
Emancipatie, democratisering en gelijke kansen in het onderwijs

Enige recente Nederlandse studies over onderwijs

J. L. Peschar

Besproken worden: Jan Brands, Guus Egas, Sjoerd Karsten en Ed Wendrich, **Andere wijs over onderwijs**, Link, Nijmegen 1977, 304 blz., f 18,50. Jan Geurts en Paul Tesser, **Werkende jongeren en hun onderwijs**, Link, Nijmegen 1976, 192 blz., f 14,50. N. J. de Groot, **Mentale discriminatie**, Spruyt, Van Mantgem en De Does, Leiden 1977, 98 blz. J. M. A. M. Janssens, **Milieu en Opvoeding**, Swets en Zeitlinger, Lisse 1977, VIII + 72 blz., f 11,70. Hans Knip, Diny Speyer en Willem van Woerden, **Veranderingsstrategieën en Onderwijsvernieuwing**, Delftse Universitaire Pers, Delft 1975, VIII + 175 blz. J. M. G. Leune, **Onderwijsbeleid onder druk**, H. D. Tjeenk Willink, Groningen 1976, XII + 432 blz. M. Santema (red.), **Commentaren rond de Contourennota**, H. D. Tjeenk Willink/Wolters-Noordhoff, Groningen 1976, 303 blz. J. F. Vos, **Onderwijswetenschap en Marxisme**, H. D. Tjeenk Willink, Groningen 1976, VIII + 463 blz. A. A. Wentink (red.), R. A. de Moor en Th. van der Net, **Onderwijs en Sociologie**, VUGA-boekerij, 's-Gravenhage 1977, 144 blz.

De laatste jaren valt er in Nederland van sociaal-wetenschappelijke zijde grote aandacht voor het onderwijs te bespeuren. Dit blijkt niet alleen uit de grote hoeveelheden publicaties die er door anderen-dan-pedagogen en onderwijskundigen op de markt worden gebracht, maar ook uit de recente activiteiten van een socioloog als minister van onderwijs. Het is natuurlijk overdreven de geweldige hausse in onderwijspublicaties aan het optreden van deze éne persoon toe te schrijven. Een feit is wél dat op deze wijze de bijdrage van sociale wetenschappen aan het beleid op één van onze grootste begrotingsonderdelen meer zichtbaar wordt.

Wie recente publicaties — zoals ze in dit artikel aan de orde komen — naast elkaar legt, kan ze volgens vele criteria ordenen. De traditionele ordening van links naar rechts, van empirisch tot normatief en beschouwend, van algemeen tot specifiek geconcentreerd op één facet van het onderwijssysteem, van microprocessen tot de bestudering van macroverschijnselen, van leerboek tot onderzoeksverslag en dissertatie: het hele scala komt in deze staalkaart van onderwijswetenschappen voor.

Een centraal thema dat in vrijwel alle boeken terugkomt, is het fundamentele probleem van de democratisering van het onderwijs. Bij de één wordt dat gepresenteerd onder de noemer 'ongelijke kansen', een ander vindt dit niet ver genoeg gaan en bespreekt methoden tot grotere emancipatie van minderheidsgroepen door middel van het onderwijs. Het is voornamelijk vanuit dit perspectief dat de te behandelen boeken worden besproken.

Betrekkelijk snel na het verschijnen van de Contourennota (1975) van minister van Kemenade, kwam er een aantal boeken op de markt, waarin de hervormingsplannen

vanuit sociaal wetenschappelijk gezichtspunt werden besproken. Een van deze bundels is de door Santema verzamelde '*Commentaren rond de Contourennota*' waarin 'een aantal deskundigen bereid (werd) gevonden om op persoonlijke titel snel een eerste voorlopige reactie op de nota te geven' (pag. 15). De titel van het boek is correct, er is inderdaad sprake van *rond de Contourennota*: van de 18 bijdragen verschenen er minstens 4 (met bijna 100 pagina's) vóórdat de Contourennota werd gepubliceerd.

De verschillende auteurs van de bundel staan 'allen positief tegenover een zekere horizontalisering van ons onderwijssysteem' (pag. 15), waarmee kennelijk een minder strakke hiërarchie in de verschillende schooltypen wordt bedoeld. Dit belet hen echter niet om ook fundamentele kritiek naar voren te brengen. Na een helder overzicht van 's ministers plannen door Volkskrantjournalist Van Gessel, maakt Velema een eerste korte balans op. Hij signaleert een grote overeenkomst met onderwijshervormingen in het buitenland ('in feite zijn er geen nieuwe ideeën aangedragen') en merkt daarbij op dat er 'in Nederland vanzelfsprekend geen behoefte is aan buitenlandse afleggers' (pag. 32/33). Het ontbreken van bronvermeldingen in de Contourennota maakt het lastig om de ideeën te beoordelen en kritiseren, temeer daar zijn indruk is dat de bewindslieden nogal eenzijdig uit de buitenlandse literatuur hebben geciteerd. Vele problemen met betrekking tot gelijkheid van kansen, onderwijs-economie, hoger onderwijs e.d. blijken immers niet zo gemakkelijk op te lossen als men in de jaren '60 en '70 aannam (pag. 33). Van de concrete beleidsaanbevelingen van Velema (pag. 42/44) is vooral de volgende actueel: 'De onderwijsvoorzieningen voor het wetenschappelijk onderwijs dienen niet verder te worden begrensd. Wie voor een kwartje geboren is moet nog wel voor een dubbeltje onderwijs kunnen krijgen, want met te weinig kwartjes krijgen degenen die voor een dubbeltje geboren zijn voor 5 cent onderwijs'.

