

Sociale ongelijkheid van onderwijskansen; vijf interpretaties van sociale werkelijkheid

M. Matthijssen

Probleemstelling

Sociale ongelijkheid van onderwijskansen is een historisch gegeven. Dit is verankerd in de structuur van het onderwijssysteem, dat in de negentiende eeuw is opgebouwd naar het model van de standensamenleving: hoger onderwijs voor de hogere standen, middelbaar onderwijs voor de burgerlijke midden-groepen, lager onderwijs voor de volksklasse. De structurele veranderingen binnen het onderwijssysteem, die zijn aangebracht ter beantwoording aan de behoeften van de stedelijke-industriële samenleving, hebben de hiërarchische opbouw van dit systeem niet aangetast. Deze hiërarchische opbouw is een exponent van de hiërarchische structuur van deze samenleving zelf, die zich uitdrukt in grote verschillen in macht, status en inkomen tussen onderscheiden sociale klassen.¹ Het onderwijssysteem reproduceert de sociale ongelijkheid via de nauwe samenhang tussen het milieu van herkomst en school-carrières, die in talrijke onderzoeken is aangetoond (Matthijssen, 1972, hoofdstuk 2).

De sociale ongelijkheid van onderwijskansen is tot ver in deze eeuw niet als probleem gesteld. Zij is als een probleem herkend en erkend onder invloed van de doorwerking van de politieke democratie, die het recht op gelijke kansen van bestaan en bestaansontplooiing in haar vaandel heeft geschreven. In verband met de groeiende betekenis van het onderwijs voor de kansen op bestaansontplooiing, is het recht op gelijke kansen ook als onderwijsprobleem erkend. De oplossing van dit probleem is een van de kernpunten van het naoorlogse onderwijsbeleid van de overheid in de westerse landen. Alle pogingen daartoe zijn tot nu toe mislukt.² Er is in de laatste 25 jaar nauwelijks iets veranderd in de sociale herkomst der leerlingen van hogere en lagere opleidingstypen. Het is niet nodig dit met onderzoeksgegevens te illustreren; de feiten zijn genoegzaam bekend. Volstaan kan worden met te vermelden, dat de uitkomsten van een Nederlands onderzoek uit 1952 (Matthijssen en Sonnemans, 1957) bevestigd werden in het uit 1965 daterende talentenproject (Van Heek, 1968, gecorrigeerd door Van Kemenade/Kropman, 1972) en onlangs weer opnieuw in het onderzoek van Peschar (1975). In de vermaarde

Amerikaanse studie uit het midden der zestiger jaren, waarin talrijke variabelen zijn ingevoerd om de verschillen in schoolprestaties te verklaren, wordt geconcludeerd, dat:

'schools bring little influence on a child's achievement that is independent of his background and general social context; and that this very lack of an independent effect means that the inequalities imposed on children by their home, neighbourhood, and peer environment are carried along to become the inequalities with which they confront adult life at the end of school' (Coleman, 1966, blz. 325).

Met betrekking tot de verdeling van kansen doet het onderwijssysteem inderdaad niet veel meer dan de bestaande sociale ongelijkheid te reproduceren. In de mislukking van het democratiseringsstreven manifesteert zich een crisisverschijnsel met betrekking tot het onderwijs, waarover het afgelopen decennium vele wetenschappelijke analyses zijn verricht. De resultaten hiervan worden hieronder samengevat. Deze samenvatting bouwt voort op eerdere publikaties van Nederlandse onderwijssociologen over dit onderwerp (Van Kemenade, 1970, Matthijssen, 1972, Vervoort, 1968 en 1975). De kern van de onderstaande beschouwing is, dat het ideaal van 'gelijkheid van onderwijskansen' op heel verschillende wijze kan worden — en ook wordt — uitgelegd. In de gedachtebepaling over dit onderwerp zijn in de afgelopen decennia minstens vijf verschillende definities van 'gelijke kansen' gehanteerd. Deze vijf definities worden hier achtereenvolgens gegeven en uitgewerkt. De volgorde waarin zij worden gepresenteerd is in zoverre chronologisch, dat zij in de afgelopen 25 jaar inderdaad zo achtereenvolgens in denken en handelen manifest zijn geworden. Zij komen echter in de actuele stellingnamen over het gelijkheidsprobleem allemaal voor, met alle gevolgen voor troebele discussies. Het identificeren van deze vijf definities is alleen daarom al nuttig, dat de discussie over de gelijkheidsproblematiek hierdoor kan worden verhelderd.

Het is misschien niet overbodig voorop te stellen, dat deze vijf definities zijn terug te voeren tot verschillende interpretaties van maatschappelijke werkelijkheid. Deze worden manifest niet alleen in de redeneertrant, maar zelfs in het taalgebruik. De verschillen tussen de vijf definities draaien uiteindelijk allemaal om de relatie mens-maatschappij en de rol, die daaruit voor het onderwijs wordt afgeleid. De verschillende interpretaties bewegen zich tussen twee polen. Aan de ene kant wordt de maatschappelijke orde zoals wij die kennen als gegeven beschouwd en komt aan het onderwijs de rol toe om de jeugd te socialiseren tot aanpassing aan de rolsystemen van de gevestigde orde. De eerste twee definities bevinden zich aan deze kant. Een verschil tussen de eerste en de tweede definitie is, dat de eerste vooral gepreoccupeerd is met de selectie van de maatschappelijke bovenlaag, de tweede met socialisatie van de maatschappelijke onderlaag, met een emancipatorisch tintje.

Aan de andere pool wordt de gevestigde maatschappelijke orde gerelativeerd

vanuit een interpretatie van werkelijkheid als mogelijke toekomst. Daarin wordt de mens-maatschappijrelatie geïnterpreteerd als een historisch gecreëerde werkelijkheid, waarin het maatschappijstelsel de mens van zichzelf heeft vervreemd, en de minstbedeelden heeft onderdrukt. Sociale ongelijkheid wordt in deze interpretatie gedefinieerd als een fundamenteel kenmerk van de bestaande maatschappelijke orde. Aan het onderwijs wordt de rol toebedeeld om mee te werken aan de opheffing van de maatschappelijke ongelijkheid. De laatste twee definities zijn daarin onder te brengen. Het verschil tussen de vierde en de vijfde definitie is, dat de vierde streeft naar emancipatie van de mens ten opzichte van institutioneel geweld, terwijl de vijfde de historisch gecreëerde maatschappelijke werkelijkheid zelf tot centraal probleem verheft en het onderwijs wil hanteren als werkplaats van studie en onderzoek voor maatschappelijke verandering.

De derde definitie neemt tussen beide polen een middenpositie in, waarbij de mens als zichzelf ontwikkelend individu centraal wordt gesteld zonder de maatschappelijke orde als probleem te stellen.

