

Pedagogisch regiem

Geert de Vries, *Het pedagogisch regiem. Groei en grenzen van de geschoolde samenleving*. Amsterdam, Meulenhoff, 1993, 223 pp.

Een van de meest gelezen, althans meest geciteerde en becommentarieerde dissertaties van het laatste jaar is ongetwijfeld die van Geert de Vries. Het is een gemakkelijk leesbaar boek, waarin van enige afstand naar de functie van school en opleiding in de samenleving wordt gekeken. De hoofdstelling is, dat het onderwijs alleen nog maar als selectiemiddel dienst doet in een maatschappij, waar structureel niet genoeg banen aanwezig zijn om allen een werkplek te geven waar die opleiding inderdaad kan worden gebruikt. In het onderwijs gaat het dus minder om de kennis als zodanig, dan wel om de positie die men vergelijken-derwijs heeft bereikt. Op zichzelf geen nieuwe stelling, maar wel een die goed past bij de huidige politieke opvattingen over onderwijs. Maar eerst een korte inhoudsopgave.

Het boek bestaat uit vijf hoofdstukken. In het bijna zeventig pagina's tellende eerste hoofdstuk wordt - geheel in de Amsterdamse stijl van sociologiebeoefening - uitgebreid ingegaan op de groei van het onderwijs doorheen de eeuwen. Deze geschiedschrijving van de 'maatschappelijke schooldwang' leidt tot de conclusie dat de figuratie van machthebbers en politieke elites reeds vanaf de zestiende eeuw streefde naar uitbreiding van het onderwijsaanbod. Hiermee konden verschillende doeleinden worden bereikt, zoals versterking van de eigen groepscohesie, disciplineren van de lagere klassen en het onderhouden en uitbreiden van hun economische basis (67). Met de groei van het onderwijs kon de selecterende werking van het systeem alleen behouden blijven als weer nieuwe drempels konden worden gecreëerd: diploma's, meer onderwijsaanbod op hogere niveaus. Die selecterende werking, althans zo lijkt het bij lezing van De Vries, was vooral voor de werkgevers een groot belang: zij konden er beloningsverschillen mee legitimeren en er de toegang tot beroepen mee reguleren. Omdat de legitimiteit van het opleidingscriterium niet ter discussie stond, leidde dit tot een toenemende vraag naar onderwijs en uiteindelijk tot de ons bekende spiraal: naarmate meer mensen meer onderwijs hebben gevolgd, zullen meer mensen

op een hoger niveau proberen een - op dat niveau schaarsere - baan te verwerven. De *rat race* is begonnen.

Na dit uitvoerige eerste hoofdstuk volgen drie hoofdstukken van bescheidener omvang over spijbelaars en andere uitvallers van het onderwijs. In hoofdstuk twee wordt de stelling verdedigd dat schoolverzuim pas als probleem wordt gedefinieerd op het moment dat het economisch slecht gaat in Nederland. Zowel in de jaren dertig als in de jaren zeventig lijken dezelfde reacties van overheden op te treden: het schoolverzuim moet worden opgevangen door speciale programma's voor her- en bijscholing. Immers, zo lijkt de redenering, een stijgend schoolverzuim zou de belangen en werkgelegenheid van de pedagogische maffia (leerkrachten, onderwijsbegeleiders enz.) bedreigen. In dit hoofdstuk laat De Vries zien dat in tijden van recessie het verzuim en de drop-out juist dalen, zodat het lijkt of er een *beleids*probleem wordt gecreëerd.

In hoeverre voortijdige schoolverlaters zonder diploma op de arbeidsmarkt een plaats kunnen vinden, komt in hoofdstuk drie aan de orde. De relatie tussen jeugdwerkloosheid en criminaliteit wordt ontmaskerd als een schijnverband (100). Het hoofdstuk lijkt geschreven om de stigmatisering van deze groep te doen verminderen. De bewijsvoering is gebaseerd op secundair materiaal en overheidsstatistieken.