Een korte opsomming van onderwerpen die naar aanleiding van de Contourennota in deze bundel worden behandeld: integratie kleuter-lager onderwijs (Koster), het speciaal onderwijs (Menkveld), experimenten middenschool (Lagerwey), de boven-school (Riddersma), het hoger onderwijs (van der Klauw), de open school (Faber), de opleiding van onderwijzers (Giesbers), de schoolorganisatie (Doornbos), onderzoeksbeleid (De Vries), confessioneel onderwijs (De Bruin) en wat onderwijs-economische kanttekeningen (Santema en Tink). De bijdragen van Santema (midden-schooldiscussie, onderwijsbeleid en regio, schoolinrichtingenvraagstuk) en Wiegersma (tertiair onderwijs) werden niet speciaal voor deze bundel geschreven. Ze zijn reeds vóór de Contourennota gepubliceerd en hebben daar dan ook geen betrekking op.

Van de verschillende bijdragen in deze bundel sprak me vooral die van Doornbos erg aan. Hij maakt zich onder meer zorgen over het tekort aan deskundigen om de vele ontwikkelings- en vernieuwingsprocessen te ondersteunen en uit te voeren (pag. 189). Verder meent hij dat op zijn minst een *onafhankelijke* commissie van deskundigen de commentaren op de Contourennota zou moeten evalueren (pag. 185).

Opvallend is dat niemand systematisch het thema 'gelijke kansen' bespreekt (behalve zeer zijdelings Velema en Lagerwey), hoewel dat toch een centraal thema in de Contourennota is. Nergens wordt ook maar vermeld dat grotere onderwijskansen en een hoger opleidingsniveau niet automatisch worden gehonoreerd in het maatschappelijk leven en dat zodoende de sociale ongelijkheid niet wordt verminderd. Wellicht komt dit door de nogal homogene achtergrond van de auteurs (voornamelijk onderwijskundigen en psychologen). Over het geheel genomen is het een bundel van

wisselende kwaliteit geworden, die een nogal tijdgebonden beeld van de Contouren-notaproblematiek geeft.

In het door Wentink geredigeerde boekje over *Sociologie en Onderwijs* komt het thema onderwijskansen en sociale ongelijkheid wel aan de orde.

De Moor opent de bundel met een overzicht van onderzoek naar gelijkheid van kansen in het onderwijs. In vogelvlucht worden verschillende betekenissen van het begrip beschreven en aan de hand van voornamelijk buitenlandse onderzoeksresultaten geïllustreerd (Boudon, Coleman, Jencks, Husén). Slechts in zeer geringe mate blijkt dat er ook nederlands onderzoek op dit terrein voorhanden is: als meest recente wordt een CBS publicatie uit 1972 genoemd! Het Leidse Talentenproject van Van Heek wordt nergens genoemd, evenmin als daarop aansluitend onderzoek. Te oordelen naar de literatuur moet het artikel medio 1975 zijn afgesloten, waardoor het in een 1977 boek eigenlijk niet actueel meer is. Voor een overzicht van relevant onderzoek op dit terrein — met name naar aanleiding van de Contourennota — preferer ik het door De Moor samen met Stouthard geschreven artikel in *Sociale Wetenschappen* (1976, nr. 1, pag. 1-45). Het is mij eerlijk gezegd niet duidelijk waarom dat hier niet werd opgenomen.

Didactisch aantrekkelijk is het verhaal van Van der Net over Boudons' simulatiemodel van onderwijskansen en sociale ongelijkheid (*Education, Opportunity and Social Inequality*, New York, Wiley, 1974). Voornamelijk steunend op het eerste hoofdstuk van Boudon worden de uitgangspunten van het model besproken. Het proces is bekend: door middel van de milieuverdeelsleutel (background bias parameter) worden kinderen uit verschillende milieus toegewezen aan onderwijsniveaus; de tweede stap van opleiding naar beroep loopt via de onderwijsverdeelsleutel (educational level bias parameter). Uiteindelijk blijkt dat er — ook bij verschillende waarden van deze parameters — steeds een grote mate van mobiliteit in het systeem aanwezig is, maar dat het totale beeld van sociale ongelijkheid vrijwel ongewijzigd blijft (pag. 61 e.v.). Vervolgens worden de ontwikkelde modellen geconfronteerd met empirisch onderzoek van Glass ('54) en Anderson ('61). Jammer is dat hiervoor geen nederlandse onderzoeksgegevens werden gebruikt; die moeten zeker in het Steinmetzarchief te vinden zijn. Eén van de doelstellingen van het artikel is om het geheel met potlood en papier te kunnen narekenen (pag. 34). Slechts bij één stap kan de lezer niet verder, namelijk wanneer tabellen met ongelijke randtotalen moeten worden vergeleken (pag. 57). Daardoor is de bewijsvoering op een essentieel punt — de overeenkomst tussen model en werkelijkheid — niet zo sterk. Verder echter een prima bijdrage.

De overige twee bijdragen in deze reader zijn van de hand van Wentink. Achtereenvolgens behandelt hij 'veranderingen in het schoolsysteem' en 'de school als een organisatie'. Deze twee weinig betreden gebieden van onderzoek worden vooral beschreven in termen van klassificaties, typologieën en begripsvorming (bijvoorbeeld pag. 82-92, 101-112, 134 e.v.) en nauwelijks naar resultaten. De oriëntatie is vooral op engelse literatuur uit de zestiger jaren en er wordt weinig verwezen naar nederlandse situaties en literatuur. Zo ontbreken bij de recente literatuur onder meer Mok over professionalisering (*Beroepen in actie*, Meppel, Boom, 1973) en Marx over de schoolorganisatie (*De organisatie van scholengemeenschappen in onderwijskundige optiek*, Groningen, Wolters-Noordhoff, 1975).

