
SCHIJNBEWEGINGEN VAN DEMOCRATISERING

Het dagelijkse universitaire leven sinds de studentenbeweging van de jaren zestig

Tessa Los

Inleiding

'Demokratisering van onderwijs', 'onderwijsvernieuwing', 'opvoeding tot zelfstandigheid', 'vergroting van ontplooiingskansen' etc. zijn termen, die vaak en met een grote zelfsprekendheid worden gebruikt.¹ Sinds de jaren zestig is het onderwijs door 'aktieve' groeperingen onder de vlag van deze termen in beweging gebracht. Demokratiserings- en vernieuwingsbewegingen zijn vooral van invloed geweest aan de 'top' en de 'basis' van de onderwijspyramide: respectievelijk in gang gezet door studentenbewegingen en door ouders en leerkrachten van lagere school kinderen. De veranderingen van onderwijsvormen gaan in de richting van het 'samen werken aan een project', het werken met kleine groepen (zodat de eigen leefwereld gemakkelijker ingebracht kan worden) individualisering van onderwijs en individuele begeleiding. Hoewel de laatste vernieuwingen in tegenspraak lijken met de eerste, wordt in brede kringen verondersteld dat zij allen bij uitstek bijdragen tot het opleiden tot 'weerbare', 'kritische', relatief autonome of zelfstandige mensen. Veranderingen in de organisatie van de onderwijsinhoud zijn gepaard gegaan met een toename van research- en begeleidingsinstituten, waarin afgestudeerden in de sociale wetenschappen emplot vinden. Onderwijsvernieuwingen worden in toenemende mate door deze instituten geëntameerd, gestimuleerd, geëvalueerd en verbreid. De sociale wetenschappen hebben er een nieuw specialisme bijgekregen: 'onderwijskunde', om sociale wetenschappers al tijdens hun studie meer praktisch op dit werkteerrein voor te bereiden.

Wat opvalt bij dit hele konglomeraat van veranderingen is dat in Nederland weinig of geen sociaal-wetenschappelijk onderzoek wordt gedaan naar het ontstaan van deze veranderingen en naar de beleving ervan door de mensen die daar mee te maken hebben. Onderwijswetenschappers lijken geen aandacht te hebben voor de samenhang tussen lange termijn processen en de manieren waarop mensen veranderingen verwerken, tegenwerken en teweegbrengen. Onderzoek hiernaar raakt ver achter bij, of wordt bedolven onder, onderwijsresearch met de eigen strevingen van onderwijs(des)kundigen als uitgangspunt of

als gegeven, en praktische adviezen als eindpunt. Het wordt steeds moeilijker als onderwijssocioloog door het leven te gaan zonder kundig te hoeven zijn in het zeggen 'hoe het niet moet' (ideologiekritiek) of 'hoe het wel moet' (deskunde), en zich te richten op hoe onderwijsproblemen in de wereld komen, wat mensen daarvan 'maken', hoe ze ermee in het reine proberen te komen en welke machtsverhoudingen hierbij een rol spelen.

Toch heb ik deze laatste onderzoeksbenadering, met de bijbehorende onderzoeksmethoden, tot de mijne gemaakt. Het onderzoek waar dit artikel over gaat is een participierend observatie-onderzoek naar studiegedragingen en -belevingen van studenten in relatie tot wat vooral sinds de studentenbeweging van de jaren zestig 'demokratisering van de studie' is gaan heten.

1 Onderzoek naar wat 'demokratisering' heet; probleemformulering en wijze van onderzoek

In de jaren zestig kregen de universiteiten grote en snel toenemende aantallen studenten te verwerken. Het waren vooral de kinderen van ouders met een functie in de steeds verder uitgebreide en geburokratiseerde administratieve sectoren van overheid, bedrijf en verzorging, die de universiteit mede gingen bevolken (Flacks, 1971, p. 52 e.v.; Hagendijk, 1980 p. 113, 114). Door het uitgebreider en ingewikkelder worden van de laatstgenoemde organisaties steeg de vraag naar hooggekwalificeerde personen die zich bezig moeten gaan houden met organisatorische en sociale advisering, en met personeelsbeleid.

In de jaren vijftig nog waren, zeker ook in de sociale wetenschappen, de studie en de onderlinge relaties op een liberale leest geschoeid. Dat wil zeggen dat hoogleraren en stafleden in vrije concurrentie, en relatief ongehinderd door planning, door vragen van studenten of door onderzoeksvragen 'uit de maatschappij', door budgettering of door het moeten formuleren van 'eindtermen, subdoelen en middelen', hun werk konden doen. Tegenover studenten bestond een houding van *take it or leave it*, en voor studenten was deze houding lange tijd een vanzelfsprekende zaak die overeenkwam met hun opvattingen van vrijheid. Met het massaler worden van de studentenpopulatie, met de verschuiving naar wat wel de 'nieuwe middenstand' word genoemd en met de daarmee gepaard gaande eisen aan het studieprogramma inzake grotere efficiëntie en doelmatigheid veranderde dat. Van studiemotivatie, studievertraging en studiestaking werden in toenemende mate *problemen* gemaakt. De studentenbeweging, die aan het einde van de jaren zestig op zijn hoogtepunt kwam, werd mede gevoerd door de onvrede van studenten met de massaliteit van kolleges en tentamens, en door het gevoel aan het eigen lot overgelaten te worden (Kijne, 1978, p. 31, 72).

Ook het onderzoek waar dit artikel over gaat is begonnen onder invloed van de algemeen ervaren problematiek van een lange studietijd en stoppen met de

studie. De belangrijkste aanleiding tot dit onderzoek was dat het terugtrekken uit de studie na de 'demokratisering van de studie' eerder *toe-* dan *afgenomen* was. Het woord 'demokratisering' roept in het dagelijkse denken immers een notie op van 'voor iedereen'. Wij vroegen ons af hoe in de kontekst van een gedemocratiseerde studie processen van terugtrekken uit de studie plaatsvonden.

Tot op dit moment zijn studenten paritair vertegenwoordigd in de bestuursorganen. In het jaar van onderzoek (1976/77) werd al enkele jaren gewerkt met eenzelfde, door gedemocratiseerde organen indertijd drastisch gewijzigd studieprogramma. In plaats van het oude programma van hoorkolleges met afsluitende kollektieve of individuele tentamens, was er naast een beperkt aantal hoorkolleges een diversiteit aan werkgroepen en een even zo grote diversiteit aan beoordelingsvormen. In nauwe samenhang hiermee werd literatuur in overleg vastgesteld en waren er mogelijkheden voor groepsgewijs of 'kollektief' onderzoek.