Reeds uit het bovenstaande kan blijken, dat de sociale ongelijkheid van onderwijskansen niet primair een onderwijsprobleem is, maar veeleer een algemeen maatschappelijk probleem dat zich óók in het onderwijs uitdrukt. De probleemstelling varieert met de maatschappijvoorstelling, die iemand hanteert. Wie het huidige maatschappijstelsel als onaantastbaar gegeven beschouwt (de eerstgenoemde pool), stelt zich ook geen vragen over de inrichting van het onderwijssysteem zelf. Gelijkheid van kansen scheppen is dan alleen een *toelatings*probleem. Maatschappelijk gezien gaat het alleen om vergroting van de individuele mobiliteit. Naarmate iemands positiebepaling zich meer in de richting van de andere pool beweegt, worden steeds minder principes, die aan het huidige onderwijssysteem ten grondslag liggen, 'taken for granted'. Het onderwijs- (en maatschappij-)systeem, wordt in die richting toenemend fundamenteeler naar zijn grondslagen gerelativeerd. Dit kan als volgt nader worden toegelicht:

eerste definitie: gericht op individuele mobiliteit; het gelijkheidsprobleem is een toelatingsprobleem;

tweede definitie: gericht op groepsmobiliteit; het gelijkheidsprobleem is naast een toelatingsprobleem ook een probleem van onderwijsmethoden;

derde definitie: gericht op veelzijdige persoonlijkheidsontplooiing; het gelijkheidsprobleem is naast een probleem van onderwijsmethoden ook een probleem van onderwijsinhouden en van schoolorganisatie;

vierde definitie: gericht op emancipatie van individuen ten opzichte van systeemdwang van maatschappelijke instituties; het gelijkheidsprobleem is een probleem, dat het hele onderwijssysteem ter discussie stelt, zowel naar toelating als naar inrichting als naar eindtermen;

vijfde definitie: gericht op fundamentele democratisering van maatschappe-

lijke verhoudingen; het gelijkheidsprobleem is primair een probleem van onderwijsinhouden, van waaruit het totale onderwijssysteem om een volledige reorganisatie vraagt, met afbraak van de scheidingslijnen tussen onderwijs en de maatschappelijke kontekst daaromheen.

Uit dit alles kan nu al naar voren komen, dat het gelijkheidsprobleem niet een 'objectief', 'zakelijk', 'maatschappelijk neutraal' probleem is, maar een fundamenteel politiek probleem, dat in de wijze waarop het benaderd wordt, de subjectieve interpretatie van de maatschappelijke werkelijkheid weerspiegelt.

Gelijke kansen naar intellectueel begaafdheidsniveau

Een eerste definitie van gelijke onderwijskansen is: alle kinderen van een bepaald intellectueel begaafdheidsniveau hebben dezelfde mogelijkheden om onderwijs te ontvangen. Deze positie werd onder meer ingenomen door *Havighurst*, die in 1944 schreef:

'We might speak of equality of educational opportunity if all children and young people exceeding a given level of intellectual ability were enabled to attend schools and colleges up to some specified level' (geciteerd door Gordon, 1972, blz. 427).

In deze opmerkelijke omschrijving vallen twee dingen op, die bijzonder typerend zijn voor de gelijkheidsideologie, die achter deze definitie staat. Het eerste is de preoccupatie met de 'hoger' begaafden, het tweede is de reductie van begaafdheid tot intellectualiteit. Het vraagstuk van gelijke onderwijskansen is in deze benadering inderdaad, welke middelen kunnen worden aangewend om het intellectuele potentieel aan hoger begaafden in de lagere sociale milieus op te sporen en te activeren. De eerder genoemde onderzoeken van *Matthijssen* en *Sonnemans*, *Van Heek* en *Peschar* passen allemaal in deze traditie. Ook het vroege naoorlogse beleid van de overheid is er op gericht geweest om bestaande barrières voor 'begaafde' kinderen uit lagere sociale milieus, die de toegang tot hogere vormen van voortgezet en hoger onderwijs in de weg staan, weg te nemen. Een voorbeeld daarvan is de Engelse wet uit 1944, die de toelating tot de 'grammar school' (v.h.m.o.) afhankelijk stelt van behaalde scores in de '11 + examination', dit is wat wij tegenwoordig noemen de schooltoets bij afsluiting van de lagere school. Ook in Nederland is in de vijftiger en zestiger jaren heel wat werk verzet aan schooltoetsenconstructie om een zo objectief mogelijke selectie van de hoger begaafden mogelijk te maken. De resultaten hiermee zijn niet erg gunstig geweest. In Engeland bleek al gauw, dat de validiteit van de selectietests heel wat mankementen vertoonde. In een rapport van 1957 werd geconstateerd, dat 12 % van de kinderen op een verkeerde school terecht was gekomen (Benn and Simon, 1970, blz. 20-24; zie voor Duitsland en andere landen, Klafki, 1972, blz. 128-133). De tekortkomingen van de 'objectieve' selectiemethoden alsook het fa-

len van het streven om de sociale ongelijkheid van schoolkeuze op te heffen hebben enerzijds doen pleiten voor uitstel van schoolkeuze tot latere leeftijd (zie bv. de brugklas en de latere meerjarige brugperiode), anderzijds de mening doen postvatten, dat het zinloos is te streven naar sociale gelijkheid, aangezien intellectuele capaciteiten nu eenmaal ongelijk over de sociale klassen verdeeld zijn; we moeten niet streven naar 'gelijkheid' maar naar 'eerlijkheid'. Een hedendaagse vertolker van deze opvatting is *De Groot*, die nog onlangs schreef: 'bij volstrekt gelijke kansen bereikt iedereen zijn *plafond*'. Onder plafond verstaat hij een maximaal haalbare 'verstandelijke ontwikkeling', dat is 'praktisch datgene wat psychologen *intelligentie* noemen' (De Groot, 1974, blz. 610-611). In deze interpretatie worden de grondslagen van het bestaande onderwijssysteem inderdaad in geen enkel opzicht ter discussie gesteld.

Gelijke startmogelijkheden door 'positieve discriminatie'

Definitie van gelijke onderwijskansen: alle kinderen krijgen kansen op gelijke mogelijkheden tot begaafdheidsontwikkeling in het basisonderwijs. Een van de tekortkomingen van de eerste definitie is, dat de oorsprong van het ongelijkheidsprobleem op een te laat tijdstip in de onderwijsloopbaan wordt gesitueerd. Uit veel onderzoek is gebleken, dat de sociale ongelijkheid in leerprestaties al veel vroeger optreedt, reeds in de eerste klas van de lagere school (Matthijssen, 1972, blz. 33). Deze ontdekking heeft geleid tot een verandering in de probleemstelling, zowel naar optiek als naar benaderingswijze. Wat optiek betreft werd de aandacht gericht op de 'minder' begaafden in plaats van de 'meer' begaafden. Wat benaderingswijze betreft kwam een stroom van socialisatieonderzoek los, waarin werd gespeurd naar verschillen in opvoedingsstijl tussen gezinnen van middelbare en lagere sociale milieus (Vervoort, 1968, Matthijssen, 1972, hoofdstuk 4). De gevonden verschillen werden geïnterpreteerd als 'achterstanden' van lagere milieukinderen in taalontwikkeling en motivatie als gevolg van een 'gebrekkige' opvoedingsstijl in deze milieus.