Of het boekje — dat onderdeel is van een reeks 'Werkstukken Sociologie' voor het HBO — volledig voor deze 'doelgroep' geschikt is, kan ik niet goed beoordelen. Het lijkt me te weinig beschrijvend en verklarend, juist voor de nederlandse situatie.

De beide voorgaande boeken zijn nogal algemeen van aard en hebben betrekking op het hele onderwijssysteem. In de volgende drie publicaties gaat het om achterstand-situaties van specifieke groepen. Achtereenvolgens betreft het werkende jongeren (Geurts en Tesser), hoogbegaafden (de Groot) en geestelijk gehandicapten (Janssens).

De studie van Geurts en Tesser over *Werkende jongeren en hun onderwijs* is een voortreffelijk document geworden over de maatschappelijke situatie en de sociale kenmerken van werkende jongeren. Deze literatuurstudie is onderdeel van een groter ITS-project naar werkende jongeren dat in 1975 van start is gegaan en wordt gefinancierd door SVO. Het is een goed idee geweest om dit literatuurgedeelte apart — voor een zeer handzame prijs — uit te geven en dit niet in een of andere bureau-lade te laten verstoffen.

Het boek geeft aanzienlijk meer dan wat de titel belooft. Na circa 50 pagina's achtergrondgeschiedenis over het onderwijs vóór en na de tweede wereldoorlog, wordt de huidige situatie besproken. Allereerst komen daarbij de belangrijkste beleidsnota's aan de orde: de 'nota Grosheide-Roolvink 1970' en 'Naar het participatie-onderwijs '75'. Vervolgens wordt in de hoofdstukken 4 en 5 uitgebreid cijfermateriaal uit verschillende bronnen gepresenteerd over aantallen werkende jongeren, opgesplitst naar sexe, leeftijd, soorten onderwijs en deelnamecijfers. Ook wordt een — vaak vergeten — beschrijving van de verschillende schooltypen gegeven, zodat de lezer een indruk kan krijgen van het ingewikkelde systeem. Als je dit zo leest, is het niet verwonderlijk dat de werkende jongeren er zelf ook niet goed meer uitkomen. Hoofdstuk 6 is een kleine onderwijssociologie over milieu en adolescentie waarin wordt aangesloten op met name amerikaans onderzoek. Terecht wordt geconstateerd dat er weinig nederlands onderzoek op dit terrein is ondernomen, hoewel daar door Meynen (*Maatschappelijke achtergronden van intellectuele ontwikkeling*, Wolters-Noordhoff, Groningen 1977) recent in is voorzien. Een apart hoofdstuk documenteert zaken als lonen, werksituaties, oordelen over werk en werkloosheid aan de hand van reeds beschikbare cijfers.

In een laatste hoofdstuk 'Emancipatie' wordt tenslotte verondersteld dat met name de economische ontwikkelingen een bepalende invloed hebben gehad op het onderwijs (pag. 176). Kritiek wordt uitgeoefend op het standpunt dat in de beide regeringsnota's wordt gekozen, namelijk dat deelname aan participatie-onderwijs niet alleen van belang is voor iemands algemene vorming, maar ook voor zijn beroeps carrière. Terecht wordt geconstateerd dat een goede beroepsopleiding — zeker bij een zeer ruime arbeidsmarkt — lang niet automatisch gevolgd wordt door een aantrekkelijke beroepspositie (pag. 180). Verder wordt duidelijk gemaakt dat van vorming en onderwijs voor de werkende jongeren weinig te verwachten valt, zolang vorm en inhoud van het onderwijs niet aansluiten bij de sociaal culturele oriëntatie van deze jongeren. Het overgrote deel van de werkende jongeren is uit de lagere sociale milieus afkomstig. Dit rechtvaardigt extra inspanningen van de overheid als die tenminste bereid is om de uitgangspunten van de nota's ('het gaat uiteindelijk om emancipatiegericht onderwijs') serieus te nemen (pag. 169).

De vele publiciteit over werkende jongeren stond nogal in tegenstelling met de hoeveelheid onderzoeksmateriaal die beschikbaar was. Het boek van Geurts en Tesser brengt de balans voorlopig goed in evenwicht.

In de brochure *Mentale discriminatie* behandelt N. J. de Groot de kansen van hoger begaafden in het onderwijs, of 'beter gezegd de kansen die zij niet krijgen, want hoger-begaafd zijn leidt in veel gevallen tot een ernstige vorm van discriminatie'

(pag. 89). Na een volstrekt overbodige verhandeling over het verschijnsel discriminatie (zonder enige literatuur!), waarin het probleem van de hoger begaafden zorgvuldig wordt verstopt en er ongeveer halverwege het boek gelukkig weer uitkomt, worden de problemen van deze 'mentaal gediscrimineerde' groep empirisch onderzocht. Het gaat wel degelijk om een serieus probleem. De door De Groot onderzochte groep, zogenaamd marginaal denkenden, kenmerkt zich door een grote afkeer van het traditionele leerproces, waarin de nadruk op reproduceren ligt en minder op inzicht en verklaringsmechanismen (pag. 27 e.v.). De leerprestaties van dergelijke leerlingen zullen over het algemeen lager liggen dan hun begaafdheidsniveau aangeeft, een situatie die De Groot als mentale discriminatie aanduidt. Het meten van die begaafdheid is uiteraard essentieel. Over de manier waarop dat gebeurt wordt slechts summier informatie gegeven (pag. 46-52); uitsluitend met verwijzing naar eigen werk van de auteur. In ieder geval ontbreekt elk zicht op validiteit en betrouwbaarheid van de test (geen IQ). Als indicatie voor de leerprestaties worden de schoolcijfers (!) gebruikt. Bij het onderzoek zijn in totaal 153 zesdeklassers, 243 brugklassers en een onbekend aantal leerlingen in een vormingscentrum betrokken. Zonder hier uitvoerig in te gaan op de onderzoeksresultaten, moet worden opgemerkt dat op basis van dergelijke kleine selecte steekproeven geen zinnige conclusies kunnen worden getrokken. Nergens blijkt dat de auteur zich bewust is van de beperkingen die de inductatieve statistiek bij dergelijk onderzoek stelt: aan een verschuiving van bijv. 3 % worden zware conclusies verbonden. Het is dan ook volstrekt onzin om aan de nationale schattingen die op basis van dit 'onderzoek' worden gepresenteerd enige zekerheid te ontleen. Jammer dat op een dergelijk krikkemikkerige wijze een probleem wordt onderzocht, dat betere aandacht waard is.