Om de processen van vertragen en staken te kunnen blijven relateren aan de ('gedemocratiseerde') organisatorische kontekst is in dit onderzoek gekozen voor de methode van participerende observatie en kwalitatieve analyse van de onderzoeksgegevens (Bogdan and Taylor; Ten Have; Lofland). Als veld van onderzoek werd gekozen de eerstejaarsstudie van het Sociologisch Instituut en van het Instituut voor Culturele Antropologie en Niet-Westerse Sociologie van de Universiteit van Amsterdam.² De sociale wetenschappen lopen voorop in de democratisering van de studie (Kijne 31); vooral de pre-kandidaatsstudie heeft in die zin grote veranderingen ondergaan; en het (onverminderde) vertragen en staken van de studie komt vooral in het eerste jaar voor. Van tevoren werd een observatieschema opgesteld, waarin de aandacht gelijkelijk verdeeld was over de voor het onderzoeksontwerp meest relevante observatieplaatsen. In het eerste semester ligt in het studieprogramma de nadruk op een eerste studie van de verschillende denktradities (stromingen); in het tweede semester op bestudering van een maatschappelijk deelgebied (thema). Behalve in de kolleges en de werkgroepen die hierop betrekking hadden, is geobserveerd op de plaatsen waar meer informele kontakten plaatsvinden, zoals kantines, mentorgroepen, de hal van het universiteitsgebouw etc.

Bij de aanvang van het onderzoek is niet geprobeerd om voor de bovengestelde globale vraag hypothesen te formuleren. Met andere woorden: er is niet geprobeerd om vooraf te formuleren waar bij participerende observatie speciaal op gelet zou worden. Om zoveel mogelijk recht te doen aan de betekenisgeving door onderzochten is pas in de loop van de periode van materiaal verzamelen aan de hand van de observatieverslagen en de verslagen van de gesprekken met eerstejaars een meer uitgewerkte visie ontwikkeld. Pas in de loop van die periode is meer op specifieke gebeurtenissen en uitspraken gelet. Het zoeken

van aansluiting bij andere schrijvers heeft ook voor een belangrijk deel pas plaats gevonden in wisselwerking met de bevindingen van onderzoek (Glaser & Strauss). Zo is bijv. de notie 'studiemotivatie' of 'studiebeleving' in de loop van het onderzoek veranderd in 'studieperspektief' omdat dit begrip van Howard Becker (hst. 3) *erg goed toepasbaar was bij het formuleren van materiaalinterpretaties*, omdat het behalve houdingen ook gedragingen of strategieën inhoudt. Een ander voorbeeld van bedoelde wisselwerking is het grotere inzicht dat verkregen werd in één van de gevonden studieperspektieven: het 'scholierenperspektief', door de manier waarop Goffman in 'On face work...' het begrip 'schoolboy' gebruikt (319).

Het onderzoek is door mij gedaan samen met 3 antropologie- en 5 sociologie-studenten in hun tweedejaars leeronderzoek. Het is voorbereid in een eerstejaars themagroep.³ In het eerste semester zijn ongeveer zeventig, in het tweede ongeveer vijftig observaties gedaan, van gemiddeld 1 à 1½ uur. Naast een vijftigtal korte en langere gesprekken door de onderzoekers met de eerstejaars afzonderlijk, op de instituten, zijn er ongeveer 35 gesprekken bij studenten thuis gevoerd van gemiddeld twee uur.⁴ De uitgebreide verslagen van de observaties en gesprekken van gemiddeld vijf à zes bladzijden werden in wekelijkse bijeenkomsten van de leeronderzoeksgroep besproken. In deze bijeenkomsten heeft de eerste en belangrijkste theorievorming plaats gevonden en is het ruwe koderschema opgesteld. Zodra in grote lijnen een visie geformuleerd kon worden, kon ook het veld verlaten worden. Ten behoeve van de verdere verwerking, analyse en interpretatie van gegevens is het analyseschema van Lofland (blz. 15 e.v.) gevolgd. De belangrijkste peiler voor de betrouwbaarheid van de theorie die de onderzoeker aan de hand van zijn materieel vormt, is dat in zijn visie zo goed als al zijn materiaal begrepen kan worden. Bij rapportering dienen citaten dan ook niet als 'bewijs', maar ter ondersteuning van een visie die haar bestaan dankt aan systematisering en interpretatie van alle onderzoeksmateriaal.

Anders dan in ons oorspronkelijke onderzoeksverslag wordt in dit artikel niet ingegaan op het vertragen en staken van de studie. Voor dit artikel heb ik een thema uit het onderzoek gekozen, waarop ik in mijn verdere onderzoeksbezigheden wil doorgaan. Ik wil mij hier bezighouden met wat wel genoemd wordt de 'verborgen processen in het onderwijs'. Zelf zou ik liever spreken van de 'dubbele bodems van veranderingsprocessen'.

In de loop van mijn onderzoekingen heb ik geleerd dat het voor het goed begrijpen van wat in het onderwijs gebeurt belangrijk is, een onderscheid te maken tussen: (1) retoriek van beleid en 'beweging', (2) 'juridische' organisatie en regelingen, en (3) concrete interacties en belevingen van mensen.

(Ad 1) In de retoriek van de studentenbeweging staat de verbinding van politiek en wetenschap centraal, zoals in democratiseringsbewegingen meer in het algemeen de verbinding van ervaringswereld en 'leren' centraal staat.

(Ad 2) Voor de door ons onderzochte instituten hebben beleid en beweging geleid tot een 'juridische' organisatie met paritaire vertegenwoordiging, en tot de organisatie van een meer student-gecentreerd studieprogramma.

(Ad 3) Ons onderzoek heeft zich gericht op de interacties en belevingen van mensen in de kontekst van de studieorganisatie. De visie die in dit artikel wordt ontwikkeld heeft betrekking op de manieren waarop uiteindelijk in de interactie van mensen veranderingen in het onderwijs worden bewerkstelligd. De volgende paragraaf beschrijft hoe in de studieinteractie de drie belangrijkste manieren van studeren hun beslag krijgen. De daaropvolgende en laatste paragraaf gaat over de relatie tussen de voor het interne beleid belangrijke studenten'top' en de 'basis', en over de mogelijke gevolgen daarvan voor de verschooling van de universitaire studie.

2 Over verschillende manieren van studeren

In deze paragraaf worden de drie belangrijkste studieperspektieven behandeld. Omdat ik wil laten uitkomen hoe perspektieven in de omgang tussen studenten duidelijk worden, wordt de lezer een kijkje gegund in de belangrijkste ontmoetingsplaats van de studie: de werkgroep.

Het studieperspektief of de studieoriëntering die het meest verbreid is, is het *scholierenperspektief*. Eerstejaars staan vreemd en onwennig tegenover een studie die niet van uur tot uur is geregeld met huiswerk voor de volgende dag en weinig studenten weten raad met aan ambigue studie-inhoud (vgl. Bernstein, 1971, p. 55/56 en 1975, p. 73). Opvallend is het zoeken, vragen, raden naar en gokken op wat van hen verwacht wordt op momenten die gezien worden als belangrijk voor de beoordeling. Studenten lijken een grotere belangstelling te hebben voor de beoordelingsmomenten in het studiegebeuren dan voor wat zich inhoudelijk in werkgroepen en op kolleges afspeelt. Toch wordt bij 'interne democratie'⁵ doorgaans juist gedacht aan het persoonlijk betrekken van mensen met hun leefwereld, aan 'van binnen leren' in plaats van 'van buiten leren'. Het 'curriculum gaat onder de huid' (Preusz, 126), en voor mensen betekent dit, dat ze in onderlinge, vooral ook verbale kontakten (Young 1971, p. 38) 'op hun huid gezeten worden' en daar ook tegen moeten kunnen, er een antwoord op moeten hebben, 'weerbaar' moeten zijn of moeten worden. Zo heet het althans op geduldig papier. De behoefte aan duidelijkheid vooraf, het geen raad weten met de studiemethode in werkgroepen, het vasthouden aan het leren van tentamens, blijken ook uit het gevoel 'zelf overal achteraan te moeten', 'voortdurend bijna de boot te missen', 'afhankelijk te zijn van medestudenten' en 'tijd over te hebben'.

