gemitigeerd. De voortschrijdende figuratiedwang heeft de school heel centraal gesteld in de samenleving en in de levensloop van mensen. Het is hieraan dat het 'Omdat het nu eenmaal moet' van kinderen in onze tijd refereert. Het 'Dat is toch goed?' van volwassenen is een ideologische reflectie van dezelfde figuratiedwang.

Deze gedachtengang wordt hierna toegelicht en uitgewerkt. De beweegredenen van de belangrijkste actoren in de figuratie: politieke elites, pedagogische beroepsgroepen, werkgevers, en ouders en kinderen, worden daarbij uiteen gelegd. De eigenlijke verklaring voor de uitbreiding en verlenging van schoolbezoek ligt echter niet in de motieven en handelingen van afzonderlijke actoren, maar in de schooldwang van de figuratie die zij, deels onbedoeld, met elkaar zijn gaan vormen. De groei van het onderwijs en de toename van het schoolbezoek in Nederland zijn voorbeelden van ontwikkelingen die zich ook elders hebben voorgedaan. Ik schets enkele hoofdlijnen, me vanwege de beschikbaarheid van kwantitatieve gegevens beperkend tot de laatste tweehonderd jaar. Voor het goede begrip van de oorzaken zal ik daarna verder teruggaan in de tijd.

## De groei van het onderwijs en de toename van het schoolbezoek in Nederland<sup>2</sup>

Het Nederlandse schoolwezen is, zoals Ph.J. Idenburg opmerkte, 'als vrucht van wilde groei' ontstaan.<sup>3</sup> De groei begon pas goed in de negentiende eeuw en het eerst in het lager onderwijs. Het bezoek aan lagere scholen nam tussen 1826 en 1900 gestaag toe, heeft Hans Knippenberg laten zien. In 1826 bezocht van alle kinderen tussen de 5 en 14 jaar 55 procent min of meer regelmatig een lagere school. In 1860 was dat 68 procent, in 1870 76 procent. Van de kinderen tussen de 6 en 12 jaar ging in 1870 al 83 procent enigszins regelmatig naar school, in 1880 84 procent, in 1890 89 procent en in 1900 91 procent.<sup>4</sup> De regelmaat van het schoolbezoek over het schooljaar nam bovendien toe. Theo Veld heeft de ontwikkeling gekarakteriseerd als een 'normalisering' van het bezoek aan de lagere school.<sup>5</sup> Deze normalisering ging vooraf aan de Leerplichtwet van 1900, die dus vooral de wettelijke bezegeling was van een eerdere maatschappelijke ontwikkeling.<sup>6</sup>

Al vrij vroeg in de negentiende eeuw bestonden er scholen die meer aanboden dan het gewone lager onderwijs. In 1857 werden zij onder de wettelijke noemer 'meer uitgebreid lager onderwijs' (mulo) gebracht. In 1876 werd de noemer officieel weer afgeschaft, maar de

---

<sup>2</sup> Het volgende is gebaseerd op Fr. de Jong Edz., Vermenigvuldiging en deling: de groei van het Nederlandse onderwijs, In: I.J. Brugmans (red.), *Honderd vijftig jaren arbeid op het onderwijsterrein 1836-1961*, Groningen, 1961 (95-127), Ph.J. Idenburg, *Schets van het Nederlandse schoolwezen*, Tweede, herziene druk, Groningen, 1964, N.L. Dodde, *Geschiedenis van het Nederlandse schoolwezen*, Purmerend, 1981, dez., *Beroepsonderwijs in Nederland gedurende de 19de en 20ste eeuw*, Z.p., 1985, dez., *Geschiedenis van het onderwijs*, In: J.A. van Kemenade e.a. (red.), *Onderwijs in ontwikkeling*, Groningen, 1987 (25-98) en P.Th.F.M. Boekholt & E.P. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*, Assen/Maastricht, 1987. Deelnemingscijfers zijn ontleend aan of berekend uit CBS, *De ontwikkeling van het onderwijs in Nederland*, 's-Gravenhage, 1966, tenzij anders vermeld.

<sup>3</sup> Idenburg, a.w., p. xiii.

<sup>4</sup> H. Knippenberg, *Deelname aan het lager onderwijs in Nederland gedurende de negentiende eeuw*, Amsterdam, 1986, p. 250-1, tabel iv.1.

<sup>5</sup> Th. Veld, *Volksonderwijs en leerplicht*, Leiden, 1987, passim.

<sup>6</sup> Dit geldt ook voor andere landen. M.J. Maynes, *Schooling in Western Europe*, Albany, 1985, p. 143 constateert: 'Zelfs zonder leerplichtwet werden vrijwel universele deelnemingspercentages bereikt.'

scholen bleven bestaan. In de statistieken is het onderwijstype tot 1930 niet van het gewone lager onderwijs onderscheiden, zodat de ontwikkeling van de leerlingaantallen daarvoor onzeker is. De leerlingenpopulatie was echter in 1930 al groot: 61.184. De groei van het mulo moet al halverwege de negentiende eeuw zijn begonnen en de leerlingaantallen hebben die van de hierna te noemen Latijnse scholen en hogere burgerscholen waarschijnlijk van begin af aan overtroffen. Meer uitgebreid lager onderwijs was lang populair bij kleinere gemeenten en bij voorstanders van katholiek en van protestants-christelijk onderwijs, omdat het in combinatie met lager onderwijs gemakkelijk te stichten en te financieren was. Het mulo bediende aanvankelijk een stedelijke middenklasse; het werd vanaf het begin van de twintigste eeuw in toenemende mate het onderwijs voor de kleine middenstand en de klasse van geschoolde arbeiders. Een sterke distinctiedrang van hogere klassen en van hun scholen richtte zich tegen dit bloeiende type onderwijs. Het mulo werd 'als een school voor kleine luiden gezien, voor middelmatigen zelfs,' schrijft N.L. Dodde.<sup>7</sup> Het is in 1968 als middelbaar algemeen voortgezet onderwijs (mavo) in het geïntegreerd voortgezet onderwijs opgegaan.

De groei van het lager onderwijs was grotendeels groei van het *volks*onderwijs. De betere standen maakten voor hun jonge kinderen gebruik van de diensten van gouvernantes en soms huisleraren, en daarna van duurdere stadsscholen, Latijnse scholen, Franse scholen en kostscholen of 'instituten'. Het schoolgeld respectievelijk kostgeld was daar hoog, 'opdat de gegoede burgerij er haar kinderen heen kan zenden zonder enige vrees ze door elkaar gehaald te zien met de kinderen van de behoeftige klasse', zoals een waarnemer in 1836 schreef.<sup>8</sup> De Latijnse scholen leidden rechtstreeks op tot de hogescholen en athenaea en ze bedienden een bepaald segment uit de betere klassen, de geleerde stand. Halverwege de negentiende eeuw maakte deze een klein gedeelte uit van de bevolking en dat blijkt ook uit het schoolbezoek: in 1850 bezocht van alle jongeren tussen 12 en 19 jaar 0.4 procent een Latijnse school en 0.2 procent een athenaeum of hoge school (de latere universiteit). Pas na 1860 begon de deelneming aan het middelbaar onderwijs - de term werd met de Middelbaar-onderwijswet van 1863 ingevoerd - toe te nemen, vooral nadat

---

<sup>7</sup> Dodde, *Geschiedenis van het onderwijs*, a.w., p. 80.

<sup>8</sup> De filosoof en staatsman Victor Cousin, aangehaald door E.J. Kuiper, *De Latijnse school omstreeks 1836*, in: I.J. Brugmans, *Honderd vijftwintig jaren*, a.w., p. 70.

de eerste rijks hogere burgerscholen in 1864 de deuren geopend hadden voor de zonen van de 'talrijke burgerij' (Thorbecke) voor wie de Franse scholen eerder te duur waren geweest.<sup>9</sup> De relatieve deelneming aan het middelbaar onderwijs binnen de leeftijdsgroep van 12 tot en met 19 jaar ging vanaf 1865 stijgen: 0.8 procent in 1870, 1.1 procent in 1880, 1.7 procent in 1900, 3.2 procent in 1920, 3.8 procent in 1930. Door de gestage bevolkingsgroei nam het absolute aantal leerlingen veel sneller toe: van 4.312 in 1870 tot 45.190 in 1930. De toename kwam in het begin geheel voor rekening van de hogere burgerscholen; het toch al geringe aantal gymnasiumleerlingen (in 1860 in totaal 1817) nam door de komst van de hbs nog flink af en ging pas na 1880 weer langzaam groeien.

Vanaf de hbs onstond, anders dan Thorbecke had bedoeld en voorzien, vrijwel meteen een aanzienlijke doorstroom naar het Koninklijk Instituut voor de Marine, de Koninklijke Militaire Academie, de opleiding tot bestuursambtenaar in Nederlands-Indië en vooral de Polytechnische School in Delft. De groei van de hbs was dus van begin af aan verbonden met de groei van nieuwe beroepsgroepen en hun opleidingen.<sup>10</sup> Snel ontstond ook een doorstroom van de hbs naar de universiteit. De mogelijkheid daartoe bestond al in de vorm van universitaire toelatingsexamens en testimoniacollege's, waarvan bovendien vrijstelling kon worden gevraagd. Beide mogelijkheden werden prompt gebruikt. In 1876 kregen hbs'ers officieel toegang tot de universiteit, mits zij de vakken waarin ze geen examen hadden gedaan aanvulden op gymnasiumniveau. In 1917 kregen ze ook het promotierecht. De studies waartoe ze zich toegang verschaffen waren opnieuw die van de moderne tijd en van de beroepen in opkomst: geneeskunde, natuurkunde, scheikunde, wiskunde en economie.

De studentenaantallen van de in 1876 in hogescholen respectievelijk universiteiten herdoopte instellingen voor wetenschappelijk onderwijs liepen tegen het einde van de negentiende eeuw snel op. In 1880 waren er 1404 studenten (dat is 0.3 procent van de 18-25 jarigen), in 1900 2816 (0.4 procent), in 1920 al 8552 (0.9 procent). Deze deelnemingspercentages bleven verder groeien. Belangrijke uitbreidingen van het aanbod waren de Vrije Universiteit in Amsterdam (1880), de Nederlandse Economische Hogeschool in Rotterdam (1913), de

---

<sup>9</sup> J.A. de Jonge, *De industrialisatie van Nederland tussen 1850 en 1914*, Amsterdam, 1976 [1968], p. 28.

<sup>10</sup> Vgl. C. Disco, *Made in Delft*, Professional engineering in the Netherlands 1880-1940, Amsterdam, 1990.



Rooms-katholieke Universiteit in Nijmegen (1923) en de Katholieke Economische Hogeschool in Tilburg (1927). Na de Tweede Wereldoorlog volgden hogescholen in Eindhoven (1957) en Twente (1964) en Medische Faculteiten in Rotterdam (1966) en Maastricht (1975). In 1987 vond opnieuw een herdoping plaats: alle op dat moment bestaande hogescholen - de NEH en de Medische Faculteit waren in 1973 al in de Erasmus Universiteit opgegaan - werden ook universiteiten. Tegelijkertijd werden nieuwe hogescholen aangewezen die bestaan uit combinaties van scholen voor hoger beroepsonderwijs.

Waar kwamen die vandaan? Het waren veelal in de jaren zestig van deze eeuw tot 'hogere' scholen gepromoveerde voormalige scholen voor *middelbaar* beroepsonderwijs, waarvan de meeste in de eerste decennia van de twintigste eeuw waren ontstaan als bovenklasse boven het lager beroepsonderwijs, toen nog nijverheidsonderwijs geheten. De basis voor deze pyramide is in de negentiende eeuw gelegd. Aanvankelijk heel aarzelend: de gedachte en de praktijk van beroepsonderwijs vonden in de negentiende eeuw maar traag ingang. De opvatting dat vakbekwaamheid op het werk zelf moet worden geleerd bleef lang dominant. De eerste vormen van nijverheidsonderwijs voor jongens waren sterk theoretisch gericht en het onderwijs op de tekenscholen en industriescholen vond 's avonds plaats, na de gewone werkdag. De burgerdagscholen die Thorbecke naast of eigenlijk onder de hogere burgerscholen had bedacht, waren geen succes. De burgeravondscholen wel, maar zij werden op de lange duur overvleugeld door de meer praktisch gerichte ambachtsscholen en landbouwscholen - toen de tijd en vooral het welvaartspeil daar tenslotte rijp voor was. Dat was pas in het begin van de twintigste eeuw en voor de land- en tuinbouwscholen nog wat later. Tot tegen de Tweede Wereldoorlog zouden de avondopleidingen binnen het nijverheidsonderwijs de dagopleidingen kwantitatief overvleugelen. Het beroepsonderwijs als geheel stond toen echter al in grote bloei. Eveneens in het begin van de twintigste eeuw waren scholen voor *middelbaar* beroepsonderwijs opgericht, en deze vertoonden deze een neiging tot opwaartse mobiliteit. De middelbare technische school bijvoorbeeld werd de hogere technische school, de uitgebreide technische school werd de middelbare.<sup>11</sup>

Ook de ontwikkeling van het nijverheidsonderwijs voor meisjes begon aarzelend, met enkele weefscholen en industriescholen. In 1888

---

<sup>11</sup> Ook dit heeft zich in andere landen voorgedaan. Zie B.R. Clark, *The school and the university*, Berkeley, 1985, p. 296-7.

werd de eerste huishoudschool geopend, de Haagsche Kookschool onder leiding van juffrouw A.C. Manden. Scholen in Amsterdam en Rotterdam volgden en na 1900 groeide het aantal huishoudscholen en huishoudlandbouwscholen snel.<sup>12</sup> Van begin af aan deed zich hier de noodzaak voelen van een opleiding tot lerares aan de huishoudschool en zo'n opleiding kwam gauw van de grond. Dit is een voorbeeld van een algemener verschijnsel: de bloei van een onderwijstype brengt bloei met zich mee van onderwijs op een hoger niveau, waar de docenten voor het eerste type worden opgeleid. Zo was de groei van het lager onderwijs gepaard gegaan met een toename van de normaallessen en vervolgens met een toestroom naar de kweekscholen, en de uitbreiding van het middelbaar onderwijs met een grote vraag naar de in 1863 ingestelde middelbare akten.

Na de Tweede Wereldoorlog nam de deelneming aan het huishouden en nijverheids onderwijs voor meisjes massale proporties aan en ontplooidde zich een aantal vervolgopleidingen. Tot hoger huishoudonderwijs in enge zin kwam het niet - misschien doordat er grenzen zijn aan het niveau van complexiteit en professionaliteit waarop men de kunst van het huishouden kan beoefenen, maar zeker ook door het ruime arbeidsaanbod en de slechte betaling. Het huishoudonderwijs hinkte van begin af aan op twee gedachten: dat meisjes ertoe moesten worden opgeleid zelfstandig en buitenshuis de kost te kunnen verdienen, en dat zij moesten worden voorbereid op haar toekomstige taak als echtgenote en moeder. De laatste gedachte ondermijnde de eerste.<sup>13</sup> Op de aanverwante gebieden buitenshuis, van verpleging en maatschappelijke dienstverlening, ontstond wel een volledige hiërarchie van lagere, middelbare en hogere beroepsopleidingen.

Het beroepsonderwijs is dus vanaf het einde van de negentiende eeuw gestaag gaan groeien. In 1870 bezocht van alle jongeren tussen 12 en 19 jaar 0.7 procent een vorm van beroepsonderwijs. In 1880 was dit 2.1 procent, in 1900 4.0 procent, in 1910 7.2 procent, in 1920 9.8 procent en in 1930 14.3 procent. Het cijfer was in 1930 voor het eerst hoger dan dat van de algemeen vormende schoolsoorten samen, en dit zou lang zo blijven. De 'triomf der vakoplei-

---

<sup>12</sup> Zie over huishoudscholen H. Vossen, *Huishoudonderwijs als een vorm van gezinspolitiek*, Nijmegen, 1984 en P. de Rooy, Het zwaarste beroep: succes en falen van het huishoudonderwijs in Nederland, 1875-1940, (*Amsterdams Sociologisch Tijdschrift*, 12 (1985), 207-48; over landbouwhuishoudscholen M. van der Burg, *Een half miljoen boerinnen in de klas*, Heerlen, 1988.