Wat het onderzoek van De Groot te weinig heeft — methodische verfijning en benul van onderzoekstechnieken — heeft het rapport van Janssens *Milieu en Opvoeding* teveel. Hier wordt een probleem fijn gemalen in de 'onderzoeksmolen'.

Het gaat om één van de vier onderzoeken naar dieper (!) en lichter geestelijk gehandicapte kinderen. In een door CRM gefinancierd en door het IVA in Tilburg uitgevoerd project wordt met name de invloed van de opvoedingsstijl in het gezin op de sociale ontwikkeling onderzocht. Bij het onderzoek worden twee steekproeven van meer en minder ernstige gehandicapte kinderen benaderd. Om de verschillende opvoedingsstijlen in het gezin te kunnen onderscheiden, wordt aangesloten bij een op Parsons gebaseerde typologie van Matthijssen (pag. 4-12). De operationalisering van het begrip sociale ontwikkeling door een gedeelte uit de zogenaamde Dolderse schaal (de 'sociale redzaamheid', K. Groen en R. H. Houwink, *De Dolderse Schaal*, Groningen 1971) is nogal mager en wordt verder nauwelijks verantwoord (pag. 25-27). Onnodig veel technisch taalgebruik en ingewikkelde analyses versluieren de werkelijke bevindingen, namelijk dat alle correlaties en derhalve de verklaarde variantie ontzettend laag zijn (vergelijk pag. 61). Ook voor de technisch geschoolde lezer zal het niet duidelijk worden waarom bijvoorbeeld de variabelenummers bij de dieper (wat een term) en bij de lichter gehandicapte groep moeten verschillen (vergelijk pag. 65). Iedere vergelijking tussen de twee groepen wordt zodoende bemoeilijkt. Bovendien zijn gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten — vanwege steekproeffluctuaties — voor deze vergelijking geen geschikte maatstaf. Het wekt dan ook nogal wat verbazing dat de onderzoeker op pag. 67/68 met forse aanbevelingen komt voor ouders van gehandicapte kinderen. Deze zullen het rapport niet (kunnen) lezen.

In het voorgaande werden de problemen van ongelijke kansen, democratisering en

emancipatie al dan niet expliciet onderzocht binnen de bestaande maatschappelijke orde. Sinds dit probleem door Van Kemenade in de *Sociologische Gids* van 1970 (pag. 465-479) aan de orde is gesteld, wordt het oblikaat door vrijwel elke auteur vermeld of geïnterpreteerd. In het kort gaat het om het volgende. Om ongelijke kansen te kunnen definiëren is een referentiegroep nodig. Meestal is dit een groep kinderen uit midden en hogere sociale milieus, die goed weet in te spelen op de 'middle-class' schoolcultuur. In het meeste onderzoek blijft juist de legitimiteit en rechtvaardigheid van dit middle-class cultuurpatroon buiten schot, waaraan kinderen — ook uit andere milieus — zich moeten aanpassen.

Voor de vier auteurs van *Andere wijs over onderwijs*, Brand, Egas, Karsten en Wendrich, is het geen enkel punt waar dit middle-class cultuurpatroon vandaan komt. Het probleem van de ongelijke kansen is volgens hen een typisch product van een kapitalistische samenleving (pag. 70). Slechts die normen en waarden mogen in het onderwijs worden overgedragen die later bijdragen tot een soepele aan- en inpassing van de leerling in het arbeidsproces. Dit arbeidsproces is hiërarchisch opgebouwd en er heerst een grote mate van arbeidsverdeling. Aangezien er maar weinig plaatsen aan de top van de hiërarchie beschikbaar zijn, is het dus niet zo erg dat er sprake is van ongelijke kansen; velen moeten zich immers later toch tevreden stellen met een ondergeschikte baan. Mocht het probleem van de ongelijkheid binnen de scholen worden aangepakt en opgelost (wat zoals bekend nogal wat problemen oproept) dan blijft de ongelijkheid in de kapitalistische samenleving voldoende groot om ook daarna er nog voor te zorgen dat de juiste mensen op de juiste (top)plaatsen komen.

Een dergelijke verklaring van de sociale ongelijkheid en ongelijke kansen is niet ongebruikelijk en werd bijvoorbeeld reeds door Boudon en Emmery (*'Can the School Build a New Social Order?'*, Elsevier, Amsterdam 1974) naar voren gebracht.

Waar het de auteurs van *'Andere wijs over onderwijs'*, — voorheen medewerkers van de afdeling onderwijssociologie van de R.U. Leiden — echter om gaat, is een aanzet te geven tot een materialistische onderwijssociologie, waarin dergelijke verklaringen in een marxistisch theoretische kader worden gezet. Vragen over het functioneren van het 'onderwijs in het kapitalisme' staan centraal. Of zoals op de achterflap staat: 'is het onderwijs werkelijk gericht op een zo veelzijdig mogelijke ontwikkeling van alle leerlingen?', en 'waarop berust de toenemende bemoeienis van de overheid met het onderwijs?' Om deze vragen voor de lezer te kunnen beantwoorden wordt, na een inleiding over enkele thema's uit het nederlandse onderwijs, een goed historisch overzicht gegeven van de ontwikkeling der onderwijssociologie (overigens van de hand van Vervoort).