In het vierde hoofdstuk wordt gerapporteerd over eigen veldwerk in zes scholen in het voortgezet onderwijs. De vraag hierbij was welke strategieën leerlingen hanteren om lessen te kunnen verzuimen. Twee centrale stellingen in dit deel van het boek van De Vries lijken: spijbelen is geen indicatie van een schoolcrisis of van een vermindering van motivatie bij leerlingen omdat die de dreiging van werkloosheid zien aankomen (136); leerlingen spijbelen vooral omdat ze het als een spel zien om aan het onderwijssysteem af en toe even te kunnen ontsnappen ('negotiated order', 137).

In het laatste hoofdstuk worden de vragen uit het eerste hoofdstuk weer opgepakt. Welke consequenties heeft de toenemende onderwijsdwang voor leerlingen en voor de samenleving? Op welke wijze valt de groei van het onderwijs te beteugelen - voor de noodzaak hiervan wordt verwezen naar analoge problematiek bij werkgelegenheid en ziektekosten - en wie betaalt daarvan de rekening? Hier verwerpt De Vries min of meer gangbare opvattingen, die een fundament vormen voor de vraag naar meer en langer onderwijs. Zo klopt er volgens de auteur niets van de opvatting dat er voor het functioneren in een moderne samenleving nu eenmaal meer kennis moet worden bijgebracht (149). Ook zou het onderwijspeil in de jaren niet zijn gedaald, waardoor meer en langer onderwijs gerechtvaardigd zou zijn (150). Een

verwijzing naar het mogelijk positieve effect van opleiding op economische groei en het feit dat ook andere landen niet stil zitten, vindt in de ogen van De Vries ook geen genade (151).

Kortom, er is eigenlijk geen enkel argument te vinden om langer onderwijs te geven of aan te bieden; het zou best met een beetje minder kunnen. Tenzij er andere, min of meer onbedoelde effecten door een toename van het onderwijs zouden kunnen worden gerealiseerd. Zo zou door de toename van het onderwijs tegelijkertijd de ongelijkheid in het onderwijs kunnen zijn afgenomen. Dat lijkt echter maar in beperkte mate het geval te zijn (156). Dit is dus evenmin een argument voor meer, maar juist voor minder en korter onderwijs.

Het probleem is echter: wie doorbreekt de huidige impasse? Wie biedt er nu zelf aan maar wat korter onderwijs te gaan volgen en zich daarmee ook nog eens een slechtere arbeidsmarktpositie te bezorgen? Terecht signaleert De Vries hier een dilemma waarin de individuele leerling gevangen zit: welke strategie hij ook kiest, hij verliest altijd. En dit zou kunnen verklaren waarom degenen die onderaan in de hiërarchie zitten een grotere kans maken om in een school-tegen-cultuur of erger verzeild te raken. In enkele afsluitende pagina's (161-165) gaat de auteur daarom in op mogelijkheden om 'de spiraal van verhoging van functie-eisen en verlaging van de waarde van diploma's' te doorbreken. Vouchers, toegangsselectie in het (hoger) onderwijs en egaliseren van onderwijssucces worden genoemd, maar ook de uitbreiding van de werkgelegenheid op met name de laagste niveaus en een eerlijker verdeling van arbeid, inkomen en sociale zekerheid. Pas als die distributieve en repressieve functies van het onderwijs zijn verdwenen, dan kan 'de school haar functie goed vervullen: de functie van Verlichting' (165). Over die verlichtingsfunctie wordt overigens maar weinig gezegd.