Binnen deze definitie van het sociale ongelijkheidsprobleem is de oplossing hiervoor gezocht in maatregelen van positieve discriminatie van scholen in 'achterstandsgebieden'. Deze bestaat in het toekennen van meer financiële middelen aan deze scholen (kleinere klassen) en de ontwikkeling van meer aangepaste onderwijsmethoden. Op deze wijze zouden de bij aanvang van het onderwijs bestaande achterstanden van kinderen uit lagere milieus moeten worden weggewerkt. In de Verenigde Staten zijn in de zestiger jaren grote sommen geld geïnvesteerd in de ontwikkeling en toepassing van zgn. 'compensatieprogramma's' en 'activeringsprogramma's'. De eerste hanteren meer aangepaste methoden – vooral voor taalbeheersing – ter compensatie van

achterstanden. De tweede beogen daarenboven het primaire leefmilieu van de betrokken kinderen in de actie te betrekken door inschakeling van ouders in het onderwijs, huisbezoek, en door buurtsituaties in de onderwijs-leersituatie mede aandacht te geven. Uit een door *Van der Kley* gegeven samenvatting van de talrijke Amerikaanse programma's valt af te leiden, dat deze programma's veelal wel een aantoonbaar effect hebben op korte termijn — gemeten in een stijging van het I.Q. —, maar weinig of geen effect sorteren op langere termijn; kinderen vallen na verloop van tijd toch weer terug op een lager intelligentieniveau (*Van der Kley*, 1973, blz. 61 e.v.). Deze auteur heeft ook een eerste analyse gemaakt van Nederlandse activeringsprogramma's (Amsterdam, Rotterdam, Utrecht). Hoewel volgens hem de opzet van de Nederlandse programma's breder is dan die van de Amerikaanse compensatieprogramma's doordat zij de totale leefsituatie van het benadeelde kind bestrijken, bestaat anderzijds toch de indruk, dat nog te veel vanuit een 'schoolse' optiek tegen deze kinderen wordt aangekeken (*Van der Kley*, blz. 84-86). Deze indruk is onlangs bevestigd op de Onderwijsresearchdagen in Twente, waar het Amsterdamse innovatieproject uitvoerig aan de orde is gesteld. Het zwaartepunt van dit zeven jaar durende programma (1970-1977) ligt op het 'beter leren lezen' door arbeiderskinderen in de eerste klas van de lagere school. Dit gebeurt op grond van de veronderstelling, dat 'leren lezen' de kern vormt van het onderwijsprobleem van arbeiderskinderen en dat in andere vakken en ook in de hogere leerjaren een verbetering van leerprestaties zal optreden, als dit kernprobleem in de eerste klas wordt opgelost. Ter aanvulling op het leesproject in de eerste klas wordt ook in de hogere klassen gewerkt met geïndividualiseerde taal- en rekenprogramma's alsook met activeringsprogramma's. Deze laatste zijn opgebouwd rond thema's waaromheen alle leerstof en activiteiten gegroepeerd worden. De thema's voor de eerste klassen nemen de vertrouwde omgeving van het kind tot uitgangspunt voor het lesgebeuren. De programma's voor de oudere kinderen richten zich meer en meer op de niet onmiddellijk vertrouwde situatie.³

De tussentijdse effectevaluatie van het Amsterdamse project, waarover op de Twentse ORD-dagen werd gerapporteerd, suggereert, dat het beoogde doel niet wordt bereikt, althans niet voor de zwakkere helft van de kinderen. Dit stemt niet tot verbazing. Het Amsterdamse innovatieproject heeft, alle goede bedoelingen ten spijt, met andere activeringsprogramma's gemeen, dat het hoofdzakelijk het karakter draagt van methodische vernieuwing bij handhaving van de doelen en leerstofinhouden van het bestaande onderwijsstelsel. Er zijn verschillende oorzaken aan te wijzen, waarom deze activeringsprogramma's wel móeten mislukken. De eerste is, dat de verschillen in gezins-socialisatie tussen middelbare en lagere sociale milieus veel te diepe wortels hebben om deze met aangepaste programma's te kunnen compenseren. De kulturele deprivatie van de lagere milieukinderen is enerzijds geïnstitutionali-

seerd in het onderwijs door waardenoriëntaties zoals prestatiemotivatie onder concurrentieverhoudingen, individueel excelleren, onderstrepen van het belang van 'correct' taalgebruik, van een 'ordelijke' werkhouding en gedrag, e.d. Dit zijn allen waardenoriëntaties, die ontleend zijn aan de burgerlijke cultuur en die derhalve kinderen uit de middelbare milieus bevoordelen. De kulturele deprivatie is anderzijds een exponent van de algemene maatschappelijke deprivatie — in macht, inkomen, ontplooiingsmogelijkheden — van de lagere sociale milieus (Oevermann, 1969, blz. 304-309, Matthijssen, 1972, blz. 204-207, Mollenhauer, 1972, blz. 8-17).

De tweede oorzaak is treffend verwoord door *Van Kemenade*:

'Al deze onderzoeken, theorieën en beleidsmaatregelen lossen namelijk het probleem van de sociale ongelijkheid als zodanig niet op. Integendeel, ze gaan zelfs veelal impliciet uit van de wenselijkheid of de legitimiteit van de bestaande sociale ongelijkheid op basis van kennis en kunde en dragen er in feite toe bij om deze sociale stratificatie op basis van cognitieve en technische criteria te perfectioneren. In al deze onderzoeken staat immers de vraag centraal hoe de actuele of potentiële begaafdheid, en dat is bijna altijd de begaafdheid in de cognitieve, intellectuele sfeer, het best kan worden ontdekt, ontwikkeld en in passende onderwijsvormen kan worden geoptimaliseerd' (Van Kemenade, 1970, blz. 479).

Gelijkwaardigheid van verschillendsoortige begaafdheden/interessen

Definitie van gelijke onderwijskansen: alle kinderen krijgen gelijke kansen om hun eigen specifieke begaafdheden te ontplooiën, ongeacht welke deze zijn. De twee voorafgaande definities zijn, hoezeer zij ook verschillen, in zoverre gelijksoortig, dat zij een ééndimensionele definitie van begaafdheid hanteren: begaafdheid is identiek aan cognitieve vermogens of, nog smaller, theoretische intelligentie (abstractievermogen) met als elementaire graadmeter hiervoor het intelligentiequotiënt of equivalenten daarvan.

Vele compensatieprogramma's zijn inderdaad uit op stijging van het I.Q.: dit wordt in evaluatieonderzoek gehanteerd als maatstaf voor effectiviteit (CERI-OECD, 1971). Beide definities gaan uit van een maatschappijbeeld, waarin het rationeel-cognitief functioneren van mensen in institutionele kaders tot hoogste norm voor de socialisatie wordt verheven. Dientengevolge wordt de taak van het onderwijs omschreven in termen van kennisontwikkeling in typisch instrumentele vaardigheden (rekenen, taal) en zaakvakken. Dit mens-maatschappijbeeld is per definitie elitair: aangezien de theoretische intelligentie nu eenmaal ongelijk is verdeeld, is het onderwijssysteem noodzakelijk gestratificeerd naar een hiërarchie van kennisniveaus, waarin de theoretisch meest begaafden de beste kansen krijgen.

De derde definitie gaat uit van een breder mensbeeld. Daarin wordt als pedagogische opdracht van het onderwijs gezien de volledige ontplooiing van elk kind als uniek subject in alle aspecten van zijn persoonlijkheidsstructuur; dat wil zeggen, dat cognitieve, emotioneel-affectieve en psycho-motorische componenten van de persoonlijkheid gelijkwaardig zijn en derhalve gelijkwaardige aandacht krijgen in de vormgeving van onderwijs-leerprocessen. Vele onderwijskundige pioniers uit de eerste helft van deze eeuw hanteerden een dergelijk mensbeeld in hun pedagogisch werk (zie bv. Petersen, Boeke, Steiner), zonder overigens hieruit expliciet consequenties te trekken voor de sociale gelijkheid van onderwijskansen. Recente vernieuwingstendenties zoals afschaffing van het jaarklassensysteem, individualisering van het onderwijs naar inhoud en methode, integratie van het voortgezet onderwijs (middenschool), e.d. stoelen op deze herziene taakopvatting van het onderwijs. Het motief van gelijke onderwijskansen voor iedereen speelt daar duidelijk in mee, hoewel de consequenties daarvan tot nu toe onduidelijk blijven.