De kern van het boek is volgens de auteurs vooral te vinden in de volgende hoofdstukken over 'politieke economie van het onderwijs' (hoofdstuk IV), 'socialisatie' (hoofdstuk V) en 'organisatie van het onderwijs' (hoofdstuk VI). Een tweede doel van de auteurs is, naast een pleidooi voor hun benadering, tevens een leerboek te schrijven, waartoe een aanwezige syllabus werd uitgebreid en vernieuwd. Dit tweeledige doel brengt de lezer regelmatig in moeilijkheden, zoals verderop mag blijken. Het ligt voor de hand dat emancipatie een centraal thema is in *Andere wijs*. In het hoofdstuk over 'politieke economie', in totaal ongeveer een derde van het boek, wordt zowel de 'burgerlijke onderwijs economie' (pag. 95-144) als de 'alternatieve politieke economie' besproken (pag. 144-180). Zonder daar uitgebreid op in te gaan, moet worden vermeld dat de 'burgerlijke' benadering nogal selectief wordt bespro-

ken. Het deficiet van bijvoorbeeld de 'human capital' richting is ook in de Amerikaanse burgerlijke economie en sociologie niet onopgemerkt gebleven. Merkwaardig is het onbesproken laten van zeer kritische auteurs als Bowles en Gintis ('*Schooling in Capitalist America*', Basic, New York 1976), die vanuit een marxistisch standpunt onderzoek doen met burgerlijke methoden en data. Verder blijven begrippen als multiplicator en accelerator-effecten (pag. 117) voor de niet-economische lezer in duisternis gehuld. Een tweede probleem bij dit hoofdstuk, maar ook bij de andere, is dat de bespreking van standpunten en de kritiek erop niet systematisch wordt gescheiden, zodat soms niet eens duidelijk wordt om wat voor standpunt het nu gaat. Om de bewijsvoering voor het 'ongelijk' van de burgerlijke onderwijs economie ten slotte uit krantencitaten te laten bestaan (vergelijk pag. 136) gaat mij wat te ver.

Een groot probleem is natuurlijk dat er bij een alternatieve benadering een aantal voorstellen en visies op tafel komen, maar de empirische ondersteuning daarvoor nog vrijwel volledig ontbreekt, zoals ook de auteurs in het voorwoord signaleren (pag. 12). Daar zal een ieder begrip voor hebben en zich laten overtuigen door een duidelijke bewijsvoering; die ontbreekt echter. Het taalgebruik is overigens van dien aard dat de lezer zich niet teveel illusies moet maken over hoe die bewijsvoering zal gaan lopen (bijvoorbeeld 'De noodzaak van een mobiel arbeidsvermogen als algemene productievoorwaarde stoot steeds op de grenzen van de geboorneerde uitbuitingsbehoeften van de individuele kapitalist' (pag. 153).

Het hoofdstuk over 'socialisatie' (pag. 182-218) is op dit punt veel gedistantieerder. Soms is die distantie tot het onderwerp wel wat erg groot, wanneer bijvoorbeeld de roltheorie van Parsons uitsluitend via de weergaven van Rolff (pag. 200 e.v.) wordt besproken. Het is duidelijk dat Brands (die dit hoofdstuk schreef) daar niet veel mee op heeft, evenmin als met recente benaderingen door Habermas en Oevermann en anderen. Ook hier een sterke oriëntatie op marxistische literatuur, met name Klaus Holzkamp (*Kritische Psychologie, Vorbereitende Arbeiten*, Frankfurt a.M., 1972) en Lucien Sève (in de Duitse vertaling *Marxismus und Theorie der Persönlichkeit*, Frankfurt a.M. 1972). Het is te betreuren dat juist op dit punt — waar het betoog de lezer moet gaan overtuigen — wordt afgehaakt en naar de oorspronkelijke teksten wordt verwezen (pag. 210 e.v.). Dat deze benadering voor onderwijsvraagstukken van grote betekenis (pag. 214) kan zijn, wil ik graag aannemen, maar deze veronderstelling kan niet gebaseerd zijn op informatie die de lezer in dit hoofdstuk krijgt. Of hij die informatie werkelijk nodig heeft om tot de conclusie te komen dat 'het achterblijven van grote groepen kinderen in het huidige onderwijs niet moet worden geweten aan erfelijke verschillen in begaafdheid of aan tekorten in de opvoedingspraktijk in de gezinnen waarin de kinderen opgroeien, maar dat dit vooral moet worden geweten aan (maatschappelijk bepaalde) tekorten in het onderwijssysteem ...' (pag. 215), is nog maar de vraag.

Ik wil op dit punt een van de kernproblemen van het boek signaleren. Men zal best willen onderschrijven dat de huidige theorieën niet goed genoeg zijn; maar het wordt niet duidelijk of de aangedragen alternatieven beter zijn wanneer men zelfs *zonder enige theoretische achtergrond* tot gelijklopende conclusies kan komen. Van een primaat van een of andere theorie kan dan m.i. moeilijk iets blijken.