Een algemeen oordeel over dit boek is niet zo gemakkelijk te geven. Het is goed en vlot geschreven; ingewikkelde problematiek wordt met gevoel voor understatement en relativering gepresenteerd, met een ingebouwd risico van over-simplificatie. De drie hoofdstukken over schoolverzuim en voortijdige verlaters geven een aardige beschrijving en alternatieve verklaringen voor deze verschijnselen. Veel zekerheid dat deze zijn te generaliseren is er echter niet, hoewel de schrijver dat overigens ten onrechte zelf meermalen suggereert. Het eerste en laatste hoofdstuk zijn relatief het sterkste in dit boek. Daar wordt een grote hoeveelheid literatuur overzien en in een algemener raam geplaatst. Maar dan wreekt zich dat in minder dan honderd pagina's moet worden uitgelegd wat in de ondertitel van het boek wordt aangekondigd: 'Groei en grenzen van

de geschoolde samenleving'. Te vaak is het argument rechtlijnig, wordt te snel een oordeel geveld, zijn de uitspraken te stellig op basis van onvoldoende evidentie. Zodoende blijven er vooral in het laatste hoofdstuk veel tegenstrijdigheden zitten, die grondiger hadden moeten uitgewerkt. Juist bij een zo gemakkelijke schrijfstijl heeft de lezer daar recht op.

Bij lezing van *Het pedagogisch regiem* moest ik een aantal keren denken aan Jencks' *Inequality* uit 1972. Er zijn overeenkomsten en verschillen. De overeenkomsten zijn dat beide boeken een centraal thema kiezen en dat voor een groot lezerspubliek duidelijk maken. De presentatie daarbij is analoog: bij Jencks verdwenen alle tabellen en analyses naar het tweede deel, interessant voor de ingewijden. Zodoende bleef het eerste deel voor een grote groep lezers toegankelijk. Ook De Vries houdt het betoog overzichtelijk door alle 389 voetnoten en de drie tabellen naar de laatste 55 pagina's te verhuizen. Dat verklaart ongetwijfeld het succes van beide boeken. Maar ook kunnen bij een dergelijk succes gemakkelijk verkeerde conclusies worden getrokken.

Er zijn ook duidelijke verschillen. Waar Jencks steunde op de analyse van secundaire *data*, is de argumentatie van De Vries vooral gebaseerd op secundaire *bronnen*. Belangrijker is bovenal dat bij Jencks een empirisch criterium de doorslag geeft of een redenering kan worden geaccepteerd; bij De Vries lijkt een dergelijke notie vaak afwezig te zijn. Dat is dan ook mijn belangrijkste bezwaar tegen dit boek.

Laat ik dat op drie punten toelichten.

In de eerste plaats zijn er vele voorbeelden te geven van argumentaties, die pas bij nader inzien (omdat de bronnen in de voetnoot honderd pagina's verder staan) slechts worden ondersteund doordat anderen (of de auteur zelf!) hetzelfde *van mening* waren.

Zo *veronderstelt* Parsons dat spijbelen en delinquentie manieren zijn om afwijzing van het onderwijs te uiten en De Vries zegt het hem na (71). Ene Bachman *betoogt* dat beleid tegen schooluitval stigmatiserend kan werken, en in dit boek wordt het voor bewezen gehouden (93). Dat jeugdwerkloosheid geen verklaring kan zijn voor schoolverzuim en andere problemen, wordt in de hoofdttekst (105) *geconcludeerd*, waarbij pas uit voetnoot 245 blijkt dat het om een *stelling* van de auteur gaat. Als je niet oppast dan praat iedereen elkaar na en leer je maar weinig over de werkelijkheid.

Maar ook met de empirische bevindingen en opvattingen van anderen wordt wel wat erg gemakkelijk omgegaan. De opvattingen van anderen

(als Matthijssen, Du Bois-Reymond of Veld) worden naar de prullenbak verwezen, omdat ze in de eigen 'huidige etnografie geen steun' vinden (136). Wellicht wat erg overmoedig gaat de auteur er vanuit dat zijn etnografie uit het vierde hoofdstuk zodanig harde empirische informatie bevat dat het bovendien nog gerechtvaardigd is om af te drukken: 'De veronderstelling dat werkloosheid de allocatiefunctie van onderwijs verzwakt, *blijkt* onjuist' (138, cursief JP). En dat op basis van 31 individuele en 11 groepsgesprekken met leerlingen op zes havo-scholen!