<sup>13</sup> De Rooy, a.w.



ding' (Idenburg) wordt pas in onze tijd door een veranderende getalsverhouding tussen algemeen vormend en beroepsonderwijs ondergraven.<sup>14</sup> Eén oorzaak hiervan is een daling van de maatschappelijke status van het beroepsonderwijs. Ambachtsscholen, landbouwscholen en huishoudscholen waren aanvankelijk scholen voor zoons van geschoolde werklieden en meer welgestelde boeren, respectievelijk voor dochters uit nette, zij het soms verarmde kringen. De kookschool heette in de volksmond zelfs even 'biefstukacademie', om haar deftige clientèle. In de loop van de twintigste eeuw werden de scholen echter omspoeld door het opkomend tij van de onderwijsdeelneming. Het stigma van volksonderwijs dat in de negentiende eeuw alleen een deel van het lager onderwijs aankleefde, haalde behalve het mulo ook het nijverheidsonderwijs in. Dit ging lager beroepsonderwijs (lbo) heten en werd 'restonderwijs': de laagste sport van onderwijs waarop men kan blijven steken.

Zoals gezegd heeft de hierboven aangeduide ontwikkeling zich niet alleen in Nederland voorgedaan. In Westeuropese landen en de Verenigde Staten kwam de expansie van het onderwijs en de onderwijsdeelneming in de negentiende eeuw op gang, in andere landen pas later. Na de Tweede Wereldoorlog heeft een kettingexplosie van onderwijsdeelneming vrijwel alle uithoeken van de wereld bereikt. De wereldwijde onderwijsrevolutie heeft een zichzelf voortstuwend karakter gekregen.<sup>15</sup> Maar: deze autonome groei is het resultaat van een figuratiedwang die al lang geleden begon. De belangrijkste handelende personen in deze figuratie, hun dilemma's en hun motieven zullen we nu nader bezien.

### **Natievorming, groepsbinding, disciplineren en modernisering door elites**

Tot de zestiende eeuw was het onderwijs in West-Europa grotendeels

---

<sup>14</sup> A. Benavot, The rise and decline of vocational education, *Sociology of Education*, 56 (1983), 63-76. Het citaat van Idenburg: a.w., p. 230.

<sup>15</sup> J. Meyer e.a., The world education revolution, 1950-1970, *Sociology of Education*, 50 (1977), 242-58. Vgl. over 'endogene groei' in Nederland S. van der Ploeg, Expansie van het voortgezet en hoger onderwijs, *Mens en Maatschappij*, 67 (1992), 156-76.

een zaak van de katholieke kerk. Kathedraal- en kloosterscholen leidden een beperkt aantal jongens op voor functies in de kerkelijke en bestuurlijke hiërarchie. In beide was het Latijn de lingua franca en de kerk had praktisch geproven een monopolie op geletterheid. In de late Middeleeuwen was het onderwijsaanbod naar beneden toe uitgebreid: er kwamen parochiescholen die voor wat bredere kringen toegankelijk waren. Anderzijds hadden universiteiten zich los gemaakt van het bisschoppelijk gezag, daarmee bijdragend aan het ontstaan van een humanistisch ideaal van vorming en cultuur. Er ontstond een meer gedifferentieerde en gesecculariseerde onderwijsstructuur. Van volksonderwijs was echter nog geen sprake.

Een belangrijke stoot tot verbreding van het onderwijs kwam van de Reformatie. In het protestantisme werd elke gelovige persoonlijk verantwoording verschuldigd aan God. Dit had consequenties voor het onderwijs: voortaan moest ieder kind de Bijbel leren lezen.<sup>16</sup> Katholieke onderwijsinstellingen: 'ezelsstallen en duivelsscholen' volgens Luther, werden gesloten, een leegte achterlatend waarin moest worden voorzien.<sup>17</sup> In 1524 deed Luther een oproep *Aan de Raadsheeren van alle steden in Duitschland, dat zij Christelijke scholen moeten oprichten en in stand houden*. In 1530 predikte hij, en het blijft hier onvertaald:

Ich halt aber das auch die oberkeit hie schuldig sey die unterthanen zu zwingen, ihre kinder zu schulen zu halten. (...) Thut doch der Turck wol ein anders, und nimpt das dritte kind inn seinem gantzen reich und zeuchts wo zu er will. Wie viel mehr sollen unser herrn doch ettliche knaben nemen, zur Schulen, so doch damit den Eltern das kind nicht genommen, sondern zu ihrem Besten und zu gemeinem nutz erzogen wurde, zu dem Ampt, da ihm gnug geben wird. Darumb wache hie, wer wachen kan, die oberkeit wo sie einen tüchtigen knaben sihet, das sie den zur schulen halten lasse.<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> J.S. Brubacher, *A history of the problems of education*, 2nd edition, New York, 1966, p. 529: 'De protestantse Reformatie (...) legde zo veel nadruk op het persoonlijk lezen van de Bijbel dat alfabetisme bijna een vereiste werd om zalig te kunnen worden.'

<sup>17</sup> M. Luther, *Aan de Raadsheeren van alle steden in Duitschland, dat zij Christelijke scholen moeten oprichten en in stand houden*, Amsterdam, 1935 [1524], p. 9.

<sup>18</sup> *Eine Predigt Martin Luthers, das man Kinder zur Schule halten solle*, 1530, aangehaald door G. Sterringa, *Leerplicht en leerplichtwet*, Groningen, 1934, p. 3-4.

Dienstplicht en leerplicht worden aan elkaar gelijk gesteld. De passage illustreert dat de verbreiding van het protestantisme van begin af aan verweven was met wereldse politieke motieven en met problemen van nationale eenwording van zich afscheidende landen, en dat Luther daarop bekwaam inspeelde. De Contrareformatie bracht van haar kant de orde van de Jezuïeten voort, die zich sterk op onderwijs ging toeleggen, nieuwe didactische methoden ontwikkelde en haar onderwijs open stelde voor lagere sociale klassen.<sup>19</sup> Zo heeft de Reformatie indirect ook voor katholieken de relevantie en het bereik van onderwijs vergroot.

Europa werd het strijdperk van godsdienst- en vrijheidsoorlogen. In de Nederlanden viel de komst van het Calvinisme samen met de opstand tegen Spanje. De Calvinisten waren aanvankelijk een godsdienstige minderheid, maar toen de Noordelijke Provinciën onafhankelijk werden maakten zij van de nieuwe staatsmacht gebruik om de bevolking te vormen tot een protestantse natie.<sup>20</sup> De Staten-Generaal zagen erop toe dat kinderen op scholen 'in de Christelijke Gereformeerde Religie' alsmede 'tot Gods eere, welstant der Kercken, ende 't gemeene beste' werden opgevoed.<sup>21</sup> Toch drong het gereformeerde geloof lang niet overal door: daarvoor was de staatsmacht te beperkt en het bereik van het onderwijs te klein. Welgestelde katholieken konden zich door particuliere 'bijscholen', soms clandestien en desnoods in het buitenland, aan de invloed van het Calvinisme onttrekken.<sup>22</sup> Ook remonstranten, doopsgezinden en joden hielden eigen scholen. Er ontstond een combinatie van oogluikende tolerantie met gedempte godsdienstige en maatschappelijke wedijver die zich later tot de schoolstrijd zou transformeren.

Dat katholieken, remonstranten, doopsgezinden en joden vast hielden aan eigen onderwijs spreekt theologisch gezien vanzelf, maar het is sociologisch significant. Op geen enkel moment in de moderne geschiedenis was de macht van een heersende elite onbedreigd. Tegelijk met de strijd om de zelfstandigheid en de kracht van het

---

<sup>19</sup> W. Boyd, *Geschiedenis van onderwijs en opvoeding*, Utrecht/Antwerpen, 1969 [1921/1964], p. 235-40.

<sup>20</sup> J. Goudsblom, *Dutch society*, New York, 1967, p. 17.

<sup>21</sup> *Schoolreglement inde Steden, ende ten platten Lande inde Heerlickheden ende Dorpen staende onder de Generaliteyt van 3 Mey 1655*, aangehaald door Idenburg, a.w., p. 77.

<sup>22</sup> De Booy, *Het Onderwijs vóór 1795*, In: Boekholt & De Booy, a.w., p. 17-21.

territoer werd steeds een strijd gevoerd om de binnenlandse heerschappij. Daarin is elke naar de staatsmacht dingende groepering aangewezen op horizontale groepsbindingen en op de verticale ondersteuning door een toegewijde achterban. Een dubbele statuskieskring dus, die de concurrentiekracht bepaalt van elke afzonderlijke bovenlaag ten opzichte van andere.<sup>23</sup> Vanaf de Reformatie ging schoolonderwijs in toenemende mate een rol spelen in de consolidatie van groepsbindingen en in het veilig stellen - dat is vooral: afschermen voor de invloed van concurrerende elites - van de eigen achterban. Het laatste vormde een belangrijk motief van elites tot het uitoefenen van verticale schooldwang.<sup>24</sup>

De Reformatie bevorderde ook het armenonderwijs in enge zin. De Dordtse Synode van 1618 drong erop aan dat alle kinderen, ook die van de allerarmsten, van de 'weldaet der scholen' moesten kunnen profiteren en dat overheden dit mogelijk moesten maken door schoolmeesters te subsidiëren.<sup>25</sup> Deze overheden waren vooral de stadsbesturen, en zij probeerden voor zo weinig mogelijk geld van de verantwoordelijkheid af te komen. Maar notabelen in dezelfde steden en ook in kleinere plaatsen kregen in toenemende mate de last van de armenzorg te dragen. Zo verbreidde zich de praktijk om bijstand aan volwassenen afhankelijk te maken van het schoolbezoek van hun kinderen. Meesters van armenscholen in Leiden moesten in de zeventiende eeuw de absenties aan de leden van het armbestuur rapporteren, 'ten einde de zelve zouden kunnen zien, wie in desen nalaatig zijn, ende met inhouding van de geheele bedeeeling, indien de ouders weijgeren haare kinderen in 't geheel te zenden, of met vermindering van de taxe haarer bedeeeling, indien de kinderen sig te veel absenteerden na omstandigheijt van zaken straffen te oeffenen'.<sup>26</sup> Al lang voor de invoering van een universele leerplicht werd door plaatselijke en regionale elites een krachtige, nauwkeurig geadmistreerde en door de aard van zijn sancties zeer effectieve schooldwang uitgeoefend op armlastigen en hun kinderen. Dat de christelijke en

---

<sup>23</sup> De term statuskieskring (*status constituency*) is van J. Gusfield, *The symbolic crusade*, Urbana, 1963, p. 187.

<sup>24</sup> Vgl. L. Stone, *Literacy and education in England, 1640-1900, Past and Present*, 42 (1969), 96-139, p. 83.

<sup>25</sup> De Booy, a.w., p. 19.

<sup>26</sup> *School-ordre voor de Armkinderschoolen, binnen de stad Leijden van 11 juni 1736*, aangehaald door Sterringa, a.w., bijlagen, p. 216.

maatschappelijke deugden op armenscholen extra duidelijk werden ingeprent, kan men zich voorstellen.

Het aantal armenscholen nam toe, maar vooral in de tweede helft van de achttiende eeuw groeide ook het aantal armen. In 1799 was ruim eenderde van de bevolking van Amsterdam armlastig en in 1801 waren van de 5625 inwoners van Vlaardingen er 4150 aangewezen op onderstand.<sup>27</sup> De motieenvocabulaires van onderwijs en armenzorg raakten inniger met elkaar verweven.<sup>28</sup> Door middel van onderwijs hoopte men althans op langere termijn de druk die armlastigen uitoefenden op de liefdadigheidsfondsen te verminderen: 'De Scholen zullen, ontegenzeggelijk, de eerste en bestendigste middelen van der Armen welvaart zijn,' volgens een tijdgenoot.<sup>29</sup> De gedachte van onderwijs ter bestrijding van armoede paste in de tijdgeest van de Verlichting. De Verlichting had van begin af aan veel belangstelling gehad voor kwesties van opvoeding en onderwijs, maar raakte daar tegen het einde van de achttiende eeuw bepaald van bezeten. 'De pedagogie was in de mode,' schrijft H.H. Zwager. 'Juist in die late fase van de Verlichting waarin de rede een beetje onzeker over zichzelf begon te worden, misschien nog niet zozeer bang om af te glijden naar ongemotiveerd optimisme of oppervlakkigheid, alswel bezorgd over de toekomst.'<sup>30</sup> Het pedagogisch pathos van de Verlichting was niet alleen vooruitgangsgeloof, het was ook een vlucht naar voren.

Rond 1800 ontwikkelde Nederland zich snel tot een centraal geregeerde eenheidsstaat. De eerste nationale onderwijswetten: de schoolwetten van 1801, 1803 en 1806, kwamen tot stand in de tijd van de Bataafse Republiek en ze waren sterk beïnvloed door de *Algemene denkbeelden over het nationaal onderwijs* die de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen in 1796 op verzoek van de Natio-

---

<sup>27</sup> I.J. Brugmans, *Paardenkracht en mensenmacht*, Den Haag, 1961, p. 63 resp. J.G. Kikkert, *De zedeloosheid van Den Haag*, Amsterdam, 1976, p. 137.

<sup>28</sup> Motieenvocabulaires zijn verzamelingen van sociaal aanvaardbare motiveringen die voor mensen kunnen fungeren als psychische motieven. Zie C. Wright Mills, *Situated actions and vocabularies of motives*, *American Journal of Sociology*, 5 (1940), 904-13, en G. de Vries, *Het motief als drijfveer en als genre*, *Psychologie en Maatschappij*, 15 (1991), 158-69.

<sup>29</sup> Een anoniem in 1777, aangehaald door Idenburg, a.w., p. 203.

<sup>30</sup> H.H. Zwager, *Nederland en de Verlichting*, Haarlem, 1980 [1972], p. 114.

nale Vergadering had geformuleerd.<sup>31</sup> Idenburg heeft de inzet ervan goed samengevat: 'Schoolopvoeding zal het cement zijn van de vrije burgerstaat.'<sup>32</sup> De christelijke en wereldlijke deugden waartoe het onderwijs eerder moest strekken, wisselden in het Schoolreglement van 1806 van plaats: 'Alle schoolonderwijs zal zodanig worden ingericht, dat onder het aanleren van gepaste en nuttige kundigheden, de verstandelijke vermogens der kinderen ontwikkeld, en zij zelve opgeleid worden tot alle maatschappelijke en Christelijke deugden.'<sup>33</sup> De gereformeerde kerk verloor haar bevoorrechte positie en de 'Christelijke deugden' verwezen voortaan naar een algemene Godsopvatting. De schoolwetten waren het begin van ingrijpende vernieuwingen, waaronder de invoering van het klassikaal onderwijs. In het huidige verband is het belangrijkste, dat er voor het eerst een *nationaal* stelsel van lager onderwijs onder staatstoezicht was geconcipeerd. De wetgeving en de voortvarendheid waarmee die tot uitvoering werd gebracht oogstten bewondering in het buitenland.