'Wat mij het meest stoort is de vrijblijvendheid en de vaagheid van het studieprogramma. Op de middelbare school wist je precies waar je aan toe was. Het studieprogramma stond vast'. *(uit het verslag van een gesprek tussen een onderzoeker en een student)*.

'Tot nu toe heb ik weinig houvast. Je krijgt allemaal kleine stukjes in handen en je moet maar zien wat je er mee doet. Het is een zootje ongeregeld'. *(Idem)*

'Sociologie is een makkelijke studie, je hebt maar weinig tentamens en het verbaast me hoe vaak ik niks te doen heb'. *(Idem)*

De toevallige aanwezigheid dit jaar van de onderzoekers, zelf ouderejaarsstudenten, werd aangegrepen om te informeren wie de 'goede' docenten waren, in de betekenis van: welke docenten het beste voor een tentamen voorbereiden. Toen ieder zijn plaatsje in een werkgroep had gevonden bleven studenten bij de onderzoekers informeren naar wat van hen werd verwacht. Ook al werd in de werkgroep uitgelegd en gedemonstreerd hoe tentamenvragen eruit zien, en werd nog eens gezegd dat werkgroepen er zijn om te leren, studenten blijven buiten de werkgroepen informatie vergaren over de eisen van het 'ik kan 't – bewijs'.

Toch zijn mentorgroepen, die o.a. voor het verzachten van deze onzekerheden voor aankomende studenten worden georganiseerd, gedoemd snel te verwateren. Voor deze groepen moet 'zo maar' bij elkaar gekomen worden, en dat is moeilijk. Het moeten halen van een tentamen werkt beter. Pas wanneer eisen voor beoordelingsmomenten geheel spoorloos lijken gaan studenten, en dan nog alleen studenten die zich uit andere hoofde vrij stevig in hun schoenen voelen staan, zelf iets 'maken' dat op een werkgroep lijkt: een repetitiegroep noemen ze dat. Maar het isoleren van beoordelingseisen blijft overheersen; de basis voor 'repetitiegroepen', de benaming van die groepen zegt het al, blijft smal.

'Het was eigenlijk gewoon een beetje ouwehoeren over dat boek en de kollegestof, verder was er nauwelijks contact'.

Wat voor verreweg de meeste studenten de boventoon voert is niet zozeer het mee 'maken' van de groepen, van de studie, van kennis, maar het zoeken naar iets dat eenmaal gevonden, de sleutel moet bieden tot individueel welslagen. Ondanks de aanwezige organisatie voor een andere manier van kennisverwerking blijft kennis beschouwd worden als 'gegeven'. Je kunt niet zeggen dat studenten zich te goed doen aan de resultaten van de democratiseringsstrijd. Integendeel: in de ingewikkelde, complexe huishouding van hoorkolleges, verschillende meningen, werkgroepen, uiteenlopende teksten, bestuurlijke studentenbijeenkomsten, politieke uitspraken en informatie over komende studieon-

derdelen, wordt min of meer naarstig gezocht naar wat te doen om aan de vereiste studiepunten te komen. Deze belangstelling blijkt niet openlijk in de werkgroepen; daar domineert een relatief klein aantal studenten met andere manieren van studeren. De gedragingen die ik hier beschreven heb illustreren niettemin de sfeer waarin wetenschappelijke onderwijs en onderzoek plaatsvinden. Zo kunnen een weinig uitnodigende docent en veel afwachtende studenten een 'geëngageerd' onderwerp, dat op een 'student-gecentreerde wijze' is 'geprogrammeerd' of 'gestructureerd', juist tot een *verplicht* nummer maken.

Misverstanden en onbegrip, het daarmee samenhangende vraag- en antwoordspel, het 'schudden en trekken' door een docent aan studenten komen het meest voor in de werkgroepen waar klassieke teksten of de 'grondleggers' van verschillende sociologische stromingen worden behandeld.

'De volgende tekst op het programma is die van Durkheim. Iedereen is weer bij het gebeuren betrokken na een kleine periode van rommeligheid: het schuiven van stoelen, het draaien van shag, het opzoeken van de nieuwe tekst. De docent vraagt: hebben we de soorten zelfmoorden al gehad? Niemand doet een mond open. Marijke⁶ wil iets zeggen. Jaap geeft dan zachtjes antwoord: nee. In deze verwarring kijkt Marja hulpeloos om zich heen. De docent begint. Hij geeft een definitie van anomie en zegt weer dat die niet hoeft te worden opgeschreven. Iedereen schrijft en de docent leest de definitie nog eens. Daar moet Jan om lachen. Mieke begrijpt iets niet en vraagt: een dosis, die zich voelt? Ja, zegt de docent, maar gaat er verder niet op in. Mieke trekt haar wenkbrauwen op. Vier jongens zitten een beetje achteraf. Een van hen, Jeroen, haalt uit zijn boek een gedroogd boomblad, dat hij doorgeeft. Ze praten gedempt. De docent vraagt, als dit storend wordt: is er wat? mag ik het weten? er wordt wat gemompeld en de docent zegt: het gaat zeker over iets anders. Jan mompelt wat tegen Marijke.

In de resterende twintig minuten wordt het stuk van Davis en Moore besproken. De docent legt het verband uit tussen de organen in een lichaam en de opvatting van Davis en Moore, dat de maatschappij ook uit delen, organen is opgebouwd. De docent stelt weer een vraag. Er wordt wat gebladerd en er heerst enige verwarring. Dan vraagt Jan wat er eigenlijk gedaan wordt op het ogenblik. De docent legt het uit. Dan geeft Jaap tenslotte antwoord op de gestelde vraag. Hij doet dit nauwelijks verstaanbaar. Jan zegt: wat zeg je? Jaap herhaalt. Jan verstaat hem nog niet, maar haalt zijn schouders en zijn wenkbrauwen op. Mieke maakt een opmerking, maar hier wordt niet op ingegaan. Ze kijkt verongelijkt' (*uit het verslag van een observatie*)

Docenten vragen, geven beurten, het antwoord van de student is goed of fout. Studenten vragen, docenten geven antwoord of uitleg, puttend uit een grotere hoeveelheid kennis. In het algemeen krijgt het hanteren van theorieën in werkgroepen meer het karakter van 'openbaren' van het woord van de schrijver, dan van geven van inzicht in verschijnselen. Er wordt geen gebruik gemaakt van de onderzoekservaring van de docent of van diens algemene levenservaring om het verleden met het heden, en de boekentaal met het dagelijkse leven te verbinden. De eigen, de persoonlijke weg van de docent over de bergen van boeken wordt

niet duidelijk. Er ontstaat een afstand tussen de docent-en-zijn-teksten aan de ene kant en studenten aan de andere kant. De keuze van de docent, zijn identiteit en zijn persoonlijkheid blijven verborgen. En studenten spelen dit spelletje mee door het schoolse vraag- en antwoordspel.