In de tweede plaats gaat de auteur nogal merkwaardig om met empirisch materiaal. Zo valt op dat in het hele boek slechts drie(!) tabellen voorkomen. Juist bij dit onderwerp mag je verwachten dat ook de bestudeerde cijferreeksen worden gepresenteerd. Nu wordt het de lezer onmogelijk gemaakt om de juistheid van de conclusies over bijvoorbeeld de jeugdwerkloosheid zelf in de tekst te controleren. Dat geldt ook voor de verwijzingen naar cijfers waaruit een verhoging of verlaging van het Nederlandse onderwijspeil zou moeten worden afgeleid. In tegenstelling tot wat De Vries daarover schrijft is hier maar weinig definitief te concluderen. In historisch perspectief ontbreekt de informatie gewoonweg om vast te stellen of de toegenomen deelname alleen tot stand is gekomen doordat het niveau (standaard) van de opleiding is gedaald. Er kan dus niets, maar dan ook niets over een daling of een stijging van het niveau worden gezegd. De Inspectie van het Onderwijs is overigens recent voorzichtig met onderzoek in deze richting begonnen.

Ook uit de vergelijkingen met het buitenland kunnen niet uitsluitend 'gunstige' conclusies voor Nederland worden getrokken. De beschikbare onderzoeken (waarom worden ook hier weer geen gegevens vermeld?) zijn beperkt tot prestatiemetingen in enkele vakken op 14-jarige leeftijd, meten niets aan het eind van de schoolloopbaan en zijn voor Nederland alleen op wiskundig terrein gunstig. Wie het niet gelooft moet er de recente OECD-publikaties *Education at a Glance* (1992, 1993) maar eens op naslaan.

Op een soortgelijke wijze wordt er - zacht gezegd - slordig met de resultaten van vele mensjaren empirisch onderzoek naar onderwijsongelijkheid omgegaan. In minder dan twee pagina's (155, 156), alsmede drie voetnoten, wordt het hele empirische onderzoek naar ongelijkheid van onderwijskansen in Nederland en daarbuiten gedurende de laatste twee eeuwen even samengevat. Geen wonder dat dat brokken oplevert. Er is inderdaad een opmerkelijke stabiliteit in onderwijsongelijkheid gebleken. Maar wie het vele onderzoek echt naloopt, zal opmerken dat er grote verschillen in criteria en methoden tussen onderzoeken bestaan,

die voor een deel de inconsistente resultaten kunnen verklaren (hetgeen iets anders is dan wat de auteur in een paginalange voetnoot 371 beschrijft). Dat belemmert de schrijver echter niet om vrolijk daarna te stellen dat de sociale gelijkheid onder mensen intussen *toch* is toegenomen (156). Dat schijnt vooral het gevolg te zijn van economische en politieke interdependenties, de zgn. 'functionele democratisering' zoals door Elias verwoord. Ik heb niets tegen deze *veronderstelling*, maar zeer veel tegen het feit dat over de empirische ondersteuning van deze verklaring elke verwijzing ontbreekt. Zeer merkwaardig is overigens wel dat nog geen pagina eerder Goldthorpe instemmend wordt aangehaald, die constateerde dat circulatiemobiliteit (een rechtstreekse empirische indicator voor gelijkheid) in de tijd en tussen samenlevingen niet verschilt. Dit is gewoon teveel voor de eenvoudige lezer.

