

Onderwijs en sociale ongelijkheid

door J. A. VAN KEMENADE

De problematiek van de naar sociaal milieu ongelijke deelname aan de verschillende typen van voortgezet onderwijs, is, zoals bekend, een centraal, zo niet overheersend, thema in de onderwijssociologie en het sociaal onderzoek met betrekking tot het onderwijs.¹ Deze problematiek, die in wezen betrekking heeft op de relatie tussen het onderwijs en de in de samenleving bestaande sociale ongelijkheid, heeft de laatste jaren zelfs nog aan actualiteit gewonnen, door de discussies rond de functie van het onderwijs in het algemeen en rond (eventuele) beleidsmaatregelen als bijvoorbeeld het brugjaar, de middenschool, compensatieprogramma's, het voorontwerp van wet op het basisonderwijs, het participatie-onderwijs voor de werkende jeugd, etc. Mede met het oog daarop, wordt in dit artikel ² getracht een, overigens globaal, overzicht te geven van de voornaamste onderzoeksresultaten op dit terrein en enkele kanttekeningen te plaatsen bij de gebruikelijke sociaal-wetenschappelijke benadering van deze problematiek.

1, De ongelijke deelname, een sociaal probleem

Het ontstaan van een nationaal systeem van onderwijsvoorzieningen in de 19e eeuw viel samen met of was een resultante van ingrijpende maatschappelijke veranderingen, die korthedshalve met de opkomst van de moderne industriële samenleving zouden kunnen worden aangeduid.³

In deze samenleving, waarvoor intellectuele en technische prestaties van strategische betekenis zijn, werd het onderwijs een belangrijk allocatiemechanisme en kreeg het bij uitstek de rol toegemeten van de producent van bruikbaar talent en de bedeler van gelijke kansen naar aanleg.

Het zal een ieder genoegzaam bekend zijn dat het onderwijs zich in de loop van de jaren van deze taak bijzonder slecht heeft gekwet. Weliswaar bezit het onderwijs een evidente 'sleutelmacht' en fungeert de door het onderwijs aangebrachte deskundigheid inderdaad als een essentieel allocatie-criterium,⁴ doch door het feit dat grote groepen juist uit de lagere milieus van deze mobiliteitsmogelijkheid in feite geen gebruik (kunnen) maken, wordt door het onderwijs de oude sociale ongelijkheid tussen de standen eerder bevestigd

¹ Vgl. Vervoort, C. E., Signalement en signatuur van de Nederlandse onderwijssociologie, in: *Sociologische Gids*, 16 (1969), no. 1.

² Dit artikel is een sterk ingekorte versie van een paper t.b.v. het seminar onderwijssociologie te Nijmegen.

³ Vgl.: Brubacher, J. S., The development of formal education, in: Gross, C. M., Wronski, S. P. en Hamson, J. W., *School and society*, Boston, 1962.

Kob, J., *Erziehung in Elternhaus und Schule*, Stuttgart, 1963.

⁴ Idenburgh, Ph. J., *De sleutelmacht der school*, Groningen, 1958.

Schelsky, H., *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*, Würzburg, 1961.

dan doorbroken.⁵

Het spreekt vanzelf dat dit in het licht van de bestaande maatschappelijke behoeften en sociale wenselijkheden als problematisch werd en wordt ervaren.

Vanuit sociaal-economisch gezichtspunt omdat het onderwijs blijkbaar