Het cosmopolitanisme dat in de achttiende eeuw Europese elites nog met elkaar verbond en tegelijkertijd afzonderde van de lagere klassen, maakte in de negentiende eeuw plaats voor een scherpe concurrentiestrijd tussen de naties.<sup>34</sup> In Nederland kreeg in de loop van de negentiende eeuw het motievenvocabulaire van nationale ontwikkeling, samen met dat van het staatsburgerschap, steeds meer accent. 'Een belangrijke functie van het onderwijs,' aldus Hans Knippenberg, 'werd de socialisatie tot de rol van staatsburger: vaderlandslievend en vooral gedisciplineerd. Zo kon het nog jonge politieke stelsel geconsolideerd worden en droeg het onderwijs bij aan staatsvorming.'<sup>35</sup> De langdurige campagne voor kosteloos volksonderwijs was er mede op gericht, plaatselijke en regionale loyaliteiten van de bevolking te vervangen door een binding aan de natiestaat. Het algemeen beschaafd Nederlands, de vaderlandse geschiedenis en de

---

<sup>31</sup> J. Lenders, *De burger en de volksschool*, Nijmegen, 1988 en B. Kruithof, *Zonde en deugd in domineesland*, Groningen, 1990.

<sup>32</sup> Aangehaald door Idenburg, a.w., p. 82-3.

<sup>33</sup> *Reglement voor het Lager Schoolwezen en Onderwijs binnen de Bataafse Republiek*, behorend bij de Lageronderwijswet van 1806, aangehaald door Idenburg, a.w., p. 81.

<sup>34</sup> Brubacher, a.w., p. 62.

<sup>35</sup> Knippenberg, a.w., p. 231.



kaart van Nederland waren belangrijke elementen van een nationaal curriculum.<sup>36</sup>

Maar het succes van het nationaal onderwijs verhevigde de binnenlandse concurrentiestrijd. De liberale burgerij riep met elke volgende stap in de richting van kosteloos openbaar onderwijs een sterkere reactie op onder vooral Gereformeerden en Katholieken. Stenen des aanstoots waren de verdere verdunning van het 'algemeen-christelijke' karakter van het curriculum en de financiële bevoordeling van het openbaar onderwijs door de staat. Deze schoolstrijd heeft het schoolbezoek op twee manieren heeft bevorderd. Enerzijds werd het onderwijsaanbod erdoor uitgebreid doordat op den duur in bijna alle onderwijscategorieën openbare, katholieke, protestants-christelijke en vaak ook nog neutraal-bijzondere scholen met elkaar gingen concurreren. Anderzijds is de onderwijsvraag versterkt door de verticale schooldwang die elites op hun respectieve clientèles uitoefenden. Ook in andere landen hebben zich in de negentiende eeuw, mutatis mutandis, zulke verhoudingen ontwikkeld. In de Verenigde Staten slaagde de kerk er niet in de nieuwe openbare school voor godsdienstig onderwijs te winnen en richtte zich toen op een eigen, parochiaal schoolstelsel.<sup>37</sup> In Frankrijk moest de kerk de uitdaging van de vooruitstrevende *Société pour l'instruction élémentaire* wel aannemen om haar greep op het onderwijs niet te verliezen. 'In vele gemeenten waar vroeger niemand zich hebben ingespannen voor de oprichting van een school,' constateerde een Frans afgevaardigde, 'wilden ze er nu een, alleen omdat een stel dorpelingen er een van de andere soort wilden hebben.'<sup>38</sup> De scholen moesten natuurlijk ook leerlingen hebben. De horizontale wedijver tussen elites werd zo vertaald in een verticale schooldwang op ieders achterban.

Deze verticale schooldwang diende tegelijkertijd een gezamenlijk belang: disciplineren en beschaving van het gewone volk, in het bijzonder van de armen. 'Wat ware er van de veiligheid der vermogenden, zonder pligtsbesef, zonder zedelijke beginsels der armen, zonder onderwijs en opleiding?' vroeg mr Jeronimo de Vries, voorzitter van de commissie van de stadsarmenscholen van Amsterdam, zich

---

<sup>36</sup> J. Goudsblom, *Het Algemeen Beschaafd Nederlands*, In zijn: *Taal en sociale werkelijkheid*, Amsterdam, 1987 (11-29) [1964] en A. de Swaan, *In care of the state*, Cambridge, 1988, hoofdstuk 3.

<sup>37</sup> Brubacher, a.w., p. 537.

<sup>38</sup> Aangehaald door De Swaan, a.w., p. 95.

in 1832 af.<sup>39</sup> Het armenonderwijs heeft zich, zoals al aangestipt, ontwikkeld uit de armenzorg, die van begin af aan de functie heeft gehad om bezitslozen binnen de samenleving op hun plaats te houden. 'Het probleem van de armoede is een probleem voor de rijken,' schrijft Abram de Swaan. Het gaat erom 'een minimale hoeveelheid van het sociale surplus uit te delen zonder de patronen van afhankelijkheid en uitsluiting te wijzigen die enerzijds de rijken definiëren, anderzijds de armen en alle anderen daar tussenin.'<sup>40</sup> Dit probleem hebben rijken in de nieuwere tijd trachten op te lossen door middel van liefdadigheid, door armenhuizen, door werkhuizen, en in de nieuwste tijd door stelsels van sociale zekerheid. Maar ook de school speelde een rol, vooral sinds men armoede was gaan opvatten als een morele conditie waarvoor men de arme zelf verantwoordelijk kon stellen. Eens is dat een nieuwe gedachte geweest, die een conceptie verdrong waarin armoede net als ziekte, gebrek en tegenslag voortvloeide uit een godsbestel. Het armenonderwijs van de zeventiende en achttiende eeuw en het volksonderwijs van de negentiende eeuw zijn door meervermogenden niet alleen bevorderd om kinderen van minvermogenden de juiste godsdienst en een nationaal besef bij te brengen, maar tevens om dezen te leren wat hun plaats was in de standenhiërarchie. Dit werd er vaak uitdrukkelijk bij gezegd, mede om andere meervermogenden gerust te stellen die vreesden dat onderwijs een gevaarlijke zucht naar standsverheffing teweeg zou brengen. Zo'n zucht ontstond op den duur inderdaad, maar het is de vraag of men dit had kunnen tegenhouden door geen armenonderwijs te geven.

In elk geval kreeg de verlichte opvatting van De Vries en vele anderen de overhand. Het waren vooral de grootstedse elites en de met het staatsapparaat verbonden nieuwe middenklassen die deze opvatting met succes verspreidden.<sup>41</sup> Daarmee leverden zij niet alleen een bijdrage aan de consolidering van bestaande verhoudingen, maar ook aan de beheersing van nieuwe problemen die voortvloeiden uit het proces van industrialisering. Als het lager onderwijs al een bijdrage heeft geleverd aan de industrialisering in westerse landen, is het de disciplinerende werking ervan op het proletariaat geweest. 'Het

---

<sup>39</sup> Verslag van de Stadsarmenscholen over het schooljaar 1832, aangehaald door J.C. Vleggeert, *Kinderarbeid in de negentiende eeuw*, Bussum, 1967, p. 10-1.

<sup>40</sup> De Swaan, a.w., p. 14-5.

<sup>41</sup> De Swaan, a.w., hoofdstuk 3.

zijn juist de niet-cognitieve functies van onderwijs,' concludeert Harvey Graff, 'de nevenverschijnselen van de overdracht van lezen en schrijven, die het meest rechtstreeks in verband staan met de schepping van een voor het moderne kapitalisme aanvaardbare arbeidskracht.'<sup>42</sup>

Gaandeweg veranderde het vocabulaire. In de legitimering van volksonderwijs kwam tegen het einde van de negentiende eeuw minder nadruk te liggen op eigenschappen als ondergeschiktheid en dienstvaardigheid, en meer op zelfbeheersing, ontwikkeling en beschaving.<sup>43</sup> Naarmate arbeiders, kleine luiden en eenvoudige katholieken aan economische en politieke macht wonnen, kon de vrees voor standsverheffing door gevestigden moeilijker worden uitgesproken. In plaats hiervan ging men de doelen van volksonderwijs stellen in termen van de eigen burgerlijke waarden - natuurlijk wel aangepast voor de eenvoudige arbeidersjongen en het bescheiden volksmeisje.

De ontwikkeling van het ambachts- en nijverheidsonderwijs bijvoorbeeld is sterk beïnvloed door idealen van ambachtelijkheid respectievelijk huiselijkheid, waarin men beroeps- en gezinsidealen van de goeude burgerij kan herkennen. Wat in de angelsaksische literatuur *vocationalism* is genoemd: een vrij plotselinge preoccupatie van onderwijshervormers rond de eeuwwisseling met de beroepsvoorbereidende functie van volksonderwijs, laat zich zo begrijpen.<sup>44</sup> *Vocationalism* beloofde een professionalisme voor de gewone man: het committeerde hem aan dezelfde beroepsburgerlijke idealen waarvan het hem door de grote afstand tussen het nijverheidsonderwijs en de hogescholen en universiteiten veilig scheidde. Dit verklaart tevens waarom het nijverheidsonderwijs zo veel en zo lang de nadruk legde op ambachtelijke handvaardigheid, terwijl de industrialisering de betekenis daarvan gestaag ondermijnde. 'Leerlingen van het beroeps- onderwijs worden opgeleid tot ambachtsman,' schrijft Dodde. 'De industriële ontwikkeling van de twintigste eeuw en de professionele voorbereiding daarop worden hun onthouden.'<sup>45</sup>

---

<sup>42</sup> H.J. Graff, *The literacy myth*, New York, 1979, p. 216.

<sup>43</sup> A. de Regt, *Arbeidersgezinnen en beschavingsarbeid*, Meppel, 1984, p. 16 signaleert een vergelijkbare verschuiving in het motieenvocabulaire rond armenzorg.

<sup>44</sup> H. Kantor & D.B. Tyack (red.), *Work, youth and schooling*, Stanford, 1982.

<sup>45</sup> Dodde, *Beroepsonderwijs in Nederland*, a.w., p. 36.

De wezenlijk zedelijke inzet van het nijverheidsonderwijs bleef ook na de Tweede Wereldoorlog duidelijk zichtbaar. In 1948 vroeg een commissie onder leiding van de pedagoog Ph. Kohnstamm zich af hoe jonge vrouwen moesten worden voorbereid op haar leven 'in haar bescheiden woning, in een der vele huizenblokken ener grote stad of langs de rand van een roggeveld ploeterend voor haar gezin.' Het antwoord luidde: door meer huishoudonderwijs, en daarbinnen niet warenkennis of praktische stofzuigerreparatie maar meer 'algemene vrouwelijke vorming'.<sup>46</sup> Het was 1948 en Nederland worstelde nog met de zedenverwildering die de oorlog in veler ogen teweeg had gebracht.<sup>47</sup> Tegelijkertijd bracht de alom noodzakelijk gevonden industrialisatie nieuwe gevaren met zich mee van massificering, vervreemding en ontworteling - gevaren die vooral jongeren uit de lagere klassen bedreigden en die mede door het onderwijs moesten worden bezworen.<sup>48</sup> Dit was een van de motieven voor de toenemende nadruk, ook binnen het technisch beroepsonderwijs, op algemene vorming.

Resumerend: de zorg die achttiende-eeuwers nog hadden om de armen op hun plaats te houden binnen een als statisch beleefde samenleving, is in de negentiende en twintigste eeuw getransformeerd tot een wederkerende vrees voor de gevolgen van een op zichzelf als noodzakelijk of als onvermijdelijk ervaren proces van modernisering. Het disciplineringsmotief werd een beschavingsmotief, maar de functie ervan bleef dezelfde.<sup>49</sup>

Toen minister H. Goeman Borgesius in 1898 zijn ontwerp Leerplichtwet toelichtte hield hij de leden van de Tweede Kamer voor dat de meeste bedeeden en misdadigers behoren tot 'de klasse van verstoelingen, die in hun jeugd geen voldoende onderwijs hebben genoten', en dat men van een door wettelijke sancties ondersteunde leerplicht een vermindering van hun aantal mocht verwachten. Een duidelijke verwijzing naar de functie van disciplineringsmotief, maar tegelij-

---

<sup>46</sup> Aangehaald door Vossen, a.w., p. 98.

<sup>47</sup> H. de Liagre Böhl & G. Meershoek, *De bevrijding van Amsterdam*, Zwolle, 1989.

<sup>48</sup> Vgl. H. de Liagre Böhl e.a., *Nederland industrialiseert!*, Nijmegen, 1981 en H. Galesloot & M. Schrevel (red.), *In fatsoen hersteld*, Amsterdam, z.j. [1987].

<sup>49</sup> Met de term van Piet de Rooy en Bernard Kruithof: het disciplinerings-offensief werd een beschavingsoffensief (P. de Rooy, *Werkloonzorg en werkloosheidsbestrijding 1917-1940*, Amsterdam, 1979 en B. Kruithof, a.w.).

kertijd een inroeping van een zelfstandig economisch motief: er viel te besparen op de bedeling. Goeman zei ook: 'Een volk dat slecht onderwezen wordt, is niet in staat te concurreren in den vreedzamen wedstrijd der volkeren.'<sup>50</sup> Waarschijnlijk was zo'n opmerking toen al een gemeenplaats, en dat onderstreept de overtuigingskracht die het economische argument inmiddels gekregen had.

Binnen een wereldeconomie vereist natievorming economische ontwikkeling, en elites die dat niet nastreven blijven op den duur niet aan de macht.<sup>51</sup> Zoals we zagen werd het economisch motief het eerst in verband gebracht met armenonderwijs. In de tweede helft van de negentiende eeuw werd deze conceptie verbreed tot het onderwijs aan de volksklasse als geheel. Samen met het besef van de economische onmisbaarheid van de arbeiders - 'zij zijn onze natuurgelovigen, en de honingbijen in de maatschappij' ontdekte B.W.A. Sloet tot Oldhuis in 1851<sup>52</sup> - verbreidde zich een meer zakelijk-economische waardering van het lager onderwijs.<sup>53</sup> Ook het nijverheidsonderwijs kwam in de tweede helft van de negentiende eeuw van de grond. Zoals hierboven gezegd speelden disciplineringsmotieven daarbij een rol, maar er waren tevens economische overwegingen.

Misschien nog belangrijker was de toepassing van het economisch motief op het middelbaar en hoger onderwijs. Het klassieke, humanistische vormingsideaal van de Latijnse school en de universiteit legde nadruk op aristocratische en intellectuele deugden: kennis van de klassieken, geletterdheid, distantie van de dagelijkse beslommeringen. Op het volgen van onderwijs met het oog op economisch gewin: 'broodstudie', werd neergekeken. Maar hier kwam nu een modern, realistisch of adaptief vormingsideaal naast en deels voor in de plaats.<sup>54</sup> Moderne talen, wiskunde en natuurwetenschap kregen een veel belangrijker positie in het curriculum en in de legitimering van het voortgezet onderwijs. In Nederland was de hogere burgerschool hiervan het symbool en het bewijs. Ook het hoger onderwijs - het

---

<sup>50</sup> Memorie van toelichting bij de ontwerp Leerplichtwet, Bijlagen Handelingen Tweede Kamer 1897-1898, nr. 160, p. 5, aangehaald door Sterringa, a.w., p. 50.

<sup>51</sup> Vgl. Meyer e.a., a.w., p. 255.

<sup>52</sup> Aangehaald door I.J. Brugmans, *De arbeidende klasse in Nederland in de 19e eeuw*, Utrecht/Amsterdam, 1958 [1925], p. 206.

<sup>53</sup> Vgl. Idenburg, a.w., p. 211 en Knippenberg, a.w., p. 113-4.

<sup>54</sup> Idenburg, a.w., p. 188 e.v., Boekholt & De Booy, a.w., p. 179 e.v.

meest het hogere beroepsonderwijs: Delft, Wageningen, de nieuwe economische hogescholen en faculteiten - werd vanaf het midden van de negentiende eeuw krachtig bevorderd omwille van de nationale welvaart. C. Disco heeft de staatsbemoeienis op dit punt treffend gekarakteriseerd als een inspanning om de natie 'aan haar haren omhoog te trekken' naar de moderne tijd.<sup>55</sup> Hoger onderwijs werd in toenemende mate het object van strevingen om Nederland op te stoten in de vaart der volkeren. Naarmate de aantallen studenten en afgestudeerden in de nieuwe studierichtingen toenamen, werden de hogescholen en universiteiten bovendien ook zelf uitdragers van de catechismus van de moderniteit.