Het merkwaardige van deze derde definitie is, dat de werkelijkheidsinterpretatie die daaronder ligt, helemaal vanuit het individu wordt gepercipieerd zonder zich rekenschap te geven van de maatschappelijke implicaties. Verscheidene Nederlandse sociologen hebben er op gewezen, dat een noodzakelijke consequentie van deze definitie van sociale gelijkheid van onderwijskansen is de acceptatie van gelijkwaardigheid van meerdere cultuurmodellen, dat wil zeggen 'gelijke ontwikkelingskansen voor meerdere sociale of culturele waarden en van gelijke erkenning van deze waarden en talenten bij de maatschappelijke verdeling van bezit en macht' (Van Kemenade, 1970, blz. 479), dit betekent onder meer het prijsgeven van de opvatting 'dat de *andere* motivaties, *andere* waardenoriëntaties en ook de *andere* taalvaardigheid van kinderen uit arbeidersmilieus vergeleken met die van kinderen uit niet-arbeidersmilieus als *achterstand* wordt gedefinieerd' (Brands, 1971, blz. 43). De realisering van deze derde interpretatie van gelijke kansen vereist een radicale omwenteling van het onderwijssysteem, waarbij dit zich vrijmaakt van de (vooral) economisch voorgeschreven 'diplomacratie' en waarbij de veelsoortige ontwikkelingsbehoeften van kinderen in al hun verscheidenheid tot richtsnoer worden bij de vormgeving van onderwijsleerprocessen. Het wordt dan een primaire eis, dat de concrete ervaringswereld van kinderen in al hun verscheidenheid uitgangspunt is van binnen de schoolsituatie gestructureerde leerervaringen, dat deze leerervaringen worden gestimuleerd en geactiveerd door een gevarieerd aanbod van leermiddelen, met gebruikmaking van wisselende didactische werkvormen (gesprek, instructie, zelfwerkzaamheid, groepswerk, spel e.d.) met alle bijkomende consequenties voor de interpretatie van de onderwijzers- en leraarsrol (Matthijssen, 1972, blz. 211-212).

De realiseerbaarheid van deze gelijkheidsdefinitie is zeer twijfelachtig. Deze

stelt – mits doordacht op zijn maatschappelijke implicaties – aan het onderwijs 'een opgave, die het onderwijs onmogelijk kan waarmaken in een samenleving, waarin dergelijke waarden onvoldoende worden gehonoreerd' (Vervoort, 1975, blz. 115). Bovendien moet betwijfeld worden, of het gestelde doel van sociale gelijkheid van kansen op deze wijze kan worden gerealiseerd. Deze benadering steunt op een 'laissez-faire'-principe, dat noodzakelijk toch weer uitvalt in het voordeel van meer gefortuneerde kinderen, aangezien dezen op grond van hun socialisatie in de primaire levensfase beter toegerust zijn om een optimaal gebruik te maken van de geboden mogelijkheden tot 'exploratief leren' (Gordon, 1972, blz. 428-430; zie ook de verwijzing naar links liberale vormingstheorieën bij Van der Kley, t.a.p., blz. 78).

Gelijke kansen op leerervaringen in autonoom-creatief omgaan met de omgeving: 'convivialiteit'

Definitie van gelijke onderwijskansen: alle mensen ontvangen bij hun geboorte van overheidswege een 'onderwijs-knipkaart', die hun gelijke rechten geeft op het opdoen van zelf gekozen onderwijs-leerervaringen, waar en wanneer zij dat willen. Zolang het geïnstitutionaliseerde onderwijssysteem een maatschappelijk gesanctioneerd monopolie heeft in het onderwijzen van jeugdigen, zou het ideaal van gelijke onderwijskansen uiteindelijk neerkomen op evenveel onderwijs voor iedereen. *Illich* heeft er op gewezen, dat dit alleen al economisch tot absurde consequenties zou leiden. Uit een door hem vermelde Amerikaanse berekening blijkt, dat in 1974 de overheidsuitgaven voor onderwijs bijna zouden moeten verdrievoudigen om dit ideaal te verwezenlijken tot de 18-jarige leeftijd, dus zonder het universitair onderwijs mee te tellen (*Illich*, 1972, blz. 12). Het is de moeite waard om zich rekenschap te geven van de geweldige discriminatie tussen categorieën van jeugd, die in Nederland bestaat in het opzicht van geïnvesteerde overheidsgelden. Een eenvoudig rekensommetje voert tot de samenstelling van de volgende tabel.

Uitgaande van de (fictieve) veronderstelling, dat er geen kostenwijzigingen per leerling zouden plaatsvinden in achtereenvolgende jaren, zijn de bedragen per leerling voor de diverse schooltypen in 1971 vermenigvuldigd met de cursusduur. Op deze wijze kan bij benadering worden aangegeven, hoe groot de exploitatiekosten per leerling zijn voor de opleiding van vier met name genoemde categorieën van leerlingen: leerlingen, die met een lts-opleiding het onderwijs verlaten (I), leerlingen, die met een mavo-mts-opleiding het onderwijs verlaten (II), leerlingen, die met een havo-hts-opleiding het onderwijs verlaten (III), leerlingen, die met een vwo-universitaire opleiding het onderwijs verlaten (IV).

Categorie I kan model staan voor de groepering, die in Nederland wel als

Tabel:

Exploitatiekosten per leerling in aantallen guldens, 1971*

	I	II	III	IV
kl.o	940(x2):1880	940(x2): 1880	940(x2): 1880	940(x2): 1880
glo	1290(x6):7740	1290(x6): 7740	1290(x6): 7740	1290(x6): 7740
lts	3173(x3):9519			
alg.v.o.		2730(x4):10920	2730(x5):13650	2730(x6):16380
mts		3506(x4):14024		
hts			6223(x4):24892	
univers.				16160(x6):96960
totaal	19139	34564	48162	122960

'werkende jongeren' wordt aangeduid. Ook als wij de volgens deze berekeningswijze verkregen totaalbedragen met de nodige korrels zout nemen, zijn zij onthullend voor de ontstellende financiële achterstelling in onderwijskosten van de 'werkende jongeren' ten opzichte van hogere opleidingscategorieën. De kulturele deprivatie, waaraan de meesten van deze jongeren van huis uit zijn blootgesteld wordt door het onderwijs niet alleen niet gecompenseerd, maar in niet geringe mate versterkt. Het tegenovergestelde geldt voor de universitair gevormden, die voor het merendeel niet alleen van huis uit kultureel bevoordeeld zijn, maar in wie de overheid nog eens vele malen extra-kosten investeert. Zij worden dan tenslotte nog eens extra beloond door de hoge inkomens, die zij na hun afstuderen gaan verwerven.