In het tweede semester is het voor studenten erg moeilijk tot een keuze te komen van een onderwerp voor een 'themagroep'. Er wordt dan nog minder zwart op wit 'iets duidelijk' aangeboden, maar door verschillende docenten een voorstel gedaan zich de komende tijd met een bepaald probleemveld bezig te gaan houden.

Bij het overleg over de onderwerpen en de inschrijving op deze themagroepen zijn twee bewegingen waar te nemen. De ene aangevoerd door de studenten 'top' (enkele studenten, die voor de anderen optreden) gaat uit van 'docenten vóór zijn met onderwerpen', 'niet de onderwerpen van de docenten', kortom: zich afzetten tegen docenten. Een tweede, de massale beweging, bestaat in het elkaar meetrokken en met elkaar meelopen (als in het sprookje 'Zwaan kleef aan') naar slechts enkele van alle onderwerpen die in omloop zijn. En nadat een semester lang aan een thema-onderwerp is gewerkt, gaan alleen die groepen door waar een docent zich sterk voor gemaakt heeft en garant staat voor de begeleiding. De andere 'projecten' gaan als een nachtkaaers uit. De erfenis van de politieke strijd wordt slecht beheerd. Hoewel de themagroepen beschouwd worden als 'meer van de studenten' komen daar dezelfde situaties voor als hierboven beschreven voor de andere werkgroepen. Deze worden echter eerder als zodanig door de leden gesignaleerd en bespreekbaar gemaakt. Themagroepen hebben officieel een ander karakter dan werkgroepen waarin klassieke teksten worden behandeld. Studenten gaan ook zelf op zoek naar literatuur en kiezen zelf een onderwerp voor hun werkstuk. Het leeft ook onder studenten dat ze er meer zelf voor moeten doen. In het algemeen heeft dit alles in de meeste themagroepen een grotere bedrijvigheid, meer onderlinge contacten en 'leuk vinden' door studenten tot gevolg dan we in de 'klassieke' groepen gezien hebben.

De kring van 'makers' van de groep wordt wijder en de drempel voor verbale participatie wordt lager. Zodra er echter literatuur wordt besproken gaan themagroepen weer erg veel lijken op de 'klassieke' groepen, mét de benauwende stiltes, mét het vraag- en antwoordspel enz. Behalve het op deze manier over literatuur praten gaan vrijwel alle activiteiten en bijeenkomsten van de themagroep op aan het maken van individuele werkstukken en het informeren naar de stand van zaken hiermee. Het in interactie verbinden van maatschappelijk leven en studie wordt ook in de themagroepen niet benaderd. De themagroepen worden beheerst door tal van organisatorische en technische beslommeringen welke moeten leiden tot in hoofdzaak geïsoleerde inspanningen voor het vereiste werkstuk.

Of je nu te maken hebt met een levendige of doodse 'klassieke' groep of met een levendige of doodse 'thema'groep, de activiteiten blijven openlijk of verborgen in een min of meer dwingende verhouding staan tot het individueel verdienen van studiepunten; dit gesteld tegenover het samen-zelf mee'maken' van de studie. In samenhang hiermee blijven studenten en docenten en studenten onderling voor elkaar op hun hoede. Er blijft de – reële – vrees dat anderen niet genoeg doen.

'Jan: Studenten, dat is natuurlijk altijd zo geweest... zo min mogelijk doen... dat schijnt toch wel het beste te zijn. Dat hebben de mensen van de middelbare school overgehouden, een soort trauma: je doet dingen, omdat je ze moet doen en zoveel mogelijk dingen ontlopen en toch net "het halen". En beetje interesse komt waarschijnlijk op de tweede plaats. Je bent altijd gewend om ten eerste de stof op te nemen die je niet leuk vindt en ten tweede stof op te nemen, die je door andere mensen opgelegd is...' (uit een op band opgenomen gesprek).

En studenten blijven – terecht – bang om beoordeeld te worden.

'Het werkstuk van Mia wordt besproken. Er wordt gevraagd hoe er begonnen moet worden. Stille. Jim zegt, dat hij wel zal beginnen, omdat hij erg veel kritiek heeft. Ik zie, dat zijn kantlijn helemaal vol staat. Hij begint al direkt op bladzijde 2 met allerlei dingen. Hij is bijna achter elkaar aan het woord, zodat Mia bijna niet de kans krijgt erop in te gaan. Om duidelijker te laten uitkomen, wat hij bedoelt, loopt hij naar het bord en tekent een schema. Ik zie Mia vaak zenuwachtig lachen... Ze maakt op mij een wat onzekere indruk. Soms zegt ze dat ze bepaalde dingen overgenomen heeft en er verder niet veel over kan zeggen. Dit in tegenstelling tot Jim, die een stapel boeken meegenomen heeft'. (uit een observatieverslag van een bijeenkomst van een thema-groep)

Onder de sluier van een gedemocratiseerde organisatie van de studie, of verschoolen achter op het oog democratische verhoudingen, houden studenten en docenten, en studenten onderling, elkaar in een schoolse greep. Door docenten en studenten wordt aan de schijnverhoudingen bijgedragen door de misvatting dat de themagroep 'van allemaal' is en dat je het als zelfstandige, geïnteresseerde en ijverige mensen 'samen-zelf' doet. De werkelijke verhoudingen kenmerken zich echter van de zijde van de studenten vooral door een afhankelijke (afgewisseld met een afzetterige of zelfs vijandige) houding tegenover wat als autoriteit wordt gezien, en van de zijde van de docenten vooral door een 'bolwerk-verdedigende' houding. Deze schijn en werkelijkheid lopen op een verwarrende manier door elkaar.

De trekken van de 'geletterde', *akademische stijl van studeren*, of zoals Bourdieu (1966, p. 32) het noemt: van het academische 'ethos', zijn wij vooral tegengekomen bij participerende observatie in werkgroepen waar 'klassieke teksten'

werden besproken. Dit studieperspektief was te zien in de wijze waarop zich binnen de grotere groep rond de docent een kleinere groep vormde; het direkt al gemakkelijk met boeken omgaan, boeken meebrengen, schrijvers aanhalen; napraten met de docent; met een medestudent voor de aanvang van de werkgroep over de voorbereide tekst beginnen.

De inhoud van het academisch perspektief komt in gesprekken met de onderzoekers naar voren in de positieve formulering van de studiekeuze: meer willen weten, nieuwsgierigheid; in veel lezen buiten het strikte programma; in het 'opgaan' in de studie.

'Ik heb het gevoel zo anders te zijn dan de anderen. Het licht valt er bij mij anders in, begrijp je dat? Weet je, ik houd van mooie teksten. De noodzaak van kennis is belangrijk voor me. Het gaat om mijn eigen ontwikkeling. Een verlichtingsidee, zet dat erbij, dat het een verlichtingsidee is. Sociologie is basiskennis verzamelen. Mijn ontwikkeling moet op sommige punten geleid worden, maar ik studeer zelf, probeer er iets mee te doen, kritisch te zijn'.

Bij de studenten die actief waren in en rond de bestuurlijke organen van de subfakulteit, in de uitgesproken politiek-ekonomische studie-interesse en gerichtheid op verandering, herkenden wij de erfenis van de studentenbeweging. Dit derde studieperspektief wordt hier het *politieke studieperspektief* genoemd.