De wedstrijd der volkeren ging in de twintigste eeuw onverminderd voort, niet steeds vreedzaam, en onderwijs bleef daarin een belangrijk element. De opschudding die de eerste Russische Spoetnik in 1957 veroorzaakte werd in de Verenigde Staten haastig vertaald in meer federale gelden voor onderwijs en was ook in Nederland een prikkel in de speurtocht naar 'verborgen talent'.<sup>56</sup> In 1983 verscheen in de Verenigde Staten een rapport onder de titel *Een natie loopt gevaar*. Niet die van de burens, de concurrenten of de Joegoslaven, maar *onze* natie - dat spreekt vanzelf.

De onderwijsfundamenten van onze samenleving worden op het ogenblik aangetast door een rijzend getij van middelmatigheid dat onze hele toekomst als een Natie en als een volk bedreigt. Wat een generatie geleden onvoorstelbaar was, is zich gaan voordoen - anderen evenaren en overtreffen onze onderwijsresultaten. (...) We hebben dit zelf laten gebeuren. (...) We hebben in feite, zonder erbij na te denken, een daad van eenzijdige onderwijsontwepening begaan.<sup>57</sup>

Onderwijs is dus oorlog. En in de twintigste eeuw wordt met de natie tevens de democratie bedreigd.

Kortom: vanaf de achttiende eeuw, maar vooral in de negentiende en twintigste eeuw, zijn regerende elites en andere notabelen in westerse landen steeds meer overtuigd geraakt van het economische nut van onderwijs. Deze overtuiging is een krachtig motief en een voornaam argument geworden om onderwijs te bevorderen. De ironie

---

<sup>55</sup> Disco, a.w., p. 379.

<sup>56</sup> F. van Heek e.a., *Het verborgen talent*, Meppel, 1968.

<sup>57</sup> *A nation at risk*, Washington, 1983, p. 5.



wil, dat de geldigheid van dit argument moeilijk blijkt te bewijzen. Dat onderwijs aan de consolidering van natiestaten, aan het versterken van groepsbanden en aan de disciplineren van lagere klassen heeft bijgedragen, staat wel vast. Of het los daarvan een economische bijdrage heeft geleverd aan de Rijkdom der Naties is eigenlijk heel onzeker.<sup>58</sup> Voor de werking van het economische argument als motief maakt dat niets uit: velen beschouwen de economische waarde van onderwijs als reëel, en dat heeft reële consequenties.

De motieven van natievorming, groepsbinding, disciplineren en economische modernisering zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Een natiestaat vereist zowel een aan de staatsmacht gehoorzame bevolking als een bloeiende economie. Zo'n staat kan niet worden geregeerd zonder horizontale en verticale groepsloyaliteiten. Effectieve onderwerping van armen, in de eerste plaats van de krachtigen onder hen die kunnen stelen, vechten, roven en verkrachten, vraagt een sterk centraal gezag. En economische bedrijvigheid floreert pas in een politiek en maatschappelijk gepacificeerde ruimte. Bovendien bestaat tussen disciplineren en modernisering een dialectische verhouding: disciplineren is een voorwaarde voor modernisering, maar modernisering ondergraaft en transformeert sociale verhoudingen en schept zo een nieuwe noodzaak tot disciplineren. Op lange termijn beschouwd hebben nationale elites dan ook alle vier de doelen nagestreefd. Zij deden dit binnen onderlinge, zowel internationale als intranationale concurrentieverhoudingen. Naarmate deze zich tot min of meer stabiele patronen uitkristalliseerden, kwam meer nadruk te liggen op economische wedijver. De motieven van natievorming, groepsbinding en disciplineren zijn echter niet verdwenen: ze zijn bij het economische motief ondergedoken.

## **De ontwikkeling van het pedagogisch ondernemerschap**

Politieke elites en hun mededingers hebben dit niet allemaal zelf bedacht. Dat onderwijs de nationale eenheid kan bevorderen, de cohesie binnen de eigen kring kan versterken, een oplossing kan bieden voor het probleem van de armen en bij kan dragen aan

---

<sup>58</sup> J. Dronkers, De bijdrage van de groei in onderwijsdeelname aan de economische groei 1960-1980, *Mens en Maatschappij*, 63 (1988), 44-63 en J.M. Sanders, Short- and long-term macroeconomic returns to higher education. *Sociology of Education*, 65 (1992), 21-36.

economische modernisering - deze gedachten zijn hun meestal vanaf de zijlijn aangereikt door mensen die een eigen belang hadden bij onderwijs. Zij vallen in twee categorieën uiteen.

Eenzijds waren en zijn er individuele schoolhouders voor eigen rekening. In Nederland waren dat in de zeventiende, achttiende en negentiende eeuw de houders en houdsters van bewaarschooltjes, van bijscholen, van Franse scholen voor meisjes, van kostscholen of 'instituten' voor jongelui uit de betere stand. Met uitzondering van de matressen van de bewaarschooltjes, bedienden zij een kleine maar betaalkrachtige cliëntèle: de gezeten burgerstand. Hiervan waren zij rechtstreeks en eenzijdig afhankelijk, en behalve dat de vraag naar particulier onderwijs groeide met de omvang van deze burgerstand zelf, school in de patronage-verhouding tussen particuliere schoolhouders en burgerij geen expansieve dynamiek. In tegendeel: onderwijs voor de burgerij is wezenlijk restrictief. De schoolhouder die probeert zijn cliëntèle naar beneden toe uit te breiden verliest leerlingen uit de hogere stand.

Het particulier onderwijs werd in Nederland op den duur verdrongen door het van staatswege gesubsidieerd onderwijs. Helemaal verdween het niet: er bestaan nog dure particuliere kostscholen, en de massale concurrentiestrijd binnen het hedendaags middelbaar onderwijs heeft recentelijk geleid tot opbloei van geprivatiseerd, intensief onderwijs voor *drop-outs* met rijke ouders.<sup>59</sup> In andere landen, bijvoorbeeld in de Verenigde Staten en Groot-Brittannië, is het particulier onderwijs steeds belangrijk gebleven, zijn aantrekkingskracht ontleend aan het statusverschil met het gesubsidieerd onderwijs. Het particulier ondernemerschap is hier door het ijveren voor openbaar onderwijs niet weggedrukt maar gestimuleerd.<sup>60</sup> De *public schools* in Engeland - anders dan de naam suggereert zijn dat geen openbare maar juist zeer particuliere scholen - boden uitkomst toen de privileges van de hogere klasse dreigden te worden aangetast.<sup>61</sup>

Anderzijds waren en zijn er de collectieve pedagogische *entrepreneurs*. Binnen het tijdsbestek van deze beschouwing waren de katho-

---

<sup>59</sup> P. Troost & A. Wesselingh, *De gefortuneerde dropout, Jeugd en Samenleving*, 21 (1991), 255-66.

<sup>60</sup> Brubacher, a.w., p. 532.

<sup>61</sup> J. Honey, *The sinews of society: the public schools as a 'system'*, In: D.K. Müller e.a. (red.), *The rise of the modern educational system*, Cambridge, 1987, p. 160.

lieke geestelijken die de kathedraal- en kloosterscholen hielden de vroegsten. Hun positie binnen de kerkelijke hiërarchie was veilig, de hegemonie van de katholieke kerk werd nog niet bedreigd, en zij legden mede daarom eerst weinig pedagogische expansiedrang aan de dag. Dit veranderde door het optreden van Luther en de zijnen, dat van katholieke zijde een prompte reactie opriep in de vorm van het door de militante 'Compagnie van Jezus' ontwikkelde onderwijs. Met de wedijver tussen naties en tussen elites correspondeert sindsdien, tot op zekere hoogte, een wedijver in pedagogisch ondernemerschap. De protestantse theologen en dominees die zich in Nederland met onderwijskwesities bezig hielden, kregen in de tweede helft van de achttiende eeuw gezelschap van vooruitstrevende leden van de burgerij. Gezamenlijk gingen zij ijveren voor algemeen en door de staat gefinancierd onderwijs. Hun platform en hun organisatie was de in 1784 opgerichte Maatschappij tot Nut van 't Algemeen. Zoals we zagen hadden haar *Algemene denkbeelden over het nationaal onderwijs* een grote invloed op de eerste nationale schoolwetten. De maatschappij bracht ook praktisch veel tot stand: ze stichtte lagere scholen en enkele kweekscholen, gaf talloze schoolboeken uit en vertaalde pedagogische werken uit het buitenland. Verder richtte ze leeszalen en spaarbanken op, organiseerde cursussen voor volwassenen en bevorderde in meest ruime zin de 'algemene ontwikkeling'. Vooral verlichte en nationaal denkende - dat betekende: ruimdenkende - leden van de burgerij sloten zich erbij aan. 'Het lidmaatschap van 't Nut was een onderscheidingskenmerk van (kleine) notabelen en gestudeerden,' schrijft Bernard Kruihof. 'Onderwijzers, met artsen speerpunten van de beschaving, behoorden er veelal toe.'<sup>62</sup> Ook in andere landen gingen vooruitstrevende burgers in georganiseerd verband ijveren voor openbaar volksonderwijs.<sup>63</sup>

Het willig oor dat de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen voor haar denkbeelden vond bij de regering van de Bataafse Republiek en daarna bij Koning Willem I, schiep de voorwaarden voor een professionalisering van het pedagogisch ondernemerschap. Met de schoolwetten werden bekwaamheidseisen aan schoolmeesters gesteld en werd van rijkswege een corps van schoolopzieners in het leven geroepen. De laatsten moesten zorgen dat de vernieuwingen daadwerkelijk tot stand kwamen en zij hebben dit met veel inzet gedaan.

---

<sup>62</sup> B. Kruihof, *De deugdzame natie, Symposium*, 2 (1980), p. 24.

<sup>63</sup> De Swaan, a.w., p. 92-115.

Jonge schoolmeesters identificeerden zich met de idealen van de nieuwe schoolpedagogiek, al was het maar omdat ze voor hun benoeming en bevordering afhankelijk waren van de schoolopzieners. Maar daarom was het niet alleen en niet in de eerste plaats. De idealen, de schoolmeesters en de schoolopzieners pasten bij elkaar.

Het achttiende-eeuwse pedagogische dilettaantisme veranderde in de negentiende eeuw dus in een binnen het onderwijsbestel zelf verankerd professionalisme. De nieuwe kweekscholen hadden belang bij een krachtige vraag naar onderwijzers en maakten een begin met een academische pedagogiek. Onderwijzers gingen hun belangen georganiseerd behartigen: in 1842 werd het Nederlandsch Onderwijzers Genootschap (NOG) opgericht. Zelfs de scherp met elkaar concurrerende particuliere kostschoolhouders kwamen in 1858 tot het oprichten van een vereniging, die in 1868 werd omgedoopt in de Vereeniging voor Paedagogiek.<sup>64</sup> Het pedagogisch ondernemerschap raakte in toenemende mate verweven met het eigenbelang van beroepsgroepen, waarvan de meeste werkzaam waren binnen het uitdijende nationale onderwijsbestel. Deze beroepsgroepen gaven aan het drijven van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen en van andere voortuitstrevenden een vliegwieleffect mee, en ook zelfstandig ijverden zij voor de uitbreiding van het openbaar onderwijs. Zo'n ontwikkeling heeft zich, opnieuw, ook elders voorgedaan. Over de Verenigde Staten schrijft De Swaan: 'Met de expansie van het schoolstelsel werd ook het lerarenkorps uitgebreid dat, mondig en goed georganiseerd als het was, een krachtige en tamelijk autonome stimulans bood aan de verdere groei en bureaucratisering van het onderwijsstelsel.'<sup>65</sup>

In de tweede helft van de negentiende eeuw verhevigde in Nederland de schoolstrijd, wat gepaard ging met een vermenigvuldiging en deling van het pedagogisch ondernemerschap. Als reactie op de invloed van het Nut en het NOG richtten de voorstanders van christelijk onderwijs in 1860 de Vereniging voor Christelijk Nationaal Schoolonderwijs (CNSO) op, die bijdroeg aan een snelle groei van het aantal protestants-christelijke scholen. In 1868 ontstond de vereniging Gereformeerd Schoolonderwijs, in 1878 de Unie 'Een School met den Bijbel'. De socialen en liberalen reageerden weer met de Vereniging Volksonderwijs (1866) en het gematigder Schoolverbond

---

<sup>64</sup> C. Wilkeshuis, *Waarover spraken zij?*, Z.p., 1973.

<sup>65</sup> De Swaan, a.w., p. 114.

(1869), welke twee in 1876 fuseerden.<sup>66</sup> De katholieke kerk trad zelf als onderneemster op. Het resultaat was een versterkte concurrentiestrijd tussen de verschillende groeperingen. De pedagogische ondernemingsdwang die de betrokkenen door hun initiatieven op elkaar en op zichzelf gingen uitoefenen, was zoals bekend een belangrijk onderdeel van de dynamiek van de verzuiling. En ook overigens namen de initiatieven toe. Zo gingen tal van verenigingen en maatschappijen zich inzetten voor vormen van beroepsonderwijs; de belangrijkste daarvan was de Maatschappij voor de Werkende Stand.

In de twintigste eeuw is de functie van het pedagogisch ondernemerschap verder geprofessionaliseerd, gebureaucratiseerd en ontpolitiseerd. De financiële gelijkstelling van het bijzonder met het openbaar onderwijs in 1920 heeft de felheid van de concurrentie verminderd. De confessionelen hadden gewonnen en de socialisten en liberalen legden zich daar, zij het wrokkig, bij neer. Tevens had de toename van het schoolbezoek een eigen moment gekregen, zodat de noodzaak van een krachtig wervend ondernemerschap minder werd. Kinderen en jongeren kwamen vanzelf in steeds groteren getale naar school - we zullen nog nader bezien waarom. Het pedagogisch ondernemerschap is zich in de twintigste eeuw steeds meer gaan richten op zaken *binnen* het onderwijs.

Verder is het pedagogisch ondernemerschap in hoge mate een zaak geworden van ambtenaren en experts. De schoolopzieners die in de negentiende eeuw met zoveel verve het evangelie van het moderne, klassikale onderwijs verkondigden - het waren aanvankelijk vaak theologen - zijn in de twintigste eeuw door de enorme expansie van het onderwijsbestel geworden tot beheerders van een oerwoud van wet- en regelgeving. De kennis hiervan vergt op zichzelf al een aanzienlijke ambtelijke expertise. De Onderwijsverslagen, eens rapportages aan de samenleving van een enthousiast corps van binnenlandse zendelingen, zijn zo dik en zo taai van inhoud geworden dat ze vrijwel alleen nog maar door ambtenaren worden gelezen. Substantieve pedagogische taken zijn gedelegeerd aan nieuwe, afzonderlijke specialismen. In een Droste-cacaoblikeffect ontstond binnen het onderwijsbestel een zogenoemde onderwijsverzorgingsstructuur. Onderwijsbegeleidingsdiensten, pedagogische centra, onderzoeksinstituten en universitaire vakgroepen verschaffen werk aan enkele duizenden academisch gevormde deskundigen in overheidsdienst: onderwijskundigen, orthopedagogen, psychologen, didactici, statistici

---

<sup>66</sup> Veld, a.w., hoofdstukken 3 en 7, en Knippenberg, a.w., p. 116.

en nog anderen, wier taak het is om het Nederlandse onderwijs gedurig te verbeteren. De functie van vernieuwing is in het bestel ingebouwd.<sup>67</sup>

Deze ontwikkeling heeft dubbelzinnige gevolgen gehad. De legitimiteit van het overgeleverde wordt door de institutionele vernieuwing systematisch geërodeerd. Maar tegelijkertijd is de betekenis van 'vernieuwing' verbleekt en gedomesticeerd. Het idealisme is verdwenen, en onderwijzers en leraren zijn in hoge mate van de professionele vernieuwers en 'researchers' vervreemd geraakt. De afstanden tussen overheid, deskundigen, onderwijsgeevenden en ouders zijn vergroot. Zij blijven intussen sterk op elkaar aangewezen, door de centrale functie die onderwijs in de moderne maatschappij vervult.