Illich is een van de meest radikale critici van het sociaal ongelijke onderwijsstelsel. Volgens hem gaat men van een valse premisse uit door te stellen, dat sociale gelijkheid verkregen kan worden door alle jeugdigen tot een hoger opleidingsniveau te brengen. De drie miljard dollar, die de Amerikaanse overheid in de zestiger jaren heeft geïnvesteerd in compensatieprogramma's zijn niet gegeven aan de ouders en hun kinderen, maar aan de scholen. Zij zijn besteed aan bevoogdende verzorging, indoctrinatie en aanpassing aan voorgeschreven rolgedrag (t.a.p., blz. 7). Het hele onderwijsstelsel wordt door hem afgeschilderd als een kostenverslindende scholingsindustrie, die een technocratische controle van complexe en ondoorzichtige (ondoorzichtig gehouden) maatschappelijke instellingen beoogt en mogelijk maakt. Het onderwijs heeft met de andere grote manipulatieve systemen (eigenlijk alle grote instellingen) gemeen, dat het de mensen van zich afhankelijk maakt; het ontnemt hun het recht en op de duur ook het vermogen om voor zichzelf te zorgen. Het onderwijsstelsel monopoliseert de toegang tot het leven op grond

* ontleend aan het Centraal Bureau voor de Statistiek. Statistiek van de uitgaven der overheid voor het onderwijs, 's-Gravenhage, 1974, staat 7, blz. 12 en tabel 11, blz. 24-25.

van verschillende mythen: de mythe, dat alleen onderwijs de mens kan civiliseren en dat meer doet, naarmate men meer van dat onderwijs heeft genoten; de mythe, dat de resultaten van wat men geleerd heeft gemeten kunnen worden in de hoeveelheid doorlopen geprefabriceerde leerblokken en daaruit resulterende diploma's en graden; de mythe, dat er buiten de geïnstitutionaliseerde curricula niet geleerd kan worden en dat de leerling dus wel noodzaak is om zich daaraan te onderwerpen:

'School prepares for the alienating institutionalization of life by teaching the need to be taught' (blz. 67).

Het onderwijssysteem hanteert een aantal axioma's, waarvan iedereen weet, dat deze niet kloppen met de werkelijkheid zoals: kinderen leren alleen op school; leren is het resultaat van onderwijzen; leren kan alleen op de manier waarop het op school gebeurt. Iedereen weet, dat mensen meer — en ook andere dingen — spontaan leren buiten de school dan daarbinnen, terwijl datgene wat men op school verplicht aanleert, grotendeels weer wordt vergeten. Toch weigert men dit onder ogen te zien en er de consequenties uit te trekken. In plaats daarvan wordt de wereld van het 'leren' in tweeën gedeeld: het obligate schoolleren, dat telt, en het buitenschoolse ervaringsleren, waaraan waarde wordt onthouden:

'The power of school thus to divide social reality has no boundaries: education becomes unworldly and the world becomes noneducational' (blz. 35).

Illich stelt een fundamenteel ander onderwijssysteem voor, dat drie doelen zou moeten dienen: het moet iedereen die iets wil leren toegang geven tot beschikbare bronnen op elk gewenst moment in zijn leven; het moet iedereen die iets aan anderen te leren heeft machtigen om zich beschikbaar te stellen aan die ander; het moet iedereen die een bepaald thema aan het publiek wil presenteren, de gelegenheid geven dit kenbaar te maken. Hij stelt vier netwerken voor, die nodig zijn om deze doelen te kunnen realiseren, respectievelijk voor het aanreiken van dingen, van voorbeelden ('skill models'), van gelijkgezinden ('peers'), van opvoeders ('educators at large'). Voor elk van deze netwerken stelt hij voorzieningen voor, die leerwillenden in staat stellen om de vereiste bronnen te vinden en daarmee in communicatie te treden. Onder de eerste categorie rangschikt hij bv. bibliotheken, laboratoria, showrooms, musea, theaters, boerderijen. Onder de tweede categorie ressorteren personen, die bepaalde vaardigheden hebben en als voorbeeld (of leermeester) willen dienen voor hen, die deze vaardigheden ook willen leren. Onder de derde categorie vallen personen, die in dezelfde leer- of onderzoeksactiviteit geïnteresseerd zijn. De vierde categorie bestaat uit professionele opvoeders, die educatieve centra organiseren en anderen die als pedagogische wegwijzers functioneren. In dit systeem spelen computercentra, die alle gewenste informatie in elk van de vier netwerken bevatten een belangrijke rol. Via deze centra kan iedereen de netwerken binnenkomen.

De boodschap van *Illich* is de laatste jaren zo breed verspreid en bediscussieerd, dat deze in het denken over onderwijshervormingen niet meer is weg te denken. Men kan de reacties op *Illich* als volgt samenvatten: velen herkennen zich in zijn kritiek op de bestaande onderwijssystemen (van alle landen). De door hem voorgestane oplossing is echter utopisch en naïef-idealistisch. Hij ziet de maatschappij als een losse verzameling van autonome instituties, waarvan het onderwijssysteem er één zou zijn. Hij ziet daarmee voorbij aan de historisch-maatschappelijke bepaaldheid van het onderwijssysteem, dat in zijn inrichting afhankelijk is van de totaliteit van maatschappelijke systemen, temidden waarvan en ten dienste waarvan het functioneert. Ook al heeft hij oog voor het institutioneel geweld, dat van het onderwijssysteem uitgaat, toch lijkt hij de machtsongelijkheid, waarop het kapitalistische maatschappijstelsel is gebouwd, te onderschatten. Opheffing van het onderwijssysteem lost niets op, zolang de ongelijke machtsverdeling in de maatschappij zelf niet mede wordt geproblematiseerd. Zo komt het ook – dat is een tweede punt van kritiek –, dat hij het vermogen van de sociaal benadeelde klassen om op eigen kracht hun kulturele achterstelling ongedaan te maken, overschat. Zijn educatieve netwerken veronderstellen een sterk ontwikkelde capaciteit van individuen om op eigen initiatief hun potentieel aan leervermogens optimaal te activeren; het is juist een aspect van de machteloosheid, die uit de sociale benadeling voortvloeit, dat de betrokken sociale klassen daartoe niet in staat worden gesteld. Het zouden zeker weer de meest gefortuneerden zijn, die van het door hem voorgestane systeem het meest profiteren (zie ook Van de Meer, 1975).

Gelijke kansen door leren 'problematiseren' van de eigen situatie

Definitie van gelijke onderwijskansen: alle kinderen krijgen gelijke kansen om hun potentieel leervermogen te activeren en toe te passen in leersituaties, waarin de eigen leefwereld en daarin te onderkennen problemen tot voorwerp van studie en onderzoek worden gemaakt via de tweeeénheid reflectie (leren doorzien) -actie (ingrijpen tot verandering). Deze visie op gelijke kansen gaat net als de zojuist besprokene uit van een fundamentele kritiek op het onderwijssysteem als distributiesysteem van maatschappelijke ongelijkheid. Het grote verschil is, dat de maatschappelijke ongelijkheid zelf en de daarin verborgen onderdrukking van de lagere sociale klassen – maar eigenlijk van alle mensen – wordt gethematiseerd in probleemverkennde leersituaties. Een belangrijke vertolker van deze visie is *Paolo Freire*, die net als *Illich* zijn denkbeelden heeft ontwikkeld vanuit pedagogisch ontwikkelingswerk in Zuid-Amerika. Het navolgende is ontleend aan zijn ook in het Nederlands vertaalde werk (Freire, 1972).