In de derde plaats wordt vaak overdadig versimpeld, zonder rekening te houden met een ingewikkelder empirische werkelijkheid. Dat blijkt bijvoorbeeld duidelijk bij de onderwijs-arbeidsmarkt problematiek. Op basis van de bekende theorie van Thurow wordt aangenomen dat sollicitanten in één lange rij worden gezet: de haantjes de voorsten zijn zij die de hoogste opleiding hebben voltooid. Dit zou een universeel mechanisme zijn en het gemakkelijk maken voor werkgevers om sollicitanten te screenen ('doorlichten' zegt De Vries). Omdat er echter teveel aanbieders zijn voor te weinig banen op het niveau waarvoor men is opgeleid, moeten de overgebleven opgeleiden genoeg nemen met een baan op lager niveau: een verschijnsel dat als overkwalificatie of onderbenutting bekend staat. Vooralsnog is dat theorie; empirisch werk zal moeten duidelijk maken of het een algemeen verschijnsel is, of het in alle sectoren of slechts enkele optreedt en of er in de tijd iets verandert.

Maar dat is niet de lijn van het betoog van de schrijver: op basis van de bekende bevindingen van Huijgen over de stijgende overscholing wordt gemakshalve gesteld: 'er is dus sprake van inflatie' (pag 71). In voetnoot 169 wordt kritiek op Huijgen (namelijk de mogelijkheid dat banen in de loop van de tijd ook *upgraden*) wel vermeld, maar uit niets blijkt dat De Vries daar iets van heeft opgestoken. Integendeel, uit het feit dat niemand precies kan aangeven hoeveel van welk onderwijs nodig is voor een bepaalde baan, wordt afgeleid dat inflatie *dus onvermijdelijk* is.

Dat is wel erg gemakkelijk. Het suggereert dat er sprake zou zijn van een algehele overscholing voor alle opleidingen in alle sectoren. Dat blijkt overigens bepaald niet uit grootschalig Nederlands onderzoek. Verschillende rapportages van het Research Centrum voor Onderwijs en

Arbeidsmarkt (ROA) in Maastricht laten - al sinds enkele jaren - zien dat opleidingen heel verschillend scoren in termen van onderbenutting in bepaalde banen; dat er grote verschillen tussen sectoren bestaan in termen van overkwalificatie en dat opleidingen sterk verschillen in termen van onderlinge concurrentie voor dezelfde banenmarkt.

Toegegeven, dergelijke details storen natuurlijk in een gladlopend betoog, maar zijn wel essentieel in een werk dat als dissertatie aan een universiteit moet kunnen worden verdedigd. In dit opzicht kan men zich de vraag stellen - met erkenning van de verdiensten van de auteur als schrijver - of honderd pagina's betoog als een proeve van wetenschappelijke bekwaamheid kan worden aanvaard. Dat de lezer aan het denken wordt gezet en van mogelijke en denkbare verklaringen wordt voorzien is zeker een verdienste. Een gemakkelijke schrijfstijl en veel verbaal geweld doet de lezer echter gemakkelijk vergeten dat het om een wetenschappelijk werk zou gaan, waarvoor de eis geldt dat bronnen correct worden gehanteerd, dat argumenten kloppen en met empirische evidentie op deskundige wijze wordt omgegaan. Dat lijkt me - voorzichtig gezegd - niet altijd het geval geweest te zijn. Dat is niet alleen jammer, maar heeft ook een gevaarlijke kant. Bij voorbaat worden immers onderzoekers die met serieuze en meer genuanceerde verhalen komen als karikatuur neergezet. Geen wonder dat het boek dan ook zo goed is gevallen in het publieke debat; het past immers goed in de meer recente modieuze opvattingen over het beperken van het (hoger) onderwijs. Want waarom zou je aan moeilijke verhalen waarde hechten, als het ook op de gemakkelijke manier van *Het pedagogisch regiem* kan?

Jules L. Peschar

Slechts drie (!) tabellen!