Dit dilemma komt wellicht het duidelijkst tot uitdrukking in het hoofdstuk over de 'organisatie van het onderwijs' (hoofdstuk VI). Toegegeven, er is slechts weinig materiaal op dit terrein verzameld, maar des te voorzichtiger zou men moeten zijn met het uitspreken van een échec van de 'burgerlijke benadering'. Van de aangegeven problemen zijn er vele die zich juist uitstekend door burgerlijk onderzoek laten be-

naderen (bijvoorbeeld de machtsanalyse van de minister met al zijn adviescommissies door middel van netwerkanalyse). Zonder nader onderzoek wordt vastgesteld dat 'veel conflicten binnen scholen (....) uiteindelijk de uitdrukking van maatschappelijke tegenspraken en ideologieën zijn' (pag. 240). In dit hoofdstuk wordt voornamelijk over de formele organisatie van het onderwijs geschreven, waarbij de lezer een compleet overzicht van alle instanties en afkortingen eigenlijk niet kan missen. De positie van de leerkrachten (maar voornamelijk die in het voortgezet onderwijs) komt wel kort aan de orde, maar een bespreking van — uiterst relevante — organisatie modellen wordt weer niet gegeven, 'omdat die in de cursus aan de orde worden gesteld'. Daar schiet de lezer die toevallig niet in Leiden woont maar weinig mee op. Het is niet eenvoudig om me hier te beperken tot de hoofdlijn van het boek. Wanneer ik de indrukken samenvat, overheerst een gevoel van teleurstelling. Een boek als *Andere wijs* pretendeert een nieuwe theorie te geven, maar slaagt daar niet in. Een argumentatie *waarom* de kern van de benadering vooral moet bestaan uit politieke onderwijs economie, socialisatie en onderwijsorganisatie, wordt niet gegeven. Het historisch gedeelte, kernpunt in een materialistisch boek, is weinig informatief. Frequent wordt verwezen naar de onderlinge *samenhang* van allerlei socialisatie en onderwijs economische gezichtspunten, maar verder dan *verwijzingen* komt het niet (o.a. p. 23, 127, 213, 223). De beschrijvingen van 'andere' opvattingen zijn vaak slordig en incompleet, waarbij de lezer in het ongewisse blijft of het om een weergave, citaat of commentaar door de vier auteurs gaat. Vooral in het begin van het boek is het nogal agressieve taalgebruik hinderlijk, maar daar is men snel aan gewend. Ik ga hier maar niet in op de vele generalisaties uit de losse pols, de bewijsvoering door een voorbeeld of krantenartikel, de germanismen ('arbeidsdelige planmatigheid'), tabellen zonder informatie (bijv. p. 57) en de vele ongespecificeerde uitspraken ('het heeft ook consequenties voor de aard van de leerprocessen . . .', p. 213). Ook om deze redenen is het boek mijns inziens niet informatief genoeg en didactisch minder geslaagd.

Tot slot een enkele opmerking over het laatste hoofdstuk waar de praktische ervaringen met onderzoek voor en bij onderwijsbasisgroepen worden besproken. Hier wordt een wel zeer merkwaardig standpunt gehuldigd over de steun aan achtergestelde (basis)groepen in de maatschappij: 'Voorwaarde voor een goede samenwerking met een basisgroep is dat die basisgroep tijd en middelen heeft om aan het project mee te doen' (pag. 287). Is niet één van de kenmerken van dergelijke basisgroepen dat zij de middelen *niet* hebben? Verder is het natuurlijk belangrijk dat onderzoekers en onderzochten (basisgroepen) hetzelfde verwachtingspatroon hebben bij de start van het onderzoek. Dit kan — volgens de auteurs — worden bevorderd door '*de stof van de cursus Inleiding onderwijs sociologie (m.a.w. dit boek) uitvoerig met elkaar te bespreken*' (p. 288) (cursief van mij, J.L. P.) En even verder: 'Een gedegen theoretische scholing is een voorwaarde om de onderwijspraktijk te 'begrijpen'' (p. 288). De aangedragen voorbeelden van onderzoek ondersteunen deze stellingen niet. In de inleiding van het boek wordt kort vermeld dat één van de eindtermen van de Leidse opleiding in de onderwijs sociologie is: 'kunnen meewerken aan een verdere plaatsbepaling van de Leidse onderwijs sociologie' (p. 11). Ik hoop maar dat '*Andere wijs over onderwijs*' er niet het enige criterium voor is.

Heel wat genuanceerder en informatiever over het marxisme is de dissertatie van Vos, '*Onderwijs wetenschap en marxisme*'. Het is een studie op het gebied van de vergelijkende onderwijskunde, waarin een overzicht wordt gegeven van ontwikkelingen binnen de Russische onderwijs wetenschap gedurende de laatste honderd

jaar. Het werk van Vos onderscheidt zich vooral van andere overzichten, doordat de nadruk niet ligt op een meer of minder oppervlakkige beschrijving van onderwijs-systemen, maar vooral op de wetenschapstheoretische uitgangspunten van de verschillende onderwijskundigen.

Met name aan de analyse van het werk van Lelpanov (als vertegenwoordiger van de 19e eeuwse fenomenologische/verstehende benadering); Blonskij (de behavioristische/marxistische oriëntatie) en Vygotskij (de kritisch/dialektische oriëntatie) wordt veel aandacht besteed. Vos signaleert dat de discussies tussen deze verschillende stromingen het karakter hadden van een methodenstrijd, die grote overeenkomst vertoont met de strijd tussen de 'positivisten' en 'dialectici' gedurende het eind van de zestiger jaren in met name Duitsland (de 'Positivismusstreit'). Het verschil met de huidige situatie is echter dat dezelfde methodenstrijd in de USSR reeds in de jaren '20 (!) werd gevoerd, waarbij Vygotskij tot een zekere synthese kwam. In dit verband zijn de opmerkingen van Vos (pag. 8, 10) over kritisch psychologen — nl. dat er na alle kritiek geen onderzoeksprogramma is gekomen — rechtstreeks toepasbaar op het zojuist besproken *'Andere wijs over onderwijs'*.