In de meeste groepen ontstaat binnen de grote groep rond de docent een klein groepje van 'akademische' en 'politieke' geletterden. Zij zijn in interactie herkenbaar als de goede verstaanders, die maar een half woord nodig hebben. Zowel het 'akademisch' als het 'politieke' taalgebruik is een gesloten boek voor de zwijgende meerderheid. Tegelijkertijd zou je die taal eigenlijk wel moeten begrijpen en is het een tekort of een kwaad als dat niet het geval is.

'Verbaal wordt de discussie vooral bijgewoond door Monica en Jos en ze overheersen de groep behoorlijk. Ze halen de gebeurtenissen van over de hele wereld vandaan om iets duidelijk te maken. Mia en Marijke vooral kijken hierbij vaak niet-begrijpend of ongeïnteresseerd; ook Joris. Monica en Jos halen die kennis van het wereldgebeuren er wel bij, maar leggen die verder niet uit; ze vullen elkaar eerder aan'. (uit het verslag van een observatie).

'Soms irriteren ze me ook wel, moet ik zeggen, als het over Marx gaat bijvoorbeeld en er één door de klas schreeuwt, dat dat en dat in het veertiende hoofdstuk van Das Kapital staat. Niemand heeft dat natuurlijk gelezen'. (uit het verslag van een gesprek)

'In die groep is het een keer gebeurd, dat er werd gesproken over allerlei andere theorieën naar aanleiding van D's kollege. Ik maakte toen een opmerking die me te binnen schoot en toen begon een jongen te vertellen van: O, je bedoelt zoals die het ziet ... blâ, blâ, blâ ... Ik stond met open mond te kijken, want ik begreep helemaal niet waar die jongen het over had. Ik zei het alleen omdat het in me opkwam en had er verder geen theorie bij in mijn achterhoofd' (idem).

Akademische kennis of 'kultureel kapitaal' wordt beheerd als een 'heilig' bezit (Bourdieu 1967, p. 196 en Bernstein 1975, p. 74). En wat 'in' is op het front van politieke ideeën van vernieuwing, democratisering of emancipatie wordt beheerd als een 'heilig moeten'. Het heilige van academische kennis en politieke know how houdt in dat het alleen is weggelegd voor ingewijden en met rituelen wordt beschermd. Het heilige bezit wordt beschermd door de rituelen van het verdienen van punten. Het heilige moeten wordt beschermd door rituelen van in een groep bij elkaar gaan zitten.

In gesprekken van de onderzoekers met studenten werden de verschillende studieperspektieven bevestigd door de manieren waarop studenten over elkaar praten. In het scholierenperspektief verschijnt het academische als 'fanatiek', 'belezen', 'gesnuffel in boeken'. Omgekeerd verschijnt het scholierenperspektief in het academische als een manier van studeren zoals die vaak ook door docenten wordt waargenomen.

'Het grootste deel van de studenten blijkt konsumenten: prijsbewust, middelmatig en fantasieloos. Als zij maar redelijk voldoende tentamens doen, een paar aardige mensen vinden, dan bekijken ze het verder wel' (*uit een brief van een student aan een onderzoeker*).

De meest ekstreme mening die door een 'politieke' student tegenover de onderzoekers over medestudenten werd geuit was:

'Het is een doodgeslagen puinhoop'.

Heel algemeen zijn onder 'aktievelingen' uitspraken als:

'Ze zeggen hun mening niet'.

'Onbegrijpelijk, dat studenten zo weinig politiek geïnteresseerd zijn'.

Omgekeerd zeggen de 'anderen' over 'politieken':

'Fanatiekelingen'

'Hij is uiterlijk gezien het tegenovergestelde van mij'. En licht spottend: 'Hij zit in allerlei commissies, alle mogelijke dingen neemt hij aan. Toch meent hij het wel echt, geloof ik.'

'Dat politieke gedoe is allemaal zo opportuun. En dan bedoel ik de politieke blaaskaken, die ons instituut zo rijk is'.

Ondanks alle 'vernieuwingen' blijven de oude stijlen van studeren min of meer

los van elkaar opereren; die van de *l'art pour l'art*-geletterde, die van de veranderaar of wereldverbeteraar, en die van de scholier. Mensen blijken in hun doen en laten vrijwel ononderbroken elders of vroeger 'toegeëigende maatschappelijke inhouden', zoals Brands c.s. (p. 206) dat noemen, in hun gedragingen voort te zetten. De verschillende studiestijlen proberen elkaar eerder 'eronder te houden' dan dat zij elkaar door middel van het werken in groepen kunnen inspireren.

Er is een verband te zien tussen de nieuwe generaties studenten, die ik in de eerste paragraaf heb beschreven, en het aan de universiteit verbreid raken van een schoolse manier van studeren. Het zijn niet meer in de eerste plaats de erfgenamen van het kulturele kapitaal (Bourdieu 1966, p. 32), met hun nauwe individuele banden met leidende figuren op het gebied van handel, industrie, van het leger en van de vrije beroepen, die de sfeer aan de universiteit bepalen. Voor 'nieuwe' lagen van de samenleving (i.c. delen van de middelklasse) is het hebben van een diploma of titel echt 'iets', een doel op zich om naar te streven. Hun beroepstoekomst hangt ervan af, terwijl de elitegroepen die toekomst tóch al wel hadden. Hun toekomst is verzekerd door relaties, een goede naam en een herkenbare levensstijl (Bourdieu 1973, p. 502, 504 en 506). Naarmate studenten in grotere getalen uit het maatschappelijk midden zijn gekomen is de individuele inrichting van de studie, het 'vrije ondernemerschap', minder vanzelfsprekend geworden. Daarvoor in de plaats is er echter géén 'persoonlijk' in interactie 'ontplooide' studieopvatting te bespeuren. Eerder wordt de studie bepaald door het halen van tentamens als doel op zich, en door kollektieve regels en normen als middel daartoe.

3 Onderduiken voor het politieke studieperspektief

In deze paragraaf wil ik laten zien welk potentieel vernieuwend studieperspektief schuilgaat achter de uiterlijke schoolse gedragingen van studenten. Door de omtrekken van dit verborgen perspektief te schetsen, en door tevens te laten zien op welke wijze dit onder de oppervlakte blijft, hoop ik aan te kunnen tonen hoe verschooling van de studie door de interne beleidsvorming wordt bevorderd.

De tentamengerichtheid, het vergaren van studiepunten, van buiten leren en andere schoolse gedragingen in het scholierenperspektief zijn weinig of niet produktief voor het mee'maken' van de studie. De manier waarop het scholierenperspektief zich uitdrukt in de werkgroepen is vooral: zwijgen. Pas in persoonlijke gesprekken van de onderzoekers met studenten bleek dat schoolse gedragingen ook opgevat moeten worden als uiterlijke gedragingen, als een strategie. Zwijgen in groepen en schoolse strategieën lijken de enige mogelijkheden om te overleven naast 'akademische' en 'politieke' manieren van stude-

ren. Je kunt zelfs zeggen dat het een manier is van 'onderduiken' voor deze laatste studieperspektieven. Ook uit de wederzijdse etiketteringen aan het einde van de vorige paragraaf werd al duidelijk dat studenten zich vooral keren tegen het 'politieke' studieperspektief, of in hun eigen woorden: tegen de studenten-top. Omdat de studenten-top belangrijk is voor de interne beleidsvorming, ga ik nu eerst in op de relatie tussen studenten'top' en studenten'basis'.