### Doorlichting door werkgevers

*Ik wou timmeren. Vraagt die baas of ik school heb gegaan. Nee? Stomkoppen kunnen we hier niet gebruiken, zei die. Na die aanvaring ging het een tijd fout, ik voelde me een stumperd.*

Timmerman, 37 jaar<sup>68</sup>

Er was nog een derde partij: die van werkgevers. De verschuiving van landbouw naar nijverheid en handel, en van ambachtelijk handwerk naar arbeid in fabriek en op kantoor, bracht nieuwe productieverhoudingen met zich mee.<sup>69</sup> Aan de ene kant groeide de klasse van werkgevers: fabrikanten, groothandelaars, leiders van koloniale maatschappijen, reders, scheepsbouwers, directeuren van openbare nutsbedrijven, hoofden van andere overheidsdiensten (waaronder het onderwijs) en nog velen meer. Aan de andere kant breidde zich de klasse uit van loonafhankelijken: industrie-arbeiders, kantoorklerken, ingenieurs, hutjongens op pakketboten, metaalbewerkers, technici, ambtenaren. Betrekkelijk persoonlijke verhoudingen zoals die tussen boeren en knechts en tussen meesters en gezellen bestonden, maakten

---

<sup>67</sup> J.M.G. Leune, Professionalisering van onderwijs en onderwijsinnovatie, *Sociologische Gids*, 25 (1978), 297-314.

<sup>68</sup> Geïnterviewd door W. Brands, We redden ons al eeuwen: achthonderdduizend volwassen Nederlanders kunnen niet lezen en niet schrijven, *Vrij Nederland*, 16 december 1989, Bijlage 10-15.

<sup>69</sup> W.E. Moore, *The impact of industry*, Englewood Cliffs, 1965, Brugmans, Paardenkracht en mensenmacht, a.w. en De Jonge, a.w.



geleidelijk plaats voor meer zakelijke verhoudingen tussen ondernemers en arbeiders. Deze verhoudingen werden bepaald door een zich uitbreidende en anoniemer wordende arbeidsmarkt. Werkgevers gingen daar personeel werven voor nieuwe functies binnen steeds grotere arbeidsorganisaties, welke samen een complex geheel vormden van economische arbeidsdeling. Ook binnen elk bedrijf, elk kantoor en elke overheidsdienst schreed de arbeidsdeling voort. Onder de loonafhankelijken nam door de industrialisering en verstedelijking zowel de geografische mobiliteit als de beroepsmobiliteit toe.

Door deze ontwikkelingen kregen werkgevers steeds vaker te maken met selectieproblemen. Hoe op de grote en onoverzienbare arbeidsmarkt de beste werknemers te vinden voor functies die nog niet eerder hadden bestaan, waarvoor dus geen traditie van opleiding binnen het bedrijf bestond, maar waarvan door de kapitaalsinvestering vaak wel veel afhing? Zulke functies waren bovendien meestal hiërarchisch geordend binnen een grotere productie-eenheid, waarvan de opbrengst niet langer te herleiden viel tot de individuele bijdragen van bijvoorbeeld arbeiders, voormannen, technici, een ingenieur, een boekhouder, een secretaresse en de zoon van de directeur. Dit verscherpte een legitimeringsprobleem: hoe beloningsverschillen te verantwoorden tussen loonafhankelijke werknemers binnen dezelfde arbeidsorganisatie? In de oplossing van deze twee onderling samenhangende problemen is schoolonderwijs gaandeweg gaan voorzien.

De werking van onderwijs als doorlichtingsinstrument kan het best worden geïllustreerd aan het voorbeeld van een denkbeeldige school waar één enkel, voor het arbeidsproces betrekkelijk nutteloos vak wordt geleerd: Latijn, kunstgeschiedenis, of kennis van het Marxisme-Leninisme.<sup>70</sup> Als zo'n school wordt opgericht door pedagogische ondernemers: paters, nette dames, partijbonzen, en als kinderen er om welke reden dan ook naar toe gaan, dan komen na enige tijd twee categorieën werkzoekenden op de arbeidsmarkt: jongeren met en jongeren zonder een schooldiploma. Voor het werk is de schoolkennis irrelevant, zo namen we aan. Toch is het diploma een belangrijk signaal, namelijk van aanvankelijke bekwaamheden. Jongeren die de school afmaakten hebben blijk gegeven van intelligentie, doorzettingsvermogen en sociale vaardigheid, en ze zullen die bekwaamheden

---

<sup>70</sup> Wat nu volgt is een historisering, sociologisering en uitbreiding van de doorlichtingstheorie van K.J. Arrow, Higher education as a filter, *Journal of Public Economics*, 2 (1973), 193-216 en R.P. Dore, *The diploma disease*, London, 1976.

waarschijnlijk ook in hun werk toepassen.<sup>71</sup> Het schooldiploma geeft werkgevers dus informatie over de geschiktheid van potentiële werknemers, ook al is het leerplan voor het te verrichten werk niet ter zake. Sterker nog: een irrelevant leerplan geeft soms waardevoller informatie dan een nauwkeurig op het werk toegesneden curriculum. Veel beroepen zijn niet moeilijk, terwijl wat er wel moeilijk aan is lastig kan worden uitgelegd. Een receptioniste moet mensen ontvangen, de telefoon aannemen, boodschappen doorgeven, broodjes halen, zorgen dat ze er goed uit ziet, en nog veel meer. Waar ze echter vooral in moet uitblinken is een bepaald *je ne sais quoi*. Werkgevers kunnen het niet formuleren en scholen kunnen het niet aan kinderen leren. Maar gediplomeerden van bijvoorbeeld de middelbare meisjesschool, die daar kunstgeschiedenis leerden, blijken het vaak te hebben. Meisjes van een speciale receptioniste-opleiding soms niet, ondanks de lessen in omgangskunde die ze kregen. Zo komt het dat algemeen vormende opleidingen zo veel waard zijn op de markt waar ze ostentatief niet voor opleiden: de arbeidsmarkt. En zo komt het dat zelfs de beste beroepsopleidingen door algemeen vormende schooltypen kunnen worden gedeklasseerd.

Een diploma signaleert het best als lang niet iedereen het heeft. Naarmate een bepaald diploma meer wordt behaald neemt de positieve signaalwaarde ervan af.<sup>72</sup> De negatieve signaalwaarde ervan neemt juist toe: mensen zonder het diploma worden een ongunstige selectie uit de populatie, ze worden voor werkgevers onaantrekkelijke sollicitanten en ze worden voor anderen een negatieve referentiecategorie. Als 'ongeschoolden' komen ze niet langer in aanmerking voor een baan. Op dat moment is het schooldiploma, dat eerder nog één wapen was in een open concurrentiestrijd waartegenover ongediplomeerden bijvoorbeeld hun betrouwbare afkomst, langdurige praktijkervaring of lage looneisen konden stellen, geworden tot een toegangseis. De functie is gecertificeerd.

Van de doorlichtingswerking van onderwijs gaat een verticale en horizontale schooldwang uit. Als sommige mensen diploma's gaan halen en werkgevers op die diploma's gaan selecteren, dwingen zij

---

<sup>71</sup> Hiertoe is ook cultureel kapitaal: van huis meegekregen kennis, houdingen en vaardigheden, te rekenen. Om de expositie eenvoudig te houden maak ik hier geen onderscheid tussen aangeboren en buiten school aangeleerde vaardigheden. Onderwijs licht op beide door.

<sup>72</sup> Vgl. S. van der Ploeg, *Verspreiding en opbrengsten van diploma's*, *Sociale Wetenschappen*, 35 (1992), 3, 44-60.

gezamenlijk andere mensen om ook naar school te gaan. Werkgevers dwingen bovendien elkaar tot het stellen en verhogen van opleidings-eisen. Wanneer één werkgever een bepaald diploma eist als voorwaarde voor de vervulling van een vacature, dan moet een tweede werkgever dat ook doen: omdat hij met de eerste om arbeidskrachten concurreert en met minder bekwaam personeel blijft zitten indien hij lagere opleidingseisen stelt. Hier werken wel krachten tegen in. Hoger opgeleiden zijn schaarser dan lager opgeleiden en ze zijn dus duurder. De wedijver in opleidingseisen is dan ook heviger tussen economisch sterke, dat wil zeggen moderne en grote bedrijven die zich een hoger salarispeil kunnen veroorloven, en in overheidsorganisaties die niet onderworpen zijn aan de tucht van de markt. Daar doet zich ook het sterkst het probleem voelen van de ontoerekenbaarheid van productiviteit aan individuele werknemers en hebben werkgevers dus een extra motief voor het hanteren van opleidings-eisen.<sup>73</sup>

Wanneer eenmaal onderwijs wordt aangeboden door zelfstandige pedagogische ondernemers of door de overheid (dus door derden) dwingen werkgevers elkaar voorts tot externalisering van opleidingskosten. De beroepsvoorbereiding van jongeren is van oudsher een taak geweest van bedrijven en beroepsgroepen, en tot diep in de negentiende eeuw heeft men zich verzet tegen de gedachte dat zelfstandige scholen deze taak zouden overnemen. Verlichte fabrikanten gingen er in de eerste helft van de negentiende eeuw wel toe over om zelf fabrieksscholen op te richten, maar naarmate het openbaar lager onderwijs verbeterde en het bezoek eraan toenam, konden concurrerende werkgevers even goede arbeiders werven onder degenen die dit onderwijs gevolgd hadden, zonder zelf kosten te maken. Zo ondermijnde het kosteloze onderwijs de opleidingsinspanningen van vooruitstrevende werkgevers. Iets dergelijks heeft zich in de twintigste eeuw voorgedaan met het huishoudonderwijs voor meisjes, dat hier en daar door grote werkgevers werd aangeboden. Naarmate dit onderwijs meer algemeen en voor rekening van de staat ter beschikking kwam, hielden werkgevers op het zelf te geven. De doorlichtingsfunctie van onderwijs kan ook de uiteindelijke opkomst van het nijverheidsonderwijs (het latere lagere beroeps- en hoger onderwijs) in ruimere zin verklaren. Zoals gezegd werd dit lang onzinnig of overbodig gevonden. Toen echter het bezoek aan de lagere school

---

<sup>73</sup> M. Weber, *The 'rationalization' of education and training*, In zijn: *From Max Weber*, London, 1948, en C. Offe, *Industry and equality*, London, 1976.

algemeen werd en zijn positieve signaalwaarde verloor, en toen zonen en dochters uit 'betere' arbeidersgezinnen de ambachtsschool respectievelijk de huishoudschool begonnen te bezoeken - juist en pas toen gingen werkgevers dit beroepsonderwijs appreciëren. Zo bezien dankt het nijverheidsonderwijs zijn maatschappelijke erkenning niet aan zijn utilitaire curriculum, maar in de eerste plaats aan de positieve signaalwaarde ervan ten opzichte van het elementaire curriculum. Wie de ambachtsschool afmaakte was misschien een beginnend vakman, maar hij was allereerst iemand die zo verstandig en zo gedisciplineerd was geweest om door te leren. Tevens indiceerde de ambachtsschool een gepast standsbesef, en ook dat werd natuurlijk geapprecieerd. Onderwijs licht potentiële werknemers dus door in meerdere dimensies en op verschillende kenmerken tegelijk.

Bijna driekwart eeuw geleden solliciteerde de coupeur en leerlingkleermaker C. Rooduyn bij kleermaker F.B. van Irsen te Rotterdam. Deze verzocht de firma J. de Gooyer Jr., Hofkleermaker te Utrecht, om in lichten en ontving daarop onderstaande brief, gedateerd 1 maart 1919.<sup>74</sup>

Mijnheer!

In antwoord op uw schrijven van 27 Febr. j.l. heb ik de eer u te berichten dat ik u den coupeur C. Rooduyn wel kan aanbevelen. Ware het niet dat mijn broer coupeur bij mij werd, dan had ik hem gehouden. - Zijn coupe is heel elegant en passend, kunde is ook goed en wat moraliteit aan gaat, staat hij heel hoog. Sterke drank gebruikt hij nooit. Hij heeft er goed slag van den werklieden een chique façon van kraag en reveers bij te brengen. - Vertrouwende u hiermede van dienst te zijn geweest, -

Hoogachtend

Firma J. de Gooyer Jr.  
(w.g.) Willem Frijda.

Rooduyn werd aangenomen. Op die manier waren al ontelbare dienstverbanden tot stand gekomen en ook daarna zou het nog talloze malen zo gaan. Toch was in Rooduyns tijd de gang van zaken aan het veranderen. Ook om voor een eenvoudige betrekking in aanmerking te komen werd het nodig om de lagere school, en later de am-

---

<sup>74</sup> Opgenomen in J. Schellevis-de Vries (J. Rooduyn), *Zoete en minder zoete herinneringen*, (Niet gepubliceerd), Deel II, Bijlage p. iii.

bachtsschool, de kookschool of de mulo met goed gevolg te hebben doorlopen. Naarmate getuigschriften van gevolgd onderwijs vaker werden verlangd, konden persoonlijke aanbevelingen en bewijzen van goed gedrag minder zwaar gaan wegen. Niet omdat werkgevers minder gingen hechten aan de moraliteit en bijvoorbeeld punctualiteit van hun personeel, maar omdat het schooldiploma al een eerste toets op deze eigenschappen was. Op deze manier zijn zedelijkheidseisen die mensen vroeger aan elkaar en vooral aan minderen stelden uit de openbaarheid verdwenen. Ze gelden nog steeds, maar ze zijn als verborgen curriculum geïncorporeerd in schoolloopbanen die tevens de eerste morele carrières van jonge mensen zijn. De inprenting en naleving van zedelijkheidseisen wordt door de alomtegenwoordige eis van diploma's effectief gecontroleerd.<sup>75</sup>

Diploma-eisen hebben zowel van onderop als van bovenaf hun intrede gedaan op de arbeidsmarkt. De weg van onderop begon met het schiften van arbeiders op het gevolgd hebben van lager onderwijs. Al vrij vroeg in de negentiende eeuw gingen fabrikanten in Haarlem, Purmerend en Twente ertoe over, alleen kinderen in dienst te nemen die de lagere school doorlopen hadden. Tilburgse en Maastrichtse fabrikanten stelden de Eerste Communie als voorwaarde, en omdat daartoe alleen kinderen werden toegelaten die de lagere school hadden bezocht kwam dit op hetzelfde neer. De domaniale steenkolenmijn in Kerkrade nam geen kinderen aan beneden de veertien jaar en royeerde bovendien arbeiders uit het steunfonds als die hun kinderen niet naar school stuurden. Doorlichting en disciplineren gingen hier openlijk hand in hand.<sup>76</sup> De verlichte werkgevers die zelf fabrieksscholen stichtten noemde ik hierboven al. Naarmate het gewone lager onderwijs verbeterde en steeds meer werd bezocht, werden deze fabrieksscholen zowel onrendabel als overbodig. Lager onderwijs werd op den duur als minimale kwalificatie vrijwel overal verlangd. In een volgende fase kwamen de getuigschriften van het nijverheidsonderwijs, het landbouwonderwijs en het mulo als doorlichtingsinstrumenten op. Dit begon in het laatste kwart van de negentiende eeuw. Na de Tweede Wereldoorlog waren de meeste blauwe-boordenfuncties in Nederland ten minste op het niveau van

---

<sup>75</sup> De klassieke studies van het verborgen curriculum zijn P.W. Jackson, *Life in classrooms*, New York, 1968 en R. Dreeben, *On what is learned in school*, Reading, 1968.