Ik heb een 'makkelijk leesbaar' boek geschreven, maar kennelijk nog niet makkelijk genoeg. Jules Peschar geeft de inhoud ervan even onvolledig als onnauwkeurig weer en wrijft mij uitspraken aan die ik helemaal niet heb gedaan. Nergens in mijn boek staat dat onderwijs 'alleen nog maar als selectiemiddel dienst doet', laat staan dat het mijn hoofdstelling zou zijn. Zo'n stelling is vulgaire quasi-sociologie. In hoofdstuk 1 wordt uitgelegd hoe de selectiefunctie binnen een veel meer omvattende historische ontwikkeling aan het onderwijs is opgedrongen, en in hoofdstuk 5 dat het zowel economisch als moreel gezien verstandig zou zijn, de selectiefunctie weer wat terug te dringen. Als Peschar beter gelezen had, had hij opgemerkt dat mijn boek geen hoofdstelling heeft maar een reeks los samenhangende vragen stelt: hoe kunnen we onderwijsexpansie historisch-sociologisch verklaren? (antwoord: uit een voortschrijdende figuratiedwang); waarom was er in de jaren tachtig zo'n ophef over schoolverzuim? (omdat verontrusting over jeugdige werklozen geprojecteerd werd op spijbelende scholieren); wat betekent het spijbelen van hedendaagse scholieren? (geen crisis maar een informalisering van het pedagogisch regiem); en hoe moeten we anno 1993 de voortgaande onderwijsexpansie beoordelen? (kritisch). Dan had hij ook de uitdrukking 'pedagogische maffia' niet gebruikt, die ik heb vermeden omdat ze (opnieuw) een vulgair sociologische misvatting impliceert. Een belangencollusie is iets anders dan een samenzwering; een student die het verschil niet snapt is bij mij gezakt. Leerkrachten hadden overigens géén deel aan de belangencollusie, zoals Peschar ten onrechte schrijft. Er zijn in de bespreking veel meer van zulke leesfouten aan te wijzen. Om nog een pijnlijk voorbeeld te noemen: Peschar heeft het verschil tussen *onderwijskansen* en *maatschappelijke* kansen niet opgemerkt en bijgevolg ook niet de tragedie waar pp. 155-161 over gaan. Meer gelijke onderwijskansen leiden niet vanzelf tot meer maatschappelijke gelijkheid, en het onderwijs dreigt de oorzaak te worden van een nieuwe, meritocratische maatschappelijke ongelijkheid. (Terzijde bij dezelfde passage in Peschars bespreking: mobiliteit is conceptueel iets anders dan gelijkheid - bijvoorbeeld inkomensgelijkheid - en kan daarvoor nooit een 'rechtstreekse empirische indicator' zijn.)

Hoe komt het dat Peschar zo slecht leest? Denkt hij echt dat mijn boek in een vloek en zucht is geschreven - 'een zo gemakkelijk

schrijfstijl' - en dat je het daarom op een achternamiddag wel even kunt doorlezen? Dit is een oud misverstand. *Your easy reading is my damn' hard writing*, en een nauwkeurig geschreven historisch-sociologische studie behoeft evenveel aandacht als een precies doorgerekend *multi-level* model. Behandelt Peschar zijn statistisch materiaal net zo slordig als mijn tekst? Ik houd op p. 93 van mijn boek geenszins 'voor bewezen' dat beleid tegen schooluitval stigmatiserend werkt, maar schrijf juist voorzichtig: 'Negatieve externe effecten van de hele campagne (zijn) niet uit te sluiten.' Ook schrijf ik over het peil van het onderwijs op p. 150 niet dat uit de vergelijkingen met het buitenland 'uitsluitend gunstige' conclusies voor Nederland zouden kunnen worden getrokken, maar: '(Er zijn) veel minder empirische indicatoren beschikbaar dan de verontrusten suggereren, terwijl de wel beschikbare indicatoren een voor Nederland overwegend geruststellend beeld vertonen.' 'Overwegend geruststellend' citeren als 'uitsluitend gunstig' - ik weet niet wat ik daarvan zeggen moet. Een correlatie-coëfficiënt opgehogen van .65 naar 1.00, mag dat in een recensie voortaan ook?