Uit die relatie blijkt hoe ver de erfgenamen van de studentenbeweging zijn afgeraakt van de realiteit, hoe gedragsherhalingen hun werk doen en hoe geïsoleerd het 'heilige moeten' een leven van vooral woorden leidt. De woordkeuze 'erfgenamen' van Bourdieu (o.a. 1974, p. 41) is niet willekeurig. Het drukt uit dat een bezit uit het verleden is overgekomen, waarin het verleden beter is te herkennen dan het heden en waaraan alleen de 'erfgenamen' deel hebben. Analooq aan het bezit van het kulturele kapitaal van de academische elite, 'bezitten' de 'politieken' het zicht op een andere en betere samenleving met de gedragingen die bezitszekerheid geven en de samenzweringen die het veilig moeten stellen.

Onder studenten heerst nu een algemene en soms ook diepe weerzin tegenover het optreden in het politieke studieperspektief. Die weerzin is zo algemeen en soms zo groot, dat hiermee voor een groot gedeelte het gebrek aan belangstelling voor bestuurlijke functies verklaard moet worden, niet alleen bij studenten maar ook bij docenten. Even algemeen als de weerzin tegen de gedragingen in het politieke perspektief, is echter de *instemming* met de uiteindelijke doelstellingen die met de gedragingen in het politieke perspektief worden beoogd. De weerzin geldt de weinig gedifferentieerde manieren van omgaan met anderen, en het daarmee samenhangende rigide 'panklare' taalgebruik dat nog stamt uit de tijd dat er bergen verzet moesten worden. De afstand tussen het kleine wereldje van studentenbestuurders en de andere studenten bleek bijvoorbeeld bij een door de 'top' begonnen konflikt over een tentamen. Terwijl de top ijverde voor een bepaalde tentamenvorm, vroeg men zich aan de basis af wat het onderscheid was tussen de verschillende vormen en of het tentamen nog wel op het afgesproken tijdstip zou plaatsvinden.

Intussen is dit politieke wereldje wel de bron van het 'heilige moeten' of de democratische schijnbewegingen, die ik in paragraaf 2 heb beschreven; de schijnbewegingen waarachter de werkelijke verhoudingen verborgen blijven. Het is een 'moeten' waaraan een zekere dreiging kleeft, die een vaag soort angst oproept. Aktieve studenten lijken machtig door hun dikdoenerig gedrag. Bovendien 'zitten ze overal in', terwijl wat ze in hun eigen groep bekokstoven niet te volgen is.

'Het wordt allemaal geregeld door een kleine groep, die het voor het zeggen heeft. Hij loopt naar de andere kamer en pakt voor mij uit de boekenkast een boek van Mario

Puzo, waarin volgens hem prachtig wordt beschreven hoe een kleine groep de dienst uitmaakt' (*uit een verslag van een gesprek*).

De weerstand tegen politiek actieve studenten blijkt dan ook niet openlijk; de verrassende ontdekking ervan kwam voor ons pas in de gesprekken onder vier ogen.

'Ook weer bij de bespreking van dit gespreksverslag viel het me op dat ook Marijke verschillende bijvoeglijke naamwoorden wilde relativeren tot minder ekstreme vormen. Ze lette ook op de anonimiteit. Details over haarzelf moest ik weglaten omdat ze anders herkenbaar zou worden. Verder vroeg ze me wie dit verslag zou lezen en of het niet door die of die docent gelezen zou worden of door bestuurlijk actieve studenten. Ze zei dit op een beschaamd-lachende toon, alsof ze het eigenlijk belachelijk vond van zichzelf: ... "wel erg, dat je op zo'n klein instituut al voor dergelijke dingen moet oppassen" ...

"Heb je eigenlijk al eens met iemand of meerdere mensen van die bestuurlijke actieven gepraat over wat je van hen denkt?"

"Ja, er komen natuurlijk tijdens meningsverschillen wel dingen naar boven, maar ik heb ze nooit gezegd wat ik nu van ze vind. Waarom zou ik ook? Ik zoek wel mensen waarmee ik wél kan samenwerken en die heb ik ook gevonden" (*uit het verslag van een nagesprek*).

Van de andere kant bleek uit gesprekken met bestuurlijke actieven dat voor hen die weerstand en vrees ook een verrassing was, en volkomen onbedoeld was ontstaan. Hierdoor blijkt eens te meer de 'apartheid' van de verschillende studieperspektieven. Zonder de 'inside information' die de affiniteit met de studie in het academische perspectief en die de bestuurlijke kring in het politieke perspectief biedt, is het schoolse perspectief aangewezen op het zoeken naar duidelijke maatstaven voor de beoordelingen. Voor de studieperspektieven die schuilgaan achter het schoolse perspectief blijft het inleveren van een werkstuk of het voorbereiden van een tentamen tot het laatste toe een sprong in de ruimte. Het halen van een tentamen is noodzakelijk voor 't gevoel: 'ik kan het', noodzakelijk om te 'overleven' en tegelijkertijd wordt de inhoud ervan niet mee'ge-maakt'. Wellendorf, en ook andere onderwijssociologen, denken dat dit innerlijke konflikt, deze innerlijke verdeeldheid aan de basis ligt van de in kringen van studentenpsychologen bekende faalangst.

Men moet dus voorzichtig zijn met in schoolse gedragingen alleen een verwerpelijk soort individueel prestatiebelang te zien, maar ook oog hebben voor de keerzijde, voor de noodzaak van het 'kopen van het studieverblijf'. Naarmate de studentenbevolking uit steeds weer nieuwe lagen van de samenleving wordt gerekruteerd zullen steeds meer studenten vervallen in oude schoolse gewoonten in een van huis uit onbekende omgeving (vgl. Waller p. 24). Zo blijkt dat sinds de studentenbeweging de samenstelling van de studentenbevolking is

verschoven ten gunste van studenten met werkervaring of/en verantwoordelijkheid voor een eigen gezin. Van 1968 tot 1974 is het percentage eerstejaars in de sociale wetenschappen van 25 jaar en ouder gestegen met 18%. Voor de vrouwelijke studenten bedroeg dit percentage bijna 20%. Vooral deze studenten geven kleur en inhoud aan een studieperspektief dat schuilgaat *achter* het schoolse perspektief en zich voor ons pas in gesprekken aftekende: het '*konkrete perspektief*'. Deze naamgeving heeft betrekking op het veel gehoorde commentaar op de studie: ik wil er iets mee kunnen doen. Hiermee wordt iets anders bedoeld dan actief, bestuurlijk aan maatschappijveranderingen willen werken, zoals in het veel 'jongere' politieke studieperspektief. Ik zou het willen omschrijven als het willen zien dat de studie iets bij jezelf teweeg brengt, dat 'het je iets doet' of dat je er iets in terugvindt. Met betrekking tot 'verandering' heerst in het 'konkrete perspektief' veeleer de opvatting van verandering via jezelf, in kontakten met anderen, door begrip in je eigen omgeving.