<sup>76</sup> Brugmans, *De arbeidende klasse*, a.w., p. 174, De Jonge, a.w., p. 277-9, Knippenberg, a.w., p. 124 en 205-6 en Veld, a.w. p. 150 en 168-9.

lager beroepsonderwijs gecertificeerd. Dit niet alleen in de industrie, in de handel en in het grootbedrijf, maar ook in winkels, op boerderijen, in huishoudens. En de verhoging van opleidingseisen ging door: tegenwoordig heten jongeren met alleen een diploma van lto, lho of mavo 'ongeschoolden'. Ze worden gerekend tot de *drop-outs*.

Tegelijkertijd sijnelden de verschijnselen van doorlichting en certificatie door van boven naar beneden. Universiteiten, hoge scholen en seminaries fungeerden van oudsher als opleidingen voor de 'geleerde' beroepen: arts, advocaat, rechter, notaris, dominee, priester. Samen met de toeleidende Latijnse scholen leenden deze instellingen zich voor een effectieve beroepscontrole door de professies zelf. In de negentiende en twintigste eeuw hebben nieuwe beroepsgroepen: ingenieurs, accountants, psychologen, sociaal werkenden en vele anderen zich deze beroepscontrole door middel van vooropleiding en opleiding ten voorbeeld gesteld. Ze hadden wisselend succes. De autonomie die artsen en advocaten zich nog hadden kunnen verwerven, was voor de meeste nieuwere beroepen niet weggelegd. De staat oefende in toenemende mate een curatele uit over hogere beroepen.<sup>77</sup> Deze staatscontrole verkleinde de professionele autonomie van zulke beroepsgroepen, maar versterkte juist de dynamiek van gebiedsafbakening en functiecertificatie door middel van diploma's. De uitoefening van een lange en zich steeds verder naar beneden toe uitbreidende reeks van beroepen en werksoorten is in de twintigste eeuw voorbehouden geraakt aan de bezitters van de juiste onderwijspapieren.

Deze ontwikkeling is heel ver gegaan. Toen drs Leo Keijzer in 1988 besloot om zijn baan als organisatie-adviseur op te geven en zich zelfstandig te vestigen als hondenuitlater ('dog man'), reageerde de Dierenbescherming met een verontwaardigd: 'Die man heeft geen enkele opleiding!'<sup>78</sup> Duidelijker had zij haar wens niet kunnen verdragen om een vinger in de pap te hebben bij alles wat met dieren te maken heeft. In het algemeen is de certificatie van beroepen niet alleen maar een gevolg van het feit dat werkgevers onderwijs als doorlichtingsinstrument zijn gaan gebruiken. Vooral bij hogere beroepen hebben de beoefenaars ervan zelf een actieve rol gespeeld, door hun streven naar maatschappelijke sluiting van het beroep door middel van toegangsselectie en een eigen opleiding. In de vrije

---

<sup>77</sup> T.J. Johnson, *Professions and power*, London, 1972.

<sup>78</sup> *NRC Handelsblad*, 30 januari 1989.



beroepen waren het beroepsverenigingen die hiervoor ijverden. In andere beroepen waren het vakorganisaties die bij werkgevers en overheid diploma-eisen bepleitten en gehonoreerd zagen. De aanbieders van arbeidskracht hadden en hebben soms meer belang bij certificatie van hun beroep dan werkgevers. Ook de staat is zoals gezegd sterk betrokken geraakt bij de regulering van de uitoefening van allerlei beroepen. En de Dierenbescherming is maar een enkel voorbeeld van de particuliere stichtingen, verenigingen en bewegingen die zich eveneens in het spanningsveld tussen onderwijs en arbeidsbestel hebben begeven.

Kortom, de certificatie van beroepen en functies aan de hand van onderwijsdiploma's is vaak een uitkomst van belangencollusies tussen werkgevers, vrije beroepsbeoefenaars of deelgroepen van werknemers, de overheid en vierde partijen.

Om misverstand te voorkomen nog een toevoeging. Onderwijsdiploma's verschaffen aan werkgevers belangrijke informatie over potentiële werknemers, zelfs als het gevolgde onderwijs op zichzelf niet van belang is voor het te verrichten werk. Dit betekent *niet* dat het onderwijs dan economisch irrelevant zou zijn. Zelfs irrelevant onderwijs vervult een economische functie, namelijk die van allocatie.<sup>79</sup> Een welvaartsoptimale verdeling van individuen over functies vooronderstelt vrij nauwkeurige informatie over de capaciteiten van de afzonderlijke individuen - en verder een alziende macht of een vrije markt. Onderwijs kan deze informatie over individuele bekwaamheden geven. Daarom kan het nuttig zijn om nutteloze dingen te leren. *Hoeveel* nutteloze inspanning mensen zich individueel moeten getroosten om collectief een optimale allocatie en dus nutsmaximalisatie te bereiken, weet niemand. Het bange vermoeden bestaat dat het peil van minst-noodzakelijke nutteloze inspanning tegenwoordig ver wordt overschreden. Maar de indruk bestaat ook, dat mensen op school tevens nuttige dingen leren.

### Onderwijsdeelneming als klassenstrijd

Tenslotte de motieven van ouders en kinderen. Dat zij pas nu ter sprake komen weerspiegelt hun aanvankelijk heteronome positie binnen de figuratie als geheel. Regerende elites, pedagogische *entre-*

---

<sup>79</sup> Arrow, a.w.

*preneurs*, werkgevers en georganiseerde beroepsgroepen hebben om uiteenlopende redenen aangedrongen op schoolbezoek van kinderen, jongeren en soms ook volwassenen, en dezen hebben aan de gecombineerde druk moeilijk kunnen weerstaan. Vooral lagere sociale klassen zijn het voorwerp geweest van een langdurig pedagogisch offensief van elites, pedagogische beroepsgroepen en het vooruitstrevende deel van de burgerij. Naarmate dit offensief succes had, mede door de sociaal-economische veranderingen en de interventie van werkgevers, nam van de weeromstuit ook de schooldwang op hogere klassen toe. De geleerde stand zag zijn monopolie van het hoger onderwijs aangetast door de beroepsgroepen van de nieuwe tijd (ingenieurs, beoefenaars van de natuurwetenschappen, economen), en ook de rest van de burgerij nam om de eigen positie veilig te stellen haar toevlucht tot het middelbaar en hoger onderwijs. Deze schooldrang was mede een reactie op wat de burgerij zelf had opgeroepen: een stuwning van onderop in het onderwijs.<sup>80</sup> Het resultaat was een generalisering van de statuswedijver in en om het onderwijs. In dit proces werd de ruilwaarde van schooldiploma's keer op keer bevestigd en de toch al groeiende vraag naar onderwijs versterkt. Die vraag is de voornaamste oorzaak geworden van de nog steeds voortgaande expansie van het onderwijs.

De toename van het schoolbezoek van kinderen uit de 'volksklasse', later de 'arbeidende klasse' genoemd, viel min of meer samen met het genoemde pedagogische offensief en was daarvan ook goeddeels het gevolg. De schooldwang die particuliere arbesturen en gemeenten uitoefenden op armlastige kinderen was vrijwel onontkoombaar. Ook niet-armlastige minvermogenden konden zich moeilijk onttrekken aan de morele druk die notabelen, dominees, pastoors en patroons op hen uitoefenden om hun kinderen naar school te sturen. Waarschijnlijk fungeerden het gebrek aan voedsel en aan kleren, de bittere noodzaak van kinderarbeid en de drempel van zelfs het minste schoolgeld, tevens als afweer tegen deze druk, dus als een excuus. Rond 1887 antwoordden Friese landarbeiders op de aandrang van schoolopzieners, predikanten en anderen nog: 'De heren hebben gelijk, maar wij moeten eten', en 'Honger is een scherp zwaard.'<sup>81</sup>

---

<sup>80</sup> Vgl. N. Elias, *Ueber den Prozesz der Zivilisation*, Bern/München, 1969 [1939], Bd. II, p. 409 e.v. over 'binding van de bovenlaag' en 'stuwning van onderop.'

<sup>81</sup> Verhoren van de Arbeidsenquête van 1890, aangehaald door Veld, a.w., p. 176.

Naarmate tegen het einde van de negentiende eeuw deze materiële belemmeringen wegvielen, verviel ook het verweer dat landarbeiders, werklieden, sjouwers, turfstekers en anderen nog hadden tegen de maatschappelijke schooldwang van bovenaf. Daarbij gingen werkgevers arbeiders selecteren op schoolbezoek, zowel van arbeiders zelf als van hun kinderen. Dit gebeurde tegen de achtergrond van een transformatie van de structuur van de werkgelegenheid, en juist deze beroepentransitie bood ruimte voor de ontplooiing van een positief motief tot schoolbezoek.

De economische groei die in Nederland rond 1870 inzette, bood voor het eerst in de moderne geschiedenis aan de arbeidersklasse en de kleine middenstand een uitzicht op maatschappelijke verbetering - zowel in absolute als in relatieve zin. Th. van Tijn schrijft:

Er kwamen nu meer kansen op sociale stijging dan voorheen, omdat er voor ondernemende lieden posities op te bouwen waren en omdat de vraag naar arbeid toenam. De wens tot sociale stijging zal ondanks alle preken daartegen altijd wel hebben bestaan, maar de mogelijkheden daartoe waren (...) tot dusver gering geweest. Ook nu waren de mogelijkheden tot individuele opklimming natuurlijk niet voor iedereen aanwezig, maar hier trad wat ik het 'loterijeffect' heb genoemd in werking: er zijn meer nieten dan prijzen, maar er zijn prijzen, en de hoop daarin te vallen doet velen meespelen. De reactie op de vergrote mogelijkheden kwam snel en op grote schaal. (...) Voor mensen zonder middelen, of met weinig middelen van huis uit, was er maar één manier om een goede startpositie in die wedloop te krijgen, en dat was: behoorlijk onderwijs. De toeloop naar de scholen nam sinds 1868 derhalve snel toe (...).<sup>82</sup>

Deze schooldrang is in lagere klassen van alle westerse samenlevingen wakker geroepen door de belofte van opwaartse sociale mobiliteit. Zoals Van Tijn schrijft en zoals in historisch mobiliteitsonderzoek is vastgesteld, bleven de stijgingskansen per saldo klein, onder meer doordat traditionele opklimmingsmogelijkheden binnen het ambacht juist teniet werden gedaan. Misschien heeft dit de 'mythologie van het opwaarts streven'<sup>83</sup> wel het meest bevorderd. François Furet en Jacques Ozouf merken in elk geval terecht op:

---

<sup>82</sup> Th. van Tijn, *Het sociale leven in Nederland, 1844-1875*, In: *Geschiedenis van het moderne Nederland*, Houten, 1988 [1978], p. 46.

<sup>83</sup> E. Weber, *Popular education: peasants into Frenchmen*, In: P.N. Stearns (red.), *The other side of Western civilization*, New York, 1979, p. 232.

Het arme kind dat slaagt, centrale figuur in de negentiende-eeuwse mythologie, kan voor de burgerij heel goed de uitzondering zijn die het gehele systeem moet legitimeren, terwijl het voor het volk een collectieve, bijna godsdienstige hoop is. Maar dit beeld houdt door de decennia heen stand en nog vandaag ervaren wij, ondanks alle ontmaskeringen, de pregnantie ervan. Om de triomf van de school als instelling te begrijpen telt niet de gefundeerdheid van een consensus, maar de hechtheid ervan.<sup>84</sup>

Het aspiratieniveau steeg en de weg omhoog die mensen voor zichzelf en vooral voor hun kinderen uitstippelden begon bij het onderwijs. Het onderwijs verbreedde ook de horizon, bracht mensen in aanraking met eerder letterlijk ongekende feiten en mogelijkheden, en versterkte de schooldrang die hen al dreef. De schooldrang van arbeiders en hun kinderen moet overigens ook zijn aangewakkerd door de concurrentie die zij van buitenlanders ondervonden op de arbeidsmarkt. De industrialisering kwam in Nederland later dan in de omliggende landen. Nieuwe fabrieken, waterwerken en spoorwegwerken werden vaak begonnen met vakkennis en arbeidskrachten afkomstig uit Groot-Brittannië, Duitsland, België of Frankrijk.<sup>85</sup> Met de moderniseringsdwang die politieke elites en werkgevers van verschillende landen op elkaar uitoefenden correspondeerde dus een tijd lang een horizontale scholingsdwang, uitgeoefend door vaklieden uit meer geïndustrialiseerde landen op werklieden in andere, minder geïndustrialiseerde landen.

Enmaal gewekt, ging de schooldrang van de arbeidersklasse zich gaandeweg uitstrekken naar hogere schoolsoorten.<sup>86</sup> Het mulo oefende bijvoorbeeld een sterke aantrekkingskracht uit op de kleine middenstand: winkeliers, kantoorbedienden, lagere ambtenaren. Doordat het mulo toegang gaf tot de kweekschool, van waaruit weer verdere opklimming mogelijk was, op den duur zelfs tot de universiteit, was dit onderwijstype een belangrijk kanaal voor individuele opwaartse mobiliteit.

De toename van het schoolbezoek ging meer in het algemeen gepaard met zowel een uitbouw als een integratie van het onderwijsstelsel. Er kwamen uitgebreide technische scholen, handelsscholen, land- en tuinbouwscholen en nog allerlei andere soorten van

---

<sup>84</sup> F. Furet & J. Ozouf, *Lire et écrire*, Paris, 1977, p. 153.

<sup>85</sup> De Jonge, a.w., p. 279.

<sup>86</sup> Vgl. De Regt, a.w., p. 119.

middelbaar beroepsonderwijs. De niveaus en de curricula van lagere, middelbare en hogere opleidingen werden door standaardisering van toelatingseisen en examens op elkaar afgestemd. Het algemeen vormend onderwijs bleef tot de invoering van de Mammoetwet in 1968 wezenlijk onveranderd, maar de doorstromingsmogelijkheden erbinnen werden, net als die tussen het algemeen vormend en het beroepsonderwijs, geleidelijk vergroot. De schooldrang van de lagere sociale klassen, welke tegen het einde van de negentiende eeuw was ontwaakt, breidde zich in de twintigste eeuw over het gehele onderwijs uit.

Hogere sociale klassen hebben deze ontwikkeling niet afgewacht. In de eerste helft van de negentiende eeuw had het onderwijs aan haar zonen en dochters: het huisonderricht, de Franse school, het 'instituut', en soms de Latijnse school en de universiteit, nog een betrekkelijk vrijblijvend karakter gehad. Er hing niet veel van af, er mocht niet veel van af hangen, en voor de hogere standen had schoolbezoek tot op zekere hoogte een consumptiekarakter. Wel moest het de kinderen doordringen van de cultuur van hun eigen stand en had het de functie van ostentatieve of statusconsumptie.<sup>87</sup> Het onderwijsgenot leek vrij, maar de vrijheid werd voor een deel gespeeld. Voor zover jonge mensen uit de aanzienlijke stand zich actief met het economisch leven bemoeiden, bijvoorbeeld als koopman of fabrikant, leerden zij vooral van de praktijk.

In de loop van de negentiende eeuw echter hebben de hogere standen zichzelf en hun kinderen steeds meer geëngelijkt aan het middelbaar en hoger onderwijs. Het middelbaar onderwijs kende vooral na de invoering van de hogere burgerschool in 1863 een grote bloei. Zoals we eerder zagen werd die mede veroorzaakt door de opkomst van een nieuwe middenstand, de 'talrijke burgerij', die zich niet tevreden stelde met een hbs-opleiding maar vrijwel meteen doorstootte naar het hoger onderwijs. Zowel in het middelbaar als in het hoger onderwijs onstond daardoor een statuswedijver tussen enerzijds de klassieke opleidingen die traditioneel het domein waren van de geleerde en de hogere stand, en anderzijds de meer moderne opleidingen van de nieuwe middenklassen. 'Achter alle hedendaagse disputen over de grondslagen van het onderwijssysteem,' schreef Max Weber omstreeks 1914, 'ligt ergens de strijd verborgen tussen de

---

<sup>87</sup> Th. Veblen, *The theory of the leisure class*, New York, 1899.