Humaniseren stond in principe altijd centraal bij de mens. Wie echter opkomt voor humanisering, krijgt meteen te maken met de dehumanisering als historische werkelijkheid. Het is altijd een kleine groep geweest, die de massa heeft onderdrukt. Het geweld is nooit uitgegaan van de onderdrukten, maar van de onderdrukkers. Zij zijn er op uit anderen te overheersen. Het bewustzijn van de onderdrukkers en van de onderdrukten is op dezelfde manier gevormd: hebben en niet-hebben. De onderdrukten zien daardoor hun bevrijding als een ommekeer van verhoudingen: zij willen ook hebben; maar dit zou alleen de posities veranderen. Een pedagogie van humanisering is niet gericht op een omkering van machtsposities, maar om de onderdrukking als zodanig op te heffen.

De onderwijs-leersituatie wordt op alle niveaus van het bestaande onderwijsstelsel gekenmerkt door 'overdracht'. De leraar praat over de werkelijkheid alsof deze statisch, afgestemd, voorspelbaar is. De leerlingen worden gemaakt tot containers, vaten die gevuld moeten worden. Freire noemt dit 'depositaire opvoeding', verloopende volgens het 'bank-concept' (naar analogie van de bankinstelling als stortplaats van gelden). De depositaire opvoeding hanteert tal van tegenstellingen, die een weerspiegeling zijn van de onderdrukkende maatschappij: de leraar onderricht, de leerling ontvangt; de leraar weet, de leerling weet niet; de leraar denkt, over de leerling wordt gedacht; de leraar spreekt, de leerling luistert, enz.

De depositaire opvoeding dient de belangen van de onderdrukkers; de wereld wordt daardoor noch herkend, noch veranderd, maar alleen geaccepteerd. Leerlingen worden niet aangespoord de werkelijkheid kritisch te beschouwen. Een voorwaarde voor het bank-concept is het bestaan van een kloof tussen mens en wereld; de mens is toeschouwer, geen heerscher. Symptomen hiervan zijn: verbale lessen, verplichte leerstukken, kant-en-klaar-aanpak, geen communicatie, creatieve mogelijkheden worden buiten werking gesteld. Daartegenover stelt Freire het concept van 'conscientização'. Deze term verwijst naar leren om sociale, politieke en economische tegenstellingen als zodanig te *doorzien* en *actie* te ondernemen tegen de onderdrukkende elementen daarin; leren is niet geprogrammeerd worden maar 'problematiseren'. De tegenstelling leraar-leerling maakt plaats voor een dialogiserende verkenning van de concrete werkelijkheid, waarbij de leraar niet uitsluitend onderricht, maar in dialoog met de leerlingen ook zelf wordt onderricht. Doordat de leerlingen worden geconfronteerd met problemen in hun omgeving die om een oplossing vragen, zullen zij dit als een uitdaging ervaren, die hun creativiteit activeert. Zo ontwikkelen zij het vermogen kritisch begrip op te brengen voor de manier waarop zij bestaan in de wereld, waarin zij zichzelf zien geplaatst.

De problematiserende methode gaat uit van een concept van vorming, dat de menselijke existentie beschouwt als actie én reflectie: woord + handelen =

praxis. De activiteit van de mens bestaat uit actie en reflectie: ze is praktijk; ze is verandering van de wereld. Actie en reflectie mogen niet ontkoppeld worden. Reflectie zonder actie is alleen maar woorden: verbalisme. Maar actie zonder reflectie is eveneens nutteloos: activisme. Activisme verloochent de ware praktijk, want ze maakt dialoog onmogelijk. Menselijke existentie betekent de wereld benoemen, haar veranderen. Mensen groeien niet in zwijgen en luisteren, maar in woord én arbeid, in reflectie én actie. Dialoog is een existentiële noodzakelijkheid, zij is een ontmoeting tussen mensen, die problemen in de werkelijkheid identificeren en deze willen oplossen. Echt engagement met het volk houdt in verandering van de werkelijkheid waardoor het onderdrukt wordt. Het vraagt om een theorie van veranderende actie, waarbij men er niet onderuit kan het volk zelf een fundamentele rol in het veranderingsproces toe te kennen.

Uitgangspunt voor het opstellen van een program van pedagogische actie moet zijn de bestaande, concrete situatie. De behoeften van het volk moeten er in weerspiegeld zijn. Beginnend bij bepaalde fundamentele tegenstellingen moet men bestaande, concrete, actuele situaties voorleggen als een probleem, dat uitdaagt en om een antwoord vraagt, niet alleen in het intellectuele vlak, maar ook op het niveau van de daad.

De methodologie van *Freire* laat zich verder als volgt beschrijven. Het pedagogisch proces begint met het opsporen van 'generatieve thema's', dit zijn thema's die de mogelijkheid in zich dragen om de grenssituaties, waarin het bewustzijn en het handelingsvermogen van leerlingen gevangen zijn, open te breken. Grenssituaties zijn geen onoverkomelijke grenzen waar de mogelijkheden tot actief ingrijpen ophouden, maar veeleer de reële grenzen, die door actief ingrijpen verlegd kunnen worden. De opsporing van een generatief thema kan gebeuren aan de hand van een gecodeerde situatie: een foto, een schets van een situatie. In de beschrijving van deze situatie vindt een proces van decodering plaats, waarin de gecodeerde situatie wordt gesplitst en de interactie tussen de fragmenten van het gedeelde geheel wordt ontdekt. In alle stadia van decodering brengen leerlingen hun zienswijze op de wereld naar voren. Voor de leraar komt het er op aan te ontdekken, vanuit welk gezichtspunt de leerlingen het gegeven bezien. Zo wordt het thematisch onderzoek tot gemeenschappelijk streven om zowel de werkelijkheid buiten als de werkelijkheid in zichzelf bewust te worden. Hierdoor wordt dit onderzoek uitgangspunt voor een ontwikkelingsproces of voor kulturele actie met een grensverleggend karakter.

Freire heeft zijn pedagogische theorie en methodologie – die hier al te summier zijn samengevat – uitgewerkt en toegepast in Brazilië en Chili bij de bestrijding van het analfabetisme van volwassenen. Het behoeft nauwelijks betoog, dat het alfabetiseringsdoel hierin niet geïsoleerd, maar juist in samenhang met het doel van sociale bewustwording en emancipatie van de betref-

fende bevolking werd nagestreefd. De methodologie van dit ontwikkelingswerk is door Freire gedetailleerd beschreven (t.a.p., blz. 94-106). Daarop wordt in dit verband niet nader ingegaan.

Het zou te eenvoudig zijn om Freire's werk terzijde te schuiven met de opmerking, dat dit alleen waarde kan hebben voor ontwikkelingslanden. Net als *Illich* fundeert *Freire* zijn pedagogisch werk in een kritiek op de samenlevingen cq. onderwijssystemen van alle landen. Het model van de depositaire opvoeding is net zo goed van toepassing op het Europese onderwijs cq. Europese samenleving als op dat van Zuid-Amerika, met inbegrip van de sociale ongelijkheden, die daardoor worden gecontinueerd. De problematiserende methode wordt door hem gepousseerd met de bedoeling om via deze weg het ideaal van gelijke kansen naderbij te brengen; en ook dat zou kunnen gelden voor de westerse ontwikkelde landen, waarin alle andere benaderingen van het ongelijkheidsprobleem hebben gefaald. De problematiserende methode is van alle hier gepresenteerde benaderingen van het probleem het meest radikaal, omdat daarin gepoogd wordt om in inhoud en methode van onderwijs-leersituaties het fenomeen van onderdrukking c.q. achterstelling zelf aan te grijpen als aanknopingspunt voor ontwikkeling van het bewustzijn en tegelijk voor grensverleggend handelen, dat wil zeggen inzet van energie voor eigen lotsbepaling, ofwel strijd tegen sociale ongelijkheid.