'Na wat heen en weer gepraat zegt hij dat het fanatisme hem afschrikt. Met fanatisme bedoelt hij "de duidelijke maatschappijvisies en actieve politieke stellingnames". Hij voelt zich daarbij niet op zijn gemak. Hij stelt tegenover "belangen" dat hij zich nog "aan het oriënteren" is en dat hij zich nog niet zo verbonden voelt met de studie. Degenen die in de studie opvallen, noemt hij "sociaal onbewogen". Vraag wat hij daarmee bedoelt. Hij beschrijft het als "streberig", "fanatiek". Zegt daarbij: "Omgaan met mensen, dat moet je kunnen".

Dat ontbreekt en hij vindt dat juist zo belangrijk. " bezig met jezelf en je naaste omgeving". *Bedoel je dat met sociale bewogenheid?*" "Ja precies" (uit het verslag van een gesprek).

"Ze is er niet zo zeker van dat ze het intelligentieniveau bezit dat er van haar verwacht wordt. Wanneer ze zich vergelijkt met verschillende mensen die van school komen, dan heeft ze het gevoel dat ze erg weinig boekenkennis heeft en dat de studie juist gericht is op boekenkennis. Ze voelt zich niet achter op die mensen, want ze vindt, dat ze andere kennis heeft opgedaan door haar werkervaring. Haar kennis is volgens haar meer een begrip van de werkelijkheid, waar mensen, die van de middelbare school komen veel minder inzicht in hebben. Ze brengen hun boekenkennis niet in kontakt met de realiteit, ze reproduceren die boekenkennis alleen maar. Later blijkt, dat ze met "ze" het groepje aktievelingen bedoelt" (uit het verslag van een gesprek).

In het 'konkrete perspektief' komt een dubbelheid tot uiting, die waarschijnlijk bij veel studenten leeft, maar vooral door oudere studenten met veel ervaring buiten onderwijsinstituten duidelijk wordt vertolkt. Beoordelingsmomenten vormen des te meer houvast in de studie naarmate de aansluiting van de eigen maatschappelijke ervaring met wat de studie te bieden heeft nog gezocht moet worden. Eerder zagen we al, dat de werkgroepen zich voor het laatstgenoemde zoeken niet lenen door de 'ongebroken' dominantie van het academische en het

politieke perspectief. Dus wordt door het merendeel van studenten vooral gezocht naar wat bij beoordelingsmomenten als bijvoorbeeld tentamens wordt verwacht. Dit strookt dan ook met de door ons bij de interactie in de studie waargenomen apartheid van boekenkennis en maatschappelijke of onderzoekservaring, de apartheid van de verschillende studieperspektieven en het isoleren van de momenten van beoordeling uit de verdere studie. Bij democratisering van de studie nu, trouwens bij onderwijsvernieuwing in het algemeen, is het voornemen nu juist kennis met de eigen maatschappelijke ervaringen en die van anderen te verbinden. Dergelijke veranderingen in onderwijs en opvoeding worden in overeenstemming gezien met een steeds meer verweekt raken ook in de samenleving als geheel van mensen met elkaar. Waar indelen en 'kategoriseren' moeilijker wordt, 'keuzes' minder geritualiseerd raken en gedragingen minder 'herhaald' kunnen worden moeten mensen meer en meer opgeleid en opgevoed worden, zo heet het, tot 'persoonlijke' aanspreekbaarheid en mondigheid en tot het maken van 'eigen' keuzes. (Bernstein 1975, p. 18, 62, 69-70).

Verschuivingen binnen de studentenpopulatie (relatief meer vrouwen, studenten met een werkkring of werkervaring, studenten die in hun oude woonomgeving blijven) worden wel kwantitatief onderkend. Dat wil zeggen: er worden statistieken bijgehouden en in hun behoeften wordt zo goed mogelijk voorzien. De verschuivingen worden echter niet 'kwalitatief' onderkend: niet als potentieel vernieuwend via onderlinge relaties van studenten. Eerder wordt, door wat gezien wordt als 'voorzien in behoeften', een soort apartheid bevorderd. Er komen avondprogramma's voor werkstudenten, en mogelijk een onderwijskundig verantwoorde Open Universiteit, waar 'van buiten geleerd' zal worden; vrouwen zonderen zich af, studenten die verder weg wonen raken geïsoleerd van de studie en we hebben gezien hoe activistische studenten los van de 'basis' in de bestuurlijke organen opereren (vgl. Miles, p. 440 en 448).

'Verbinden' van politiek en wetenschap was echter de slogan waarmee de studentenbeweging aan het einde van de jaren zestig naar een hoogtepunt werd gevoerd. Voorbij het hoogtepunt van de beweging, na de Maagdenhuisbezetting, werd steeds duidelijker dat wat studenten bewoog grote tegenspraken inhield. De beweging van de jaren zestig werd gaande gehouden door heel verschillende drijfveren. Deze varieerden van radicale politieke ideeën ('de universiteit aan het volk', 'de universiteit aan de studenten') tot meer gematigde ('medezeggenschap voor alle geledingen van de universiteit'); van min of meer vage ideeën of onlustgevoelens ten opzichte van recht, orde en autoriteit in het algemeen tot min of meer duidelijke teleurstelling en ontevredenheid over de manier waarop studenten in de studie aan hun lot werden overgelaten. De beweging heeft zich daarna vertakt in allerlei vormen van overleg, onderhandelingen en conflicten in de verschillende fakulteiten en is tenslotte uitgemond in het organiseren, en voorzover mogelijk ook gebruiken, van gedemocratiseerde

onderwijs- en onderzoeksvormen. In de loop van de tijd is er dus steeds een 'aktieveld' bijgekomen; eerst politieke strijd, toen het maken van organisatievormen voor onderwijs en onderzoek en daarna het onderwijs en onderzoek zelf.

Er wordt vaak gezegd, dat de studentenbeweging is verwaterd. Het lijkt me echter beter in te zien dat een beweging fases heeft, zoals die hierboven aangeduid zijn. Door de nieuwe organisatievormen vertakt de beweging verder in eisen, niet alleen aan De Minister, aan De Overheid, aan het Universiteitsbestuur, en aan De Docenten, maar ook aan mensen in onderwijs en onderzoek: aan studenten en docenten in hun onderlinge relaties. De vaardigheden voor een democratisch leerproces hebben dus niet alleen betrekking op het kunnen onderhandelen als 'vertegenwoordiger' maar ook op het omgaan met mensen in onderwijs en onderzoek met de inventiviteit die ontmoetingen vragen.

Doordat democratisering zoals we gezien hebben niet wordt voortgezet in manieren van omgaan met elkaar zijn van de geheel verschillende 'beweeg' redenen waaruit eens die politieke strijd kon ontstaan, nu nog slechts geïsoleerd naast elkaar bestaande studieperspektieven over.

4 Samenvatting

In het onderzoek waar dit artikel over gaat is geprobeerd een inzicht te krijgen in de manieren van omgaan van studenten met de sinds 1970 gedemocratiseerde studieorganisatie. Het onderzoeksmateriaal is verkregen door middel van systematische participerende observatie. Onder studenten blijken er grote onderlinge verschillen in studieperspektieven te zijn. De drie belangrijkste in de loop van het onderzoek waargenomen studieperspektieven zijn de volgende:

- (1) Het academische-, geletterde- of 'boeken'perspektief.
- (2) Het politieke-, verbeteraars- of 'stencil'perspektief.
- (3) Het scholieren- of 'programma'perspektief.