"vakspecialist" en de oudere "beschaafde" mens.<sup>88</sup> Aan de onderzijde groeide in Nederland bovendien het mulo door de toestroom van de kleine middenstand. De stuwning van onderop was krachtig en dreef op den duur ook de hoogste klassen tot een minder vrijblijvende onderwijsdeelneming.

Zij trachtten daarbij de nog aan haar voorbehouden opleidingen naar beneden toe af te schermen door toegangsselectie - tot 1920 omvatten toelatingsexamens voor het gymnasium en de hbs het vak Frans, dat alleen op 'betere' lagere scholen gegeven werd<sup>89</sup> - en door vast te houden aan het klassieke curriculum. De mystificatie van de bijzondere waarde van het leren van Latijn en Grieks heeft zijn oorsprong in dit distinctiemotief. Fritz Ringer heeft erop gewezen dat de gebruikte argumenten: 'Latijn scherpt de geest' en 'het leert jongeren helder denken', even goed hadden kunnen worden aangevoerd ten faveure van wiskunde, moderne talen of Chinees.<sup>90</sup> Met wiskunde is dit ook gebeurd. Tegenover het oude-talenfetisjisme dat door *literati* aan gymnasia en de klassieke faculteiten ten toon werd gespreid, kwam een wiskundefetisjisme te staan, uitgedragen door technici, natuurwetenschappers en economen aan de hbs, de hogescholen en de nieuwere faculteiten. De laatsen hadden de arbeidsmarkt mee. Het monopolie van de klassieke vooropleiding werd voor de meeste academische studies ondergraven. De sleutelwaarde van wiskunde en andere exacte vakken voor verdere studie en maatschappelijk succes nam juist toe. De retoriek van de exacte vakken: 'meten is weten', is in onze tijd zo sterk dat ze zelden als zodanig wordt onderkend. Maar wel door leerlingen van middelbare scholen, die het vak wiskunde trefzeker gelijk stellen aan ... een dode taal.<sup>91</sup> Intussen markeert de overwinning van het moderne, exacte curriculum de overwinning van de nieuwe middenklasse, de 'nieuwe klasse' zoals ze in de sociologie wordt aangeduid, op de oudere burgerij. Deze overwinning is bevochten in en door het onderwijs: het nieuwe strijdperk van de klassenstrijd.<sup>92</sup>

---

<sup>88</sup> M. Weber, a.w., p. 243.

<sup>89</sup> De Jong Edzn., a.w., p. 125.

<sup>90</sup> F. Ringer, *Education and society in modern Europe*, Bloomington, 1979, p. 19.

<sup>91</sup> G. Pama, Die afschuwelijke wiskunde, *NRC Handelsblad*, 24 januari 1989.

<sup>92</sup> A.W. Gouldner, *The future of the intellectuals and the new class*, London, 1979.



Het felst is de strijd gestreden in het hoger en in het algemeen vormend middelbaar onderwijs. De cultuur van het professionalisme van de nieuwe beroepsgroepen: ingenieurs, natuurwetenschappers, economen, bedrijfskundigen, vond en vindt nog steeds haar legitimering in de verschillende academische disciplines.<sup>93</sup> Door de ermee verbonden toegangswedijver had statuscompetitie in het hoger onderwijs hekgolfeffecten (*backwash effects*) in het middelbaar onderwijs.<sup>94</sup> Dat richtte zich in toenemende mate op de voorbereiding en voorselectie voor het hoger onderwijs. De verdringing van het klassieke door het moderne curriculum was zo'n hekgolfeffect. Een ander hekgolfeffect was het definitief verwijnen van het huisonderwijs, zelfs in de rijkste milieus. Het kon niet langer concurreren met het middelbare schoolonderwijs, waarvan het eindexamen fungeerde als gestandaardiseerd toegangsbewijs tot het hoger onderwijs.

En zelfs binnen het ambachtsonderwijs tekenden zich dergelijke concurrentieverhoudingen af. Toen de Maatschappij voor de Werkende Stand in 1861 in Amsterdam de 'Ambachtsschool voor de arbeidende klasse' had geopend, de eerste in Nederland, kwam er van de buitenwereld de toendertijd gebruikelijke kritiek: vakopleiding diende niet op school maar op het werk gegeven te worden, en zo'n school leidde bovendien tot het 'ontrukken der jongens aan hun stand.' Maar ook de leden van de Maatschappij zelf: ambachtspatroons, architecten, aannemers, een houthandelaar, klaagden over het feit dat er 'nu wel voor de ontwikkeling van de kinderen hunner knechts was gezorgd, maar niet van hun zoons.' Voor dezen werd daarom in 1871 een Industrieschool geopend, die in de twintigste eeuw zou uitgroeien tot een hogere technische school.<sup>95</sup> Ook hier stimuleerde de onderwijsdeelneming van een lagere klasse prompt die van een hogere.

In alle westerse landen zijn de hogere standen op deze manier onderhevig geraakt aan een schooldwang van onderop. Behalve tussen verschillende niveaus en curricula speelde de klassenstrijd zich meestal ook af tussen openbaar en particulier onderwijs. Particuliere scholen stelden gefortuneerden in staat om zich te distantiëren van

---

<sup>93</sup> B. Bledstein, *The culture of professionalism*, New York, 1976.

<sup>94</sup> De term toegangswedijver is van De Swaan (a.w., p. 81). Hij suggereerde mij ook de vertaling 'hekgolfeffect' voor *backwash effect*.

<sup>95</sup> Maatschappij voor de Werkende Stand, *Een eeuw vakopleiding in Amsterdam*, Amsterdam, 1961, p. 6.

minder gefortuneerden, die zich trachtten te verbeteren via openbare scholen. In Nederland is de klassenstrijd tussen openbare en particuliere ('bijzondere') scholen gedempt door levensbeschouwelijke wedijver, dus door de tegelijkertijd uitgevochten schoolstrijd. Maar tussen openbare en zogenoemde neutraal-bijzondere scholen speelde en speelt zich wel degelijk een klassenstrijd af. Kinderen hebben verschillen tussen scholen trouwens altijd ervaren als klasseverschillen. 'School vocht tegen school, luizen versus kale neten,' herinnert Piet Bakker zich uit zijn jeugd rond 1910 in de Amsterdamse Pijp. 'Dit was de eerste vorm waarin ik de klassenstrijd bedreef.'<sup>96</sup>

In Groot-Brittannië, de Verenigde Staten, Frankrijk, Duitsland, Nederland en elders ontplooidde zich mutatis mutandis dezelfde dynamiek: een generalisering van de statuswedijver, aangewakkerd door een groeiende vraag naar onderwijs van lagere sociale klassen welke zich aan hogere klassen voordeed als een stuwning van onderop. De offensieve onderwijsdeelneming van lagere klassen en van nieuwe middenklassen wekte een defensieve deelneming van hogere klassen op. Het gevolg was een endemisch worden van klassenstrijd binnen het onderwijs. In de tweede helft van de twintigste eeuw is deze ingebouwde klassenstrijd de belangrijkste oorzaak geworden van de voortgaande expansie van onderwijsdeelneming.

Zo zeer heeft de klassenstrijd zich toegespitst op het onderwijs en zo groot is de maatschappelijke sleutelmacht (Idenburg)<sup>97</sup> van het onderwijs geworden, dat *alle* groepsgebonden maatschappelijke wedijver ertoe neigt om onderwijswedijver te worden. De strijd tussen de geslachten, het gevecht tussen buitenstaanders en gevestigden met verschillende etnische achtergronden, de al genoemde wedijver tussen beoefenaars van aanpalende beroepen - ze worden allemaal uitgevochten in en rond het onderwijs.

De twee opmarsen van vrouwen in de recente geschiedenis: die van vrouwen uit de middenklassen tegen het einde van de negentiende eeuw en die van vrouwen uit bredere bevolkingslagen na de Tweede Wereldoorlog, zijn allebei begonnen met een vergroting van haar onderwijsdeelneming.<sup>98</sup> De toelating van Aletta Jacobs en haar zuster Frederika tot de hbs was een mijlpaal voor de vrouwenemancipatie,

---

<sup>96</sup> P. Bakker, Jeugd in de Pijp, In: T. Heijdra (red.), *De Pijp*, Amsterdam, 1991 [1946], p. 81.

<sup>97</sup> Ph.J. Idenburg, *De sleutelmacht der school*, Groningen, 1958.

<sup>98</sup> M. van Essen, *Opvoeden met een dubbel doel*, Amsterdam, 1990.

maar bevestigde tegelijkertijd de sleutelmacht van dit onderwijs.

In het voormalige Nederlands-Indië werd de toegang tot de officiële Europese scholen aan inheemsen ontzegd of praktisch onmogelijk gemaakt. Maar dezen stroomden massaal toe naar zogenoemde wilde scholen. Iedereen kon er zelf een opzetten. 'Eén advertentie in de krant bracht een handkar vol krachten,' schrijft Tjalie Robinson, 'en leerlingen kwamen als muggen naar de tempel des lichts gevlogen, zodra er een bord aan de weg getimmerd was, waarop stond "Bijzondere Lagere School". Practisch elk geëist schoolgeld werd betaald.'<sup>99</sup>

En ook wedijver tussen individuen kristalliseerde zich rondom schoolloopbanen uit, bijvoorbeeld op de huwelijksmarkt. Wil Zeegers heeft opgemerkt dat tussen 1945 en 1985 onderwijs een veel grotere rol is gaan spelen in de zelfrepresentaties van mensen die een contactadvertentie zetten. Stelde men vroeger de eigen sociale positie voorop (en bij vrouwen die van de ouders), of bij gebrek daaraan de eigen morele integriteit, nu afficheert men zich kortweg als 'van hbo-niveau' of 'academisch gevormd'.<sup>100</sup> Al eerder is het onderwijs zelf gaan fungeren als huwelijksmarkt. Veel niet-feministische vrouwen moeten zijn aangetrokken tot studies als Frans, kunstgeschiedenis en rechten omdat deze de gelegenheid boden om in een universiteitsstad een echtgenoot te vinden.<sup>101</sup> Voor mannen gold natuurlijk hetzelfde, al was het maar om het economisch voordeel dat een goede, en dat betekende hoog opgeleide partij bood.<sup>102</sup> Ook voor feministes was en is onderwijs een aantrekkelijke huwelijksmarkt. De wens tot autonome partnerkeuze, op grond van doorlichting door middel van onderwijs, is een emancipatorisch motief.

Zo zijn de klassenstrijd in de negentiende-eeuwse betekenis van het woord, de strijd tussen de seksen, de strijd tussen alloctonen en autoctonen, de strijd tussen beroepsgroepen en tussen individuele werknemers, en de strijd tussen denominaties zich allemaal gaan concentreren op het onderwijs. Deze convergentie van aanvankelijk

---

<sup>99</sup> T. Robinson, Belevnissen van een wilde griffel, In zijn: *Piekerans van een straatslijper II*, Bandung, z.j., p. 152.

<sup>100</sup> W. Zeegers, *Andere tijden, andere mensen*, Amsterdam, 1988, p. 202-4.

<sup>101</sup> Vgl. R. Collins, *The credential society*, New York, 1979, p. 125 over de 'collegiate culture' als huwelijksmarkt.

<sup>102</sup> W.W. McMahon, Consumption and other benefits of education, In: G. Psacharopoulos (red.), *Economics of education*, Oxford, 1987, p. 131.

verschillende dimensies van maatschappelijke wedijver in één strijd tussen opleidingsklassen, heeft de maatschappelijke betekenis van onderwijs nog zeer vergroot. Onderwijskwalificaties, in de sociologie het schoolvoorbeeld van 'verworven statussen', zijn waardepapieren geworden die als toegeschreven statussen, dat wil zeggen als vanzelfsprekende eigendomsrechten worden beleefd. Opleidingsverhoudingen zijn de klassenverhoudingen van onze tijd.

## Samenvatting en beoordeling

Maar neen, de rekening van het schoolwezen wordt nooit afgesloten en nimmer openbaar gemaakt.

Ph.J. Idenburg<sup>103</sup>

De expansie van het onderwijsstelsel en de toename van het schoolbezoek, aldus de centrale gedachte van deze beschouwing, zijn het gevolg van een voortschrijdende figuratiedwang. Vanaf de zestiende eeuw gingen machthebbers en politieke elites in Europa streven naar uitbreiding van het onderwijsaanbod. Zij deden dit om de eenheid van hun territorium tegenover andere territorien te bevorderen, om de groepscohesie in kleinere kring en daarmee hun binnenlandse machtsbasis te versterken, om lagere klassen of 'binnenlandse wilden'<sup>104</sup> te disciplineren, en om de economische basis van hun macht te onderhouden en waar mogelijk uit te breiden. Om deze redenen oefenden zij ook verticale schooldwang uit op lagere klassen om van het onderwijsaanbod gebruik te maken. Dat zij onderwijs kozen als middel om deze doelen te bereiken, kwam door het voorbeeld dat de katholieke kerk al had gegeven, door de symbiose die elites van emergente staten in Noordwest-Europa aangingen met het protestantisme, en door het drijven van pedagogische ondernemers, verlichte burgers, onderwijzers en ambtenaren. Toen het bezoek aan de lagere school een zekere drempelwaarde had overschreden en toen de industrialisering productieverhoudingen veranderde en anonieme arbeidsmarkten creëerde, begonnen werkgevers het schoolbezoek indirect te bevorderen. Zij gingen getuigschriften van de lagere school gebruiken, en op den duur die van hogere schoolsoorten, om

---

<sup>103</sup> Idenburg, Schets, a.w., p. 532.

<sup>104</sup> R. Muchembled, *De uitvinding van de moderne mens*, Amsterdam, 1990 [1988], p. 10, 364 en passim.

werknemers door te lichten op actuele en potentiële bekwaamheden. Dezelfde getuigschriften stelden werkgevers in staat om beloningsverschillen te legitimeren; ze maakten het vrije beroepsbeoefenaren mogelijk om de toegang tot hun beroepen te reguleren; en ze hielpen groepen werknemers om de eigen werkgelegenheid af te schermen ten opzichte van derden. De schooldwang op kinderen en ouders werd door deze ontwikkelingen versterkt. De groei van de welvaart tegen het einde van de negentiende eeuw stelde bredere lagen van de bevolking in staat om onderwijs te volgen. De gelijktijdige transformatie van de werkgelegenheid bood nieuwe maatschappelijke kansen, waarvan de verdeling afhankelijk werd van onderwijsdiploma's. Er ontstond in lagere sociale klassen een steeds sterkere vraag naar onderwijs, een schooldrang die zich in de twintigste eeuw van onder naar boven over het onderwijs verspreidde. Hogere sociale klassen waren zich al in de negentiende eeuw door middel van deelneming aan middelbaar en hoger onderwijs tegen deze dreiging gaan verweren. Hierdoor werd het onderwijs steeds meer de centrale arena waarin de klassenstrijd wordt uitgevochten. Andere maatschappelijke tegenstellingen werden in deze opleidingsklassenstrijd meegezogen. De ontwikkeling als geheel heeft geleid tot een verdere versterking van de vraag naar onderwijs. Deze vraag is in de twintigste eeuw de voornaamste oorzaak geworden van de uitbreiding van het onderwijs en de toename van het schoolbezoek. De verticale schooldwang die machtigen in de zestiende, zeventiende en achttiende eeuw uitoefenden op minder machtigen, is in de negentiende en twintigste eeuw geworden tot een zowel verticale als horizontale schooldwang die allen uitoefenen op allen. De uiteindelijke verklaring voor de uitbreiding van het onderwijs en de toename van het schoolbezoek ligt niet in de strevingen van afzonderlijke groeperingen, maar in de voortschrijdende schooldwang van de figuratie die zij met elkaar zijn gaan vormen.