Het is een open vraag, of een onderwijssysteem, opgebouwd volgens bovenstaande principes, het ideaal van gelijke kansen zou kunnen realiseren. Wij weten immers nog niet, hoe dit er uit zou zien. Het zou tientallen jaren aan ontwikkeling (in samenwerking tussen alle betrokkenen) vragen om het gestalte te geven. Zeker is, dat de ontwikkeling van een dergelijk onderwijssysteem op enorme culturele, politieke en economische weerstanden zal stuiten, want het zal een radicale omwenteling vragen van ons gehele maatschappijstelsel. Dit is al gebleken in de Verenigde Staten, waar in het kader van de eerder genoemde activeringsprogramma's enkele experimenten die kant opgingen, met name enkele 'community-school'-experimenten in New York, Washington en Mississippi. Hierin werd de school niet alleen gezien als een educatief centrum, maar bovendien als een centrum voor wijkontwikkeling. Dit centrum moet voorzien in faciliteiten voor culturele, onspannings-, en clubactiviteiten, het moet dienen als centrum voor gemeenschapsvoorzieningen zoals gezondheidszorg, wetswinkel, arbeidsbemiddeling, opbouwwerk, enz. Het moet beschikbaar zijn om de plaatselijke gemeenschap te helpen in de studie en oplossing van plaatselijke problemen. Scholen van dit radicale type werden centra van tegenstellingen en strijd tussen elkaar bestrijdende belangengroepen (CERI-OECD, 1971, blz. 94-100).

Sociale ongelijkheid van onderwijskansen is een fundamenteel kenmerk van de kapitalistische samenleving. De moderne westerse democratieën kunnen

sociale gelijkheid van onderwijskansen wel als ideaal in hun vaandel schrijven, maar zij kunnen het niet waar maken. Alleen de eerste twee gegeven definities van gelijkheid zijn binnen dit samenlevingstype 'haalbaar', maar zij hanteren een werkelijkheidsinterpretatie, waarin sociale maatschappelijke ongelijkheid als een fundamenteel apriori wordt aanvaard; dit zijn dan ook schijninterpretaties van gelijkheid. De vijfde definitie doet wel volledig recht aan het ideaal van gelijkheid, maar deze kan alleen operationeel worden in een samenlevingsstructuur volgens een volledig nieuw organisatieprincipe.

Beleidsplan voor het onderwijs aan groepen in achterstandssituaties; een ministerieel plan als test-case

Zojuist is opgemerkt, dat het ideaal van sociale gelijkheid van onderwijskansen in ons huidige samenlevingstype niet realiseerbaar is, zeker niet volgens de interpretatie van de vijfde definitie. Wat hier en nu wel en niet kan, valt te illustreren aan de hand van het onlangs verschenen 'Beleidsplan voor het onderwijs aan groepen in achterstandssituaties' van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1974). Hoewel dit niet de naam draagt van minister Van Kemenade, is dit onder zijn verantwoordelijkheid uitgebracht. Gelet op het feit, dat de socioloog Van Kemenade zich enkele jaren terug uitdrukkelijk distandeerde van de compensatie- en activeringsprogramma's als middel tot realisering van sociale gelijkheid (zie het citaat onder de tweede definitie), zou te verwachten zijn, dat hij als minister in zijn beleid het maximaal haalbare zou nastreven van wat hij als socioloog wenselijk vindt. Juist daarom is het van belang na te gaan, van welke conceptie het zojuist genoemde beleidsplan uitgaat. Het is daartoe niet nodig om het in dit plan voorgestelde stimuleringsbeleid tot in detail te beschrijven. Het is in dit verband voldoende de gehanteerde conceptie te analyseren. Een eerste aanwijzing daarvoor vinden wij in de doelformulering:

'Als doelstelling van het onderwijsstimuleringsbeleid kan worden genoemd het treffen van zodanige maatregelen binnen en in relatie tot het onderwijs, dat de achterstand in onderwijskansen van kinderen uit achterstandssituaties wordt opgeheven c.q. verminderd, zodat deze kinderen niet meer alleen formeel, maar ook in werkelijkheid dezelfde onderwijskansen krijgen als kinderen in gunstiger omstandigheden' (blz. 9).

Met deze formulering kan men nog vele kanten uit. Wat er in elk geval wel uit blijkt is, dat het beleidsplan schijnoplossingen wil vermijden. In de toegevoegde beperkingen wordt overigens onmiddellijk het compromis binnengehaald. Het vraagstuk wordt tot een onderwijsvraagstuk gereduceerd, hoewel wordt toegegeven, dat dit eigenlijk niet kan:

'De onderwijsachterstanden vormen slechts een deelaspect van de achterstand

in de totale maatschappelijke positie van de betreffende groepen' (blz. 9).

En verder wordt het stimuleringsbeleid onmiddellijk losgemaakt van een herstructurering van het gehele onderwijs, hoewel wordt toegegeven, dat dit eigenlijk niet zou kunnen:

'Het onderwijsstimuleringsbeleid heeft een ad-hoc-karakter. Het is gericht op het bestaande onderwijs en niet op structurele vernieuwing van dit onderwijs' (blz. 9).

Door deze twee beperkingen gaat van de doelstelling al onmiddellijk een heleboel de mist in. Het kan, zoals bij voorbaat verwacht, in ons samenlevings-type niet anders dan dat het vraagstuk van de sociale ongelijkheid van onderwijskansen in termen wordt gesteld van de tweede of derde definitie. Uit de hele nota blijkt inderdaad, dat het beleidsplan uitgaat van een combinatie van de definities twee en drie. Het voorgestelde beleid is gericht op het stimuleren van 'activeringsprogramma's' in de eerder omschreven zin met uitdrukkelijke verwerping van de 'compensatieprogramma's'. De keuze voor deze beleidslijn wordt gemotiveerd met het standpunt, dat alle kritiek op stimuleringsprogramma's wel de compensatieprogramma's treft, maar niet noodzakelijk de activeringsprogramma's. Van deze laatste zou de ondoeltreffendheid nooit zijn bewezen:

'Overziet men wat is gesteld over de resultaten van stimuleringsprogramma's dan lijkt de conclusie gerechtvaardigd, dat stimuleringsprogramma's (bedoeld is activeringsprogramma's, M.) het voordeel van de twijfel gegeven moet worden' (blz. 17).

Om het stimuleringsbeleid op zijn minst in theorie zo breed mogelijke kansen te geven, worden in de nota diverse voorwaarden geformuleerd, waaraan in elk geval voldaan moet worden:

'a — stimuleringsprogramma's moeten een goede aansluiting mogelijk maken op vernieuwingsmaatregelen die in een later stadium in het gehele onderwijs worden doorgevoerd;

b — stimuleringsprogramma's moeten zo veel mogelijk uitgaan van de ontwikkeling van de kinderen, zoals die op het moment van de start van de programma's is; dit betekent, dat in genoemde programma's zo veel mogelijk die sociaal-culturele aspecten benadrukt moeten worden die eigen zijn aan het milieu waaruit de betreffende kinderen komen;

c — er dient een goede begeleiding van het onderwijzend personeel plaats te vinden;

d — stimuleringsprogramma's moeten langere tijd functioneren (...);

e — ouders dienen bij een project betrokken te worden;

f — stimuleringsprogramma's moeten op meer gericht zijn dan alleen taalontwikkeling' (blz. 17).