De titel van de recensie is dus van toepassing op de recensent. Maar er is ook iets fundamenteels aan de hand: Peschars empiristische wetenschapsopvatting ontnemt hem het zicht op historisch-sociologisch en kwalitatief, in dit geval etnografisch onderzoek. 'Bronnen' tellen i.t.t. 'data' niet mee; etnografische methoden leveren geen 'harde empirische informatie' op; en het hele boek telt 'slechts drie (!) tabellen'.

Hoe je zonder secundaire bronnen zou moeten schrijven over een ontwikkeling van ruim vier eeuwen die eerst West-Europa en vervolgens de hele wereld omspant, geeft Peschar niet aan. Misschien vindt hij het niet nodig en kunnen we wat hem betreft Weber, Elias, Parsons, Tilly *e tutti quanti* als onwetenschappelijk afschrijven. Dat is althans de logische consequentie van dit empiricisme.

Iets dergelijks geldt voor Peschars houding tegenover kwalitatief onderzoek. Wie vindt dat 42 gesprekken met 80 leerlingen geen empirische informatie opleveren, die bekend zich tot een exclusief geloof in op grote schaal verzamelde, gestandaardiseerde en multivariaat bewerkte 'data' als materiaal voor onderzoek. Over de inhoudelijke armoede van zulk empiricisme is al voldoende geschreven. Het perkt ook het domein sterk in van wat onderzoekbaar is en levert alles daarbuiten uit aan borreltafelpraat, obscurantisme en politiek. Zulk empiricisme is dus in z'n consequenties anti-wetenschappelijk. Hoezeer Peschar door zijn eigen empiricisme is geconditioneerd, blijkt als hij op p. 198 het woord 'stelling' tegenkomt. Een 'stelling' dat

jeugdwerkloosheid geen verklaring kan zijn voor schoolverzuim en schooluitval, die moet wel verzonnen zijn, denkt hij. Hij vergeet op slag dat de stelling op pp. 104-106 en in hoofdstuk 4 uitvoerig empirisch werd onderbouwd - anders dan de beweringen van Shapiro, Du Bois-Reymond en in mindere mate Matthijssen, tegen wie de stelling is gericht. Ik kan overigens niet nalaten op te merken dat, zoals in de noten 265 en 294 uiteengezet, mijn 80 leerlingen een *random* clustersteekproef vormden uit een veel grotere onderzoeksgroep van 594 havo-4 leerlingen over wie ik samen met Gritche Monsma en Evelien Mellink elders uitvoerig heb gerapporteerd, met vele tabellen en *multi-level* analyses. En ik kan evenmin nalaten Peschar andermaal te corrigeren. Mijn uitspraak: 'De veronderstelling dat werkloosheid de allocatiefunctie van onderwijs verzwakt, blijkt onjuist' is niet alleen gebaseerd op mijn eigen etnografisch materiaal, maar tevens op de onderwijsmatrices van het CBS, de jaarlijkse Schoolverlatersbrieven en een artikel van Arie Glebbeek. Zo staat het er ook.

Tenslotte die drie tabellen. In werkelijkheid zijn het er twee, maar Peschar heeft er niet lang genoeg naar gekeken om dit op te merken. Het is natuurlijk een potsierlijk verwijt, waarop ik alleen inga omdat Peschar iets schrijft dat je wel vaker leest: tabellen zouden nodig zijn opdat de lezer de juistheid van de conclusies van de schrijver kan controleren. Maar als de lezer de tekst niet gelooft, waarom zou hij de tabel dan wel geloven? Die wordt hem toch verstrekt door dezelfde, kennelijk a priori onbetrouwbare auteur? De ongerijmdheid van het argument onthult het rituele karakter van zulk een wetenschappelijke forum-discussie. Onderzoeker A verschaft tabellen en tekst; onderzoeker B controleert of die met elkaar overeen komen. De volgende dag worden de rollen omgekeerd, en zo verder tot het pensioen is bereikt. Maar een werkloosheidspercentage van dertien procent wordt niet harder door het als 13 % te schrijven, en ook niet door er een tabel omheen te plaatsen. Ik heb in tabelvorm weergegeven wat ik zelf had uitgerekend en wat in die vorm voor anderen nuttig was. Daarnaast heb ik veel kwantitatief materiaal in de tekst opgenomen en in de noten verantwoord, zoals dat hoort. De volgende keer geef ik helemaal geen tabel. Misschien leest Peschar de tekst dan wel.