De analyse van Vygotskij's werk is het centrale deel van deze monografie. Gedurende de periode van de harde lijn (vanaf 1933) was zijn werk verboden; in 1956 werd hij echter gerehabiliteerd. Het werk van Vygotskij wordt overigens beknopter besproken in de bijdrage van Vos in *'Onderwijskundigen van de 20e eeuw'* (Van der Meer & Bergman, Intermediair/Wolters-Noordhoff, Amsterdam/Groningen, 1975). Op enkele plaatsen (p. 10, 278-286) wordt aangestipt dat de methodenstrijd en het werk van Vygotskij ook voor de nederlandse situatie van belang zijn. De lezer vindt jammergenoeg weinig concrete aanknopingspunten, omdat resultaten van russische onderwijsprogramma's slechts zijdelings aan de orde komen. Het werk van Vos — resultaat van een intensief studieverblijf in Polen en de DDR — lijkt me daarom ook interessant voor wetenschapstheoretici en zeker niet alleen om zijn uitgebreide bibliografie.

In het laatste tweetal boeken wordt het onderwijsveld op een geheel andere manier benaderd.

In het boek van Knip, Speijer en Van Woerden, *Veranderingsstrategieën en onderwijsvernieuwing*, wordt op grondige wijze een case-study gepresenteerd over de invoering van projectonderwijs in een afdeling van de TH Delft in de periode 1970/'71. Het is een goed leesbaar verslag geworden, waarbij de verschillende fasen van het veranderingsproces zorgvuldig worden beschreven.

Op zich is een dergelijke beschrijving reeds waardevol, omdat er zo weinig van zijn. Dat de auteurs, die leden waren van het begeleidingsteam — afkomstig uit het Utrechtse Instituut voor Sociale Psychologie en de Delftse onderwijskundige dienst van de TH — daarnaast nog geprobeerd hebben om hun praktijkervaringen om te zetten in een aanzet voor meer systematische veranderingsstrategieën verdient alle lof. Daardoor lijkt het boek mij ook voor andragogen en sociaal psychologen van belang.

Voor de direct bij het onderwijsproces betrokkenen is vooral de voortreffelijke case-study in hoofdstuk 2 het meest interessant. Opvallend is dat niet wordt geprobeerd om de gemaakte fouten te verdoezelen, maar deze juist zeer expliciet te maken (vgl. bijv. p. 42, 45-47, 72). Verder blijkt er een soort 'contract' wenselijk om de rol van de sociaal psychologische begeleiders vast te leggen en zodoende verkeerde verwachtingen te voorkomen. Een van de belangrijke lessen was dat een duidelijke evaluatie de projectperiode moet afsluiten. Zodoende krijgt iedereen in de afdeling

— ook zij die zeer kritisch stonden tegenover de hele aanpak — gelegenheid om zich een oordeel over de kwaliteit van het projectwerk te vormen. Dat dit oordeel goed uitviel, blijkt wel uit het feit dat het projectonderwijs sinds die tijd een vaste plaats in het curriculum kreeg. Een prima verslag van een onderwijsevaluatie.

Wanneer er gesproken wordt van democratisering van het onderwijs, heeft men meestal de belangen van de onderwijsvragenden — studenten, leerlingen — voor ogen. Een belangrijk deel van de verworvenheden op het gebied van vorm en inhoud van het onderwijs, kon door deze groepen worden bereikt dankzij een effectieve organisatie. Maar ook andere groepen binnen het onderwijs hebben zich georganiseerd.

In zijn dissertatie '*Onderwijsbeleid onder druk*' onderneemt Leune een onderzoek naar het opereren van een aantal lerarenverenigingen in het nederlandse onderwijsbestel gedurende de periode 1945 t/m 1970. Deze verenigingen gingen in 1972 op in het Nederlands Genootschap voor Leraren (NGL) dat ook de laatste tijd nogal aan de weg timmert met haar visie op het onderwijs- en salarisbeleid van de Minister van Onderwijs en Wetenschappen. Vanuit deze achtergrond — de belangentegenstelling tussen professionele lerarenorganisaties en het ministerie — komt Leune tot de volgende vraagstellingen voor een historisch-sociologisch onderzoek.

Allereerst wordt nagegaan welke doeleinden de verenigingen nastreefden en welke waardenoriëntaties aan dat beleid ten grondslag lagen. Een tweede vraag betreft de organisatie binnen de verenigingen, terwijl als derde punt de relaties met ministerie, politieke partijen en onderwijsorganisaties worden behandeld. Vervolgens richt het onderzoek zich op de middelen die de verenigingen kunnen hanteren om hun doeleinden te bereiken, waarna tenslotte wordt nagegaan in hoeverre die doeleinden werden geëffectueerd.

Het moet worden gezegd dat de opzet en uitwerking van het onderzoek op systematische wijze worden beschreven en beargumenteerd. Een van de grootste problemen is ongetwijfeld de *toegankelijkheid* van de bronnen. Een grote variëteit van materiaal wordt door Leune gebruikt: jaarverslagen, nota's, statuten en reglementen, weekbladen en periodieken van de verenigingen en — hoogst opmerkelijk — notulen van (ook besloten en geheim!) vergaderingen. Deze informatie werd nog aangevuld door een zestigtal gesprekken met sleutelpersonen uit de lerarenverenigingen, van het ministerie, kamerleden en onderwijsorganisaties. Deze vraaggesprekken hadden vooral tot doel om informatie te verkrijgen, te checken en in een aantal gevallen oordelen te verzamelen.