Een belangrijk punt van het beleidsplan is, dat een geïntegreerde aanpak wordt voorgestaan van driërlei activiteiten: activiteiten gericht op onderwijskundige verbeteringen in de school, activiteiten die welzijnswerk *binnen* de

school beogen, activiteiten op het gebied van het welzijnswerk *buiten* de school (blz. 28). Dit houdt verband met de opvatting, dat de hele woon- en leefsituatie een onderdeel wordt geacht van het onderwijsopbouwwerk.

Uit dit alles blijkt, dat de huidige overheid het doodlopende spoor van compensatieprogramma's wil vermijden en een vrij ruime interpretatie geeft aan het concept 'activering'. En toch gaat het hier om een ingreep aan de marge van het onderwijssysteem, die het machtige gevestigde onderwijsstelsel als zodanig onaangetast laat. Men kan er dan alles aan willen doen om de sociaal benadeelde jeugd zoveel mogelijk ruimte te geven in hun ontwikkelingsbehoefte tijdens de lagere schooljaren, uiteindelijk moet deze toch geperst worden in de bestaande kaders van het onderwijssysteem. Men mist in de gehele nota aanwijzingen, die ook maar even inspelen op de kritiek van mensen als Illich en Freire op het onderwijs. Het beleidsplan heeft zichzelf daartoe de mogelijkheid ontnomen door van het begin af de twee kardinale inperkingen bij de doelstelling te maken, die eerder werden geciteerd. Men kan daartegen opwerpen, dat voorwaarde a, waaraan in elk geval moet worden voldaan, verwijst naar vernieuwingsmaatregelen die in een later stadium in het gehele onderwijs moeten worden doorgevoerd, maar deze voorwaarde is volkomen kryptisch, aangezien nergens in de nota ook maar één woord staat, wat hiermee wordt bedoeld. Zolang nergens wordt geformuleerd wat deze vernieuwingsmaatregelen inhouden, kan deze 'voorwaarde' in elk activeringsprogramma worden genegeerd. Het is mogelijk, dat de opstellers van deze nota met zorg om de hete brij zijn heen gelopen uit oogpunt van politieke haalbaarheid. Dat klopt dan precies met de eerder uitgesproken veronderstelling, dat een fundamentele aanpak van het sociale ongelijkheidsvraagstuk in deze maatschappij niet mogelijk is. Is het niet zo, dat deze minister met dit beleidsplan zichzelf en alle voorstanders van een werkelijk fundamentele democratisering van het onderwijs zand in de ogen probeert te strooien?

Noten

- 1 Hieronder wordt het verschijnsel van sociale ongelijkheid aan de orde gesteld in de vorm die momenteel als het meest problematisch wordt ervaren, namelijk ongelijkheid tussen 'hogere' en 'lagere' sociale milieus, gedefinieerd in termen van inkomen en beroepspositie. Het is niet overbodig er op te wijzen, dat sociale ongelijkheid ook in andere vormen bestaat en in toenemende mate problematisch wordt, bv. tussen mannen en vrouwen. Over deze laatste verschijningsvorm van sociale ongelijkheid wordt in dit verband niet gesproken; het is waarschijnlijk, dat wat hieronder over de lagere sociale milieus wordt gezegd, in zekere zin ook van toepassing is op vrouwen ten opzichte van mannen.
- 2 Daarbij mag overigens niet vergeten worden, dat de naoorlogse periode tot voor kort ook gekenmerkt is geweest door een stijgende economische behoefte aan hoger gekwalificeerde mankracht. Het is waarschijnlijk, dat het economisch motief voor het bevorderen van onderwijskansen een net zo belangrijke of wellicht belangrijker rol heeft gespeeld dan het sociale motief. Als het sociale motief

voorop had gestaan, zou het probleem van sociale ongelijkheid van onderwijskansen zeker anders benaderd zijn geweest dan in feite is gebeurd. Ook het mislukken van de gedane pogingen moet minstens voor een deel hieraan worden toegeschreven.

3 Zie het congresverslag van de Tweede ORD-dagen, dat zomer 1975 zal verschijnen.

Geraadpleegde literatuur

Beleidsplan voor het onderwijs aan groepen in achterstandssituaties. Maatregelen tot uitvoering van het onderwijsstimuleringsbeleid. Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 's-Gravenhage 1974.

Benn, C. and B. Simon, *Half way there*. Report on the British comprehensive school reform, London 1970.

Brands, J., 'Over compensatieprogramma's voor arbeiderskinderen', in: *Link*, febr.-maart 1971, blz. 41-62.

Centraal Bureau voor de Statistiek, *Statistiek van de uitgaven der overheid voor het onderwijs*, 's-Gravenhage 1974.

CERI-OECD, *Strategies of compensation*, Paris 1971.

Coleman, J. e.a., *Equality of educational opportunity*, Washington 1966.

Freire, P., *Pedagogie van de onderdrukten*, Baarn 1972.

Gordon, E. W., 'Toward defining equality of educational opportunity', in: F. Mosteller e.a., *On equality of educational opportunity*, New York 1972, blz. 424-434.

Groot, A. D. de, 'Onderwijsvernieuwing volgens plan: kan dat?' in het *Weekblad voor leraren*, 7e jrg., nr. 15, 28 nov. 1974, blz. 601-611.

Heek, F. van e.a., *Milieu, schoolkeuze en schoolgeschiktheid*, Meppel 1968.

Illich, I., *Deschooling society*, Harrow Books, London 1972.

Kemenade, J. A. van, 'Onderwijs en sociale ongelijkheid', in: *Sociologische Gids*, 1970, blz. 465 e.v.

Kemenade, J. A. van en J. A. Kropman, 'Verborgten talenten? Kritische kanttekeningen bij een onjuiste interpretatie', in: *Sociologische Gids*, 1972, nr. 4, blz. 219-228.

Klafki, W. e.a., *Integrierte Gesamtschule und comprehensive school*, Braunschweig 1972.

Kley, P. v. d., 'Effecten van compensatieprogramma's', in: J. A. van Kemenade (red.), *Bijdragen uit de onderwijswetenschappen*, Alphen a/d Rijn 1973.

Matthijssen, M., *Klasse-onderwijs. Sociologie van het onderwijs*, Deventer 1972 (tweede druk).

Matthijssen, M. en G. Sonnemans, *Schoolkeuze en schoolsucces bij vhm en ulo in Noord-Brabant*, Tilburg z.j. (1958).

Meer, Q. v. d., 'Illich' in: *Intermediair*, 9 mei, 1975.

Mollenhauer, K.L., 'Sozialisation und Schulerfolg', in: H. Hielscher (red.), *Die Schule als Ort sozialer Selektion*, Heidelberg 1972.

Oevermann, U., *Sprache und soziale Herkunft*, Frankfurt 1971.

Peschar, J. L., *Milieu, school en beroep*, Groningen 1975.

Vervoort, C. E., *Onderwijs en maatschappij*, Nijmegen 1975.

Vervoort, C. E., *Gezin en schoolkeuze bij handarbeiders*, Leiden 1968.