De 'boeken'- en 'stencil'perspektieven zijn de machtigste, maar het 'programma'perspektief is het meest verbreid.

Dit onderzoeksresultaat draagt bij tot het ondergraven van het dichotomiedenken in termen van docenten aan de ene kant en studenten aan de andere kant. De verschillen in manieren van studeren, die dwars door docenten- en studentengeledingen heenlopen, lijken in de toekomst doorslaggevender te zijn voor veranderingen in de beoefening van de sociale wetenschappen dan 'de macht van docenten'.

Een tweede, ook voor de onderzoekers zelf verrassende bevinding betrof de vrij algemene ervaring van studenten 'onderdrukt' te worden door het verbeteraarsperspektief. Dat wil zeggen: ervaringen van zinloosheid van het geven van

een eigen politieke mening, en zelfs van bedreiging of angst. Vooral in de tijd na de studentenbeweging is de studentenpopulatie verschoven naar oudere studenten met maatschappelijke ervaring, ook buiten het onderwijs, en naar vrouwelijke studenten. Potentieel vernieuwende studieoriënteringen die hieruit zouden kunnen voortkomen dreigen door het niet onderkennen van grote onderlinge verschillen in achtergronden van studenten 'onder te duiken' en terug te vallen in vertrouwde schoolse gedragingen. Zo wordt verschooning van de studie, dat wil zeggen het overbenadrukken van zwart-op-wit doelen, subdoelen, programma's, regels en hoeveelheden van studie-uren, -weken en -jaren, niet (alleen) 'van buitenaf opgelegd' zoals dat heet, maar 'intern' bewerkstelligd en zelfs bevorderd.

Noten

1. Met dank aan Rineke van Daalen, Marianne Grünell, Elsbeth Kalff en Ali de Regt voor de zorgvuldige manier waarop zij de eerdere versie van dit artikel hebben bemarkt.

Dit artikel is gebaseerd op het onderzoeksrapport 'Schijnbewegingen van Democratisering; participerende observatie en analyse van verborgen processen van terugtrekken uit de studie Sociologie en Anthropologie/Niet-Westerse Sociologie van de Universiteit van Amsterdam'. Tessa Los: begeleiding en eindrapportage. Fryda van Ammers en Simone Lensen: participerende observatie, interpretatie en rapportage in eerste versie. Georg Evers, Janneke van Lent, Frank Pieke, Kees Stapper, Ruud Webeling en Dirk Wolters: participerende observatie en interpretatie. Vakgroep Verzorgings sociologie, Sociologisch Instituut, U.v.A. juni 1979.

2. De beide genoemde instituten zijn georganiseerd in één subfakulteit. Sociologie- en Anthropologiestudenten lopen over en weer op de beide instituten kollege. Een gedeelte van de hoorkolleges en werkgroepen wordt samen gelopen. In het jaar van onderzoek was er slechts weinig verschil tussen de studieprogramma's van beide categorieën studenten.

3. De in de tekst genoemde 'studie van een maatschappelijk deelgebied' of 'thema-groep' kan voortgezet worden in een tweedejaars leeronderzoek.

4. Het totale aantal eerstejaars was dit jaar 174.

5. Onder 'eksterne democratie' wordt in de praktijk verstaan het wegnemen van vooral materiële obstakels voor het betreden van instituten voor onderwijs.

6. De voornamen zijn gefingeerd. Bovendien is het aantal gebruikte namen beperkt. Dezelfde namen in verschillende citaten duiden *niet* dezelfde mensen aan.

Literatuur

Bernstein, B., 'Class, Codes and Control'. Volume '3 Towards a theory of Educational Transmissions' Routledge & Kegan Paul, London and Boston 1e dr. 1975.

Inleiding blz. 1-33

'Ritual in Education', 54-66

'Open schools-open society', blz. 67-75.

Becker, H., B. Geer & A. Strausz, 'Boys in white'. Un. ty of Chicago Press 1961.

- Bernstein, B., 'On the classification and framing of educational knowledge' 1971. In: Young ed. 'Knowledge and control', blz. 47-69.
- Bogdan, R., & S. J. Taylor, 'Introduction to qualitative research methods; a phenomenological approach to the social sciences'. Wiley & Sons 1975.
- Bourdieu, P., 'The school as a conservative force: scholastic and cultural inequalities' 1966. In: John Eggleston ed. 'Contemporary research in the sociology of education'. Methuen, London, 1e dr. 1974, blz. 32-46.
- Bourdieu, P., 'Systems of education and systems of thought' 1967. In: Young ed. 'Knowledge and Control', blz. 189-207.
- Bourdieu, P., 'Cultural Reproduction and Social Reproduction' 1973. In: Karabel and Halsey ed. 'Power and Ideology in Education', blz. 487-511.
- Bourdieu, P., & J. C. Passeron, 'Abhängigkeit in der Unabhängigkeit' 1971. In: Hurrelmann Hrsg. 'Soziologie der Erziehung', blz. 124-158.
- Brands, J., G. Egas, S., Karsten en E. Wendrich, 'Andere wijs over onderwijs; naar een materialistische onderwijssociologie'. Link/Nijmegen 1977.
- Eggleston, J., 'The sociology of the school curriculum'. Routledge & Kegan Paul, 1977.
- Flacks, R. 'Youth and social change', Markham Publishing Cy Chicago 1971.
- Glaser, B., and A. Strauss, 'The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research'. Chicago Aldine, 1967.
- Goffman, E., 'On face work: an analysis of ritual elements in social interaction' 1955. In: 'The self in social interaction'. Vol. I 'Classic and contemporary perspectives', Chad Gordon & Kenneth J. Gergen ed. Wiley & Sons '68, blz. 309-325.
- Hagendijk, R., 'Het studentenleven; opkomst en verval van de traditionele studentenkultuur'. SUA Amsterdam 1980.
- Have, P. ten, 'Sociologisch veldonderzoek'. Boom Meppel '77.
- Kijne, H., 'Geschiedenis van de Nederlandse studentenbeweging 1963-1973', SUA, Amsterdam 1978.
- Lofland, J., 'Analyzing social settings; a guide to qualitative observation and analysis'. Belmont, Calif.: Wadsworth 1971.
- Miles, W., 'The student movement and the industrialization of higher education'. In: Karabel & Halsey ed. 'Power and Ideology in Education'.
- Preusz, U. K., 'Bildung und Herrschaft; Beiträge zu einer politischen Theorie des Bildungswesens'. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main, 1975.
- Waller, W., 'The sociology of teaching', Wiley & Sons, 1e dr. '32.
- Wellendorf, F., 'Schule und Identität; Thesen zur Schulischen Sozialisation' 1973. In: Hurrelmann Hrsg. 'Soziologie der Erziehung'. Blz. 343-361.
- Young, M. F. D., 'An approach to the study of curricula as socially organized knowledge' 1971. In: Young 'Knowledge and Control'.
- Young, M., (ed.), 'Knowledge and Control; New directions for the sociology of education' Collier MacMillan, London, 1e dr. 1971.
- Karabel J. and A. H. Halsey (eds.), 'Power and ideology in education'. Oxford University Press 1977 New York.
- Hurrelmann K., (Hrsg.), 'Soziologie der Erziehung'. Beltz Verlag Weinheim und Basel 1974.