Geert de Vries

Het Gelijk Van De Vries

De Vries heeft gelijk; in mijn optimisme had ik de twee tabellen in zijn boek voor drie aangezien. En dat is niet het enige punt waarover we het eens zouden zijn. Om iets zinnigs te kunnen zeggen over vier eeuwen onderwijsontwikkeling - waarover weinig kwantitatief materiaal beschikbaar is - zijn historische bronnen studies zonder meer een geschikt middel. In mijn recensie staat daar dan ook geen negatief woord over, zoals De Vries ongetwijfeld heeft opgemerkt. Ook zijn we het er vast over eens dat kwalitatief - kleinschalig en exploratief - onderzoek een verstandige manier is om intensief materiaal te kunnen verzamelen en verschillende veronderstellingen eens tegen het licht te houden. Daar heb ik dan ook niets tegen. Maar ook De Vries weet dat je dergelijke bevindingen pas kunt generaliseren als er sprake is van een zekere omvang. Statistici hebben daarvoor criteria ontwikkeld en het zou natuurlijk onzin zijn om net te doen alsof die niet van enige waarde zouden zijn. Anders zou je immers niet kunnen weten binnen welke marges je eigen bevindingen voor een reële populatie van leerlingen in het voortgezet onderwijs kunnen gelden. Tenslotte zijn we het eens over het onderscheid tussen *onderwijskansen* en *maatschappelijke kansen*: het verschil was me bekend, ik heb al eens over geschreven en er wordt in de bespreking dan ook keurig naar verwezen (de 'rat race').

Toch zullen er ook verschillen van mening - laat ik het vooralsnog houden op misverstanden - blijven. Zo schrijft De Vries dat ik denk dat 'gemakkelijk geschreven' betekent dat iets 'in een vloek en een zucht is geschreven'. Ik denk dat hij dat niet moet denken, omdat ik het niet geschreven heb. Sterker nog, ik denk het ook niet. Verder blijkt uit de laatste alinea eveneens dat wij elkaar misverstaan. Ook De Vries hecht grote waarde aan empirisch materiaal; waarom zou hij anders zoveel naar de data van het CBS en andere onderzoekers verwijzen? Waar het echter om gaat is dat de lezer er recht op heeft aan de hand van dezelfde data als de auteur te kunnen concluderen of deze de juiste conclusies trekt. Dat heeft heel wat minder te maken met 'de inhoudelijke armoede' van een 'empiristische wetenschapsopvatting' dan met de taak van een schrijver: die hoort de lezer te *helpen* en niet de bibliotheek weer in te sturen.

Maar tenslotte, en dat is nogal opmerkelijk te lezen in een wetenschappelijk tijdschrift, is De Vries boos op de *brenger* van een bepaalde boodschap. Natuurlijk is het vervelend als een recensent er een

andere mening op na houdt dan de schrijver zelf. Zou dat niet zo zijn dan zou je overigens het fenomeen boekbesprekingen net zo goed kunnen afschaffen of alleen lovende recensies kunnen plaatsen. Je hoeft geen sociale psychologie te hebben gestudeerd om het mechanisme te herkennen. De recensent heeft er niets van begrepen, want hij heeft 'slecht gelezen' en hij houdt er een 'verkeerde' wetenschapsopvatting op na. Dat nu is jammer en dat had De Vries beter niet kunnen schrijven. Het blokkeert een zakelijke discussie over wat er nu wel en niet is aangetoond in zijn boek. Want vanuit die positie geldt maar één geloof: De Vries Heeft Altijd Gelijk.

Jules L. Peschar