Tot zover een samenvatting van het voorafgaande. De gevolgen van de generalisering van schooldwang zijn ingrijpend geweest: Nederland, westerse samenlevingen en de wereld als geheel zijn er grondig door veranderd. Om te beginnen hebben de uitbreiding van het onderwijs en de toename van het schoolbezoek ongeveer de consequenties gehad die de betrokkenen bedoelden. Onderwijs heeft inderdaad heterogene gebieden en bevolkingen tot natiestaten aaneengesmeed; het heeft groepen levensbeschouwelijk gebonden; het heeft de armen gedisciplineerd en ook wel verheven; het heeft de produc-

tiviteit zo niet rechtstreeks, dan toch indirect door allocatiewinst verbeterd; het heeft werk en soms een levensvervulling verschaft aan grote aantallen onderwijzenden en pedagogische deskundigen; het heeft althans de mogelijkheden tot individuele sociale mobiliteit bevorderd; en het heeft vrouwen ontplooiingsmogelijkheden geboden. Zowel het achttiende-eeuwse programma van de Verlichting als het negentiende-eeuwse programma van de Volksverheffing zijn werkelijkheid geworden.

Dit betekent niet dat deze doelen ook zijn bereikt op de manier waarop de betrokkenen zich dat hadden voorgesteld. De verburgerlijking van de arbeidersklasse is misschien het resultaat van een beschavingsoffensief maar zeker ook van de zo gevreesde zucht naar standsverheffing. Zonder dit streven naar standsverheffing, of anders gezegd: naar emancipatie, had deze verburgerlijking niet plaats gevonden. Iets dergelijks geldt voor de economische modernisering: de grootste bijdrage van onderwijs aan verhoging van de nationale welvaart is denk ik indirect geleverd, in de vorm van disciplineren en selectie.

Verder waren er ook onvoorziene gevolgen. Geboortecijfers zijn mede door de generalisering van schoolwang verlaagd toen ouders, tegen de achtergrond van dalende sterftcijfers en langer wordende levensverwachtingen, meer gingen investeren in de schoolloopbanen van minder kinderen.<sup>105</sup> De secularisering van de samenleving is door schoolbezoek gestimuleerd.<sup>106</sup> Onderwijs heeft, samen met de vrije ondernemingswijze productie zelf, het meritocratisch gedachtegoed en het motief van individuele prestatie ingang doen vinden. En onderwijs heeft in ruimere zin een nieuwe oplossing voor maatschappelijke verdelingsproblemen gegeven: de ideologische fundering ervan op verworven status in plaats van op toegeschreven status. Achter verworven status gaat overigens vaak toegeschreven status verborgen.

Ongewenst waren veranderingen in de maatschappelijke positie van jongeren. De uitbreiding en verlenging van het schoolbezoek heeft geleid tot problemen die samenhangen met de verlenging van de kindertijd en de jeugdfase. De moeilijkheden van de puberteit, de identiteitsproblemen van de adolescentie, de criminaliteit van jongeren, ordeproblemen binnen scholen - ze kunnen allemaal begrepen

---

<sup>105</sup> K. Davis, Population growth, family status preservation, and demographic response, in: N.W. Bell & E.F. Vogels (red.), *A modern introduction to the family*, New York, 1968 [1963] (121-39).

<sup>106</sup> Stone, a.w., p. 83.



worden uit de onmondige en onverantwoordelijke positie van schoolgaande (of spijbelende) jongeren. Net als zieken, gehandicapten, bejaarden en werklozen, leven jongen en meisjes van schoolgaande leeftijd in wat J.S. van Hessen heeft genoemd een 'sociale buitenspelpositie'.<sup>107</sup> Ze ontgroeien eerder aan het gezin of primaire leefverband, maar ze worden tot het echte leven: dat van werken, liefhebben en kinderen krijgen, juist later toegelaten. Uit deze door de expansie van het onderwijs verhevigde spanning kan men veel problemen van en met jongeren verklaren.<sup>108</sup>

Een onwenselijk gevolg van de expansie van onderwijsdeelneming is de diploma-inflatie die zij met zich mee gebracht heeft. De intensieve statuswedijver in het onderwijs heeft jonge mensen ertoe aangezet om steeds langer naar school te gaan en de gestage transformatie van de productie en van de arbeidsplaatsenstructuur heeft werkgevers ertoe verleid om steeds hogere diploma-eisen te stellen. In een dubbele spiraalbeweging zijn zowel de behaalde onderwijskwalificaties als de gestelde opleidingseisen steeds verder opgeschroefd. Onderwijsdiploma's brengen de bezitters ervan tegenwoordig minder ver dan zij zelf hadden gedacht en veel minder ver dan hun ouders. En op de arbeidsmarkt gestelde opleidingseisen gaan in toenemende mate uit boven wat voor de uitoefening van functies nodig is.<sup>109</sup> Er is dus sprake van inflatie.

Het feit dat harde maatstaven ontbreken - niemand weet precies hoeveel van welk onderwijs nodig is om te kunnen functioneren als werknemer en als 'volwaardig lid van de samenleving' - maakt inflatie vrijwel onvermijdelijk. Zowel kinderen en jongeren als werkgevers zijn immers onderling verstrikt in een dilemma van collectieve actie. Het is in het gezamenlijk belang van jeugdigen en hun ouders, schoolloopbanen niet langer te maken dan voor basisvorming, beroepsvoorbereiding en optimale allocatie noodzakelijk is. En het is in

---

<sup>107</sup> J.S. van Hessen, *Samen jong zijn*, Assen, 1964. Vergelijk P. Ariès *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Regime*, Paris, 1960, L. Stone, *The family, sex and marriage in England, 1500-1800*, Harmondsworth, 1979 [1977] en K. Keniston, Youth, a 'new' stage of life, *American Scholar*, 39 (1970), 631-54.

<sup>108</sup> Vgl. J.M. Starr, Adolescents and resistance to schooling, *Youth and Society*, 13 (1981), 189-227.

<sup>109</sup> SCP, *Sociaal en cultureel rapport 1992*, Rijswijk, 1992, p. 239-43, Van der Ploeg, Verspreiding en opbrengsten van diploma's, a.w., resp. F. Huijgen, Opleiding van werknemers en het niveau van hun werk, In: I. Gadourek & J.L. Peschar (red.) *De open samenleving*, Deventer, 1989 (79-106).

het gezamenlijk belang van werkgevers, niet meer onderwijs van werknemers te vragen dan voor doorlichting en voor dezelfde beroepsvoorbereiding en allocatie nodig is. Maar het is in het individuele belang van elke jongere en van elke werkgever, net iets meer onderwijs te volgen respectievelijk te vragen dan een andere. Ook beroepsgroepen zijn in zo'n dilemma verstrikt doordat ze met elkaar om bekwame kandidaten concurreren. Als de onderwijsdeelneming gestaag expandeert, moeten toelatingseisen in termen van onderwijskwalificaties steeds worden verhoogd om op tenminste hetzelfde niveau van bekwaamheid te blijven recruterende. Beroepsgroepen die dit niet doen of later dan andere, zoals sociologen, krijgen een slechte positie op de arbeidsmarkt.<sup>110</sup>

Eigenlijk is de paradox van de collectieve actie: het is in het belang van allen om onderwijsexpansie te beteugelen maar ieder heeft er individueel belang bij om daaraan niet mee te doen, van toepassing op elke categorie van actoren die in de huidige analyse is onderscheiden. Politieke elites wedijveren internationaal en intranationaal met elkaar, en ook pedagogische ondernemers concurreren onderling om de patronage van regeerders en de gunsten van cliëntes. De laatstgenoemden, de *educational entrepreneurs*, hebben ogenschijnlijk het minste belang bij bestrijding van onderwijsinflatie. Die verzekert hun immers van een gestaag groeiende vraag naar hun diensten? Maar zoals aangestipt brengen de uitbreiding en verlenging van deelneming problemen met zich mee binnen het onderwijs: schaalvergroting, bureaucrativering, massificering, ordeproblemen, ongeïnteresseerde leerlingen, een voortdurende druk van de overheid tot bezuiniging. De onderwijzende beroepen behoren tegenwoordig tot de zwaarste en meest ziekmakende in de samenleving.<sup>111</sup> Ook is de expansie van het onderwijs gepaard gegaan met een daling van het maatschappelijk aanzien van degenen die erin werken. Pedagogische beroepsgroepen kampen, soms zonder dit zelf te beseffen, met een legitimeringsprobleem dat vergelijkbaar is met dat van artsen.<sup>112</sup> De vraag naar hun diensten is groter dan goed is voor de beroepsgroepen

---

<sup>110</sup> Dore, a.w., p. 27 en A.C. Glebbeek, De arbeidsmarktpositie van opleidingen, *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 4 (1988), 75-89.

<sup>111</sup> L. Prick, *Het beroep van leraar*, Amsterdam, 1983.

<sup>112</sup> A. de Swaan, Het medisch regiem (III): uitbreiding en begrenzing van het medisch toezicht, In zijn: *De mens is de mens een zorg*, Amsterdam, 1982 (208-24), i.h.b. p. 220 e.v.

zelf en de samenleving eist van onderwijzenden meer dan zij kunnen leveren. Per saldo hebben ook zij collectief belang bij bestrijding van diploma-inflatie. Zij weten dit ook wel, net als wij allemaal, maar dat helpt niet. 'We roddelen misschien allemaal in het geheim over de nutteloosheid van onderwijs,' schrijft John Meyer, 'maar als we mensen aannemen en bevorderen, als we de uiteenlopende magiërs van onze tijd raadplegen en als we onze levens ordenen rondom de hedendaagse rationaliteit, spelen we onze rollen in een drama waarin onderwijs de autoriteit is.'<sup>113</sup> De kosten van dit drama zijn waarschijnlijk hoog, maar niemand durft zich eraan te onttrekken.

Men kan over het bovenstaande twisten. Directe vormen van onderwijsgenot bijvoorbeeld zijn in de analyse niet inbegrepen. Het is echter opvallend dat deze in de verklaring voor de toeloop naar het onderwijs nauwelijks een rol spelen. Men moet zich afvragen of 'de "consumptie"-baten van onderwijs die niemand heeft kunnen meten' (Fred Hirsch) überhaupt wel belangrijk zijn geweest, en of ze door de verlenging van onderwijsdeelneming en de inflatie van de waarde van diploma's niet in plaats van vermeerderd juist worden ondergraven.<sup>114</sup>

Bij de dilemma's van collectieve actie komt nog een andere complicatie. Randall Collins heeft de spiraal van onderwijsexpansie en verhoging van functie-eisen gekarakteriseerd als een 'onbewust Keynesianisme'. De uitbreiding en verlenging van het schoolbezoek heeft een steeds groter deel van de jongerenpopulatie van de arbeidsmarkt weggehouden, tegelijkertijd in de tertiaire sector van de economie werk scheppend voor grote aantallen onderwijsgeevenden. Op deze manier zijn in de twintigste eeuw de tweelingproblemen van technologische werkloosheid en consumptievraag opgelost of althans beheersbaar gehouden.<sup>115</sup> Dit betekent dat het terugdringen van diploma-inflatie mogelijk destabiliserende consequenties heeft voor de arbeidsmarkt en voor het impliciete sociale contract tussen de generaties. En het is een illustratie van iets algemener: onderwijs is gaan fungeren als een substituuut voor economische herverdeling.

Een tweede onwenselijk gevolg van de expansie van onderwijsdeelneming is het feit dat de maatschappelijke ongelijkheid erdoor kan

---

<sup>113</sup> J.W. Meyer, The effects of education as an institution, *American Journal of Sociology*, 83 (1977), 55-77, p. 75-76.

<sup>114</sup> F. Hirsch, *The social limits of growth*, Cambridge, 1976, p. 49.

<sup>115</sup> Collins, a.w., p. 87 e.v., 194-95 en 203.

worden vergroot. 'Wanneer men andere dingen constant houdt, en onder heel algemene voorwaarden,' schrijft Raymond Boudon, ' heeft onderwijsexpansie op zichzelf het effect, maatschappelijke en economische ongelijkheid te vergroten in plaats van te verkleinen, zelfs als een onderwijssysteem meer egalitair wordt.'<sup>116</sup> Dit komt door de combinatie van twee dingen. Een: de generalisering van maatschappelijke schooldwang maakt het onderwijs in toenemende mate tot een centrale verdeler van maatschappelijke kansen. De verdeling daarvan wordt meer uitsluitend afhankelijk van onderwijskansen, en mogelijkheden tot compensatie van sommige ongelijkheden door andere, daarvan onafhankelijke ongelijkheden gaan verloren.<sup>117</sup> Deze ontwikkeling wordt wel meritocratisering genoemd - een woord met een betere reputatie dan het verdient.<sup>118</sup> En dan twee: onderwijskansen worden in het proces van onderwijsexpansie niet veel gelijkjer. Kinderen van meer welgestelde en van hoger opgeleide ouders houden door een surplus aan cultureel kapitaal voorspoediger onderwijsloopbanen dan andere kinderen.<sup>119</sup> Ze halen hogere diploma's, en door de toegenomen sleutelmacht van die diploma's hebben ze veel betere maatschappelijke kansen. Onder deze twee voorwaarden nu geldt: hoe langer de onderwijsweg die gemiddeld wordt afgelegd, des te groter de uiteindelijke verschillen.

Dit is een sombere conclusie. De generalisering van maatschappelijke schooldwang heeft onbedoeld niet alleen de inflatie van onderwijsdiploma's bevorderd, maar scheidt ook een nieuwe maatschappelijke ongelijkheid. Over de ernst van de diploma-inflatie valt te twisten. Fritz Ringer bijvoorbeeld hoopt dat inflatie ten gevolge van massale onderwijsdeelneming de gelijkheid en sociale mobiliteit juist zal bevorderen: 'Aantallen op zichzelf kunnen de statuswaarde van onderwijs verminderen.'<sup>120</sup> Ik denk dat hij bedrogen uit zal

---

<sup>116</sup> R. Boudon, *Education, opportunity, and social inequality*, New York, 1974 [1973], p. 187.

<sup>117</sup> C.J.M. Schuyt, Maatschappelijke ongelijkheid in sociologisch perspectief, In zijn: *Op zoek naar het hart van de verzorgingsstaat*, Leiden, 1991 (37-45).

<sup>118</sup> M. Young, *The rise of the meritocracy 1870-2033*, London, 1958.

<sup>119</sup> J. Dronkers, Onderwijs en sociale ongelijkheid, In: J.A. van Kemenade e.a. (red.), *Onderwijs en samenleving A*, Groningen, 1986 (39-147), SCP, a.w., p. 235-49 en P. Bourdieu, *La distinction*, Paris, 1979.

<sup>120</sup> Ringer, a.w., p. 258-9.

komen. De maatschappelijke ongelijkheid is hardnekkiger. Er zijn twee wegen om haar te bestrijden: onderwijskansen werkelijk gelijk maken, of onderwijs minder centraal stellen bij de verdeling van maatschappelijke kansen. In alle westerse landen is de eerste weg bewandeld, met hervormingen in de richting van geïntegreerd voortgezet onderwijs (*comprehensive education*) en met zogenoemde compensatie- of stimuleringsprogramma's ten gunste van benadeelde bevolkingsgroepen. Er is enig resultaat mee geboekt, maar te weinig om de tendens tot meritocratische ongelijkheid te keren. Het lijkt mij daarom goed, ook de tweede weg te bewandelen door te trachten de ruilwaarde van onderwijs te verminderen, de maatschappelijke schooldwang te verlichten en de mogelijkheid tot onderwijs*genot* te bevorderen. Maar dit lukt alleen, als we bereid zijn om arbeid en inkomen eerlijk te verdelen.