Op dit punt kan worden geconstateerd dat Leune met grote inventiviteit te werk gaat en zijn bronnen uitstekend weet te gebruiken. Vooral in de uitwerking van het onderzoek komt duidelijk naar voren welke grote hoeveelheid informatie moest worden verzameld en bewerkt om een overzicht van de activiteiten van de verenigingen te krijgen.

Van het zeer uitgebreide verslag (er zijn overigens nog zeven aparte deelstudies) wil ik hier kort een aantal van de mijns inziens opvallende punten noemen. De onderzochte lerarenverenigingen blijken nauwelijks invloed te hebben uitgeoefend op de *onderwijskundige* ontwikkeling van na de oorlog. De mammoetwet werd fel bestreden; vooral vanuit het oogpunt van taakverzwaring. Toen de mammoetwet er eenmaal was, werd de invoering van dit onderwijs vertraagd en in een aantal gevallen 'gesaboteerd' (hoofdstuk 4). Leune brengt dit in verband met het nogal conservatieve denken binnen de verenigingen en de sterke voorkeur voor een school die in dienst staat van de bestaande maatschappelijke orde (pag. 160 e.v.).

Aan de behartiging van de lerarenbelangen wordt in een volgend hoofdstuk van bijna 100 pagina's aandacht besteed. Vooral op dit terrein blijken de lerarenverenigingen uiterst effectief geweest te zijn. Driemaal was er sprake van een heftige confrontatie met de overheid. Steeds waren het de lerarenverenigingen die de zaak wonnen bij regelingen van volledige betrekking, arbeidsvoorwaarden en de relatief hoge salarispositie. Dit is een hoofdstuk dat ik met rode oortjes heb gelezen. Duidelijk komt naar voren hoezeer het ministerie zich heeft laten overbluffen door de verenigingen. Bij de onderhandelingen over de volledige betrekking kwamen de verenigingen bijvoorbeeld in 1947 met de volledig loze redenering dat een lerarentaak van 26 uur en 50 minuten overeen zou komen met een normale werkweek van 41¼ uur. Er bestond op dit punt geen enkel redelijk onderzoek; toch ging het ministerie overstag. Toen véél later in 1968, door het ITS een onderzoek naar de zwaarte van de lerarentaak werd ingesteld, bleek de gemiddelde taakomvang nog geen 37 uur per week te bedragen! Toch was dit geen aanleiding om de regelingen te gaan herzien. Het ITS-rapport — dat mede op verzoek van de verenigingen werd opgesteld — blijkt overigens tot op de dag van vandaag niet te zijn vrijgegeven door de lerarenverenigingen (pag. 232).

In volgende hoofdstukken wordt een verklaring voor het effectief functioneren van de verenigingen gegeven. Daarbij blijken vooral de frequente informele en formele contacten met de overheid van belang. Politiek gezien was het de VVD die spreekbuis was van de leraren. Leune toont aan (o.a. pag. 203) dat vooral toen de VVD in de regering zat, er grote 'winst' door de leraren werd geboekt. In een laatste deel komt de positie van de leraar als 'professional' aan de orde, waarbij wordt geconstateerd dat de vakbondsactiviteiten van de leraren daar moeilijk mee te rijmen vallen. Als afsluiting wordt nog kort ingegaan op de rol van de overheid in het verwezenlijken van een *constructief* onderwijsbeleid, in tegenstelling tot het jarenlang gevoerde *distributieve* beleid. In een dergelijk constructief beleid is — nog meer dan vroeger — de medewerking van de lerarenorganisaties van groot belang; de leraren moeten immers het beleid uitvoeren. Leune maakt duidelijk dat op dit punt — gezien de resultaten van zijn studie — geen grote verwachtingen moeten worden gekoesterd. Een gedetailleerdere bespreking laat de ruimte hier niet toe; wel wil ik nog enkele kanttekeningen maken bij dit nuttige en vooral inventieve onderzoek. Leune stelt dat hij zich niet met het beleid van de verenigingen kon verenigen (pag. 21), maar onduidelijk blijft op welke punten zijn kritiek zich richt. Op de zijns inziens verkeerde orientaties of doelstellingen van de verenigingen? Op de manipulaties bij de invoering (tegenwerking) van de mammoetwet? Of op de onzinnelijke wijze van onderhandelen over salarissen en positie?

Een tweede punt betreft de vaststelling van effectiviteit van de verenigingen. Leune constateert dat de veranderingen al dan niet conform de eisen van de leraren waren en besluit tot effectiviteit. Parallele belangen en anticipatie door de overheid (de situatie op pag. 202-203 is er een duidelijk voorbeeld van) kunnen eigenlijk niet als effectieve invloed worden gerekend. In dit verband is de voetnoot over Braam's onderzoek dan ook niet geheel consequent ('hij geeft niet aan hoe een onderzoeker anticipatie door een beleidvoerder verantwoord kan meten', pag. 404). Of er door de verenigingen werd gemarchandeerd over het 'afkopen' van tegenstand bij onderwijsvernieuwingen door middel van salarisverhogingen komt verder helaas niet aan de orde, wellicht door de strikte scheiding der probleemstellingen. Tenslotte blijkt dat er ook in het buitenland (U.S.A., Engeland en Duitsland) onderzoeken naar het functioneren van lerarenverenigingen zijn ondernomen. Een vergelijking zou dui-

delijk kunnen maken in hoeverre er sprake is van een algemeen patroon.

Over het geheel zijn dit echter meer wensen dan kritiek op een boek dat in al zijn uitgebreidheid verslag doet van een relevant onderzoek. Een verkorte versie met de hoofdpunten zou wellicht nog meer aandacht krijgen dan het boek nu reeds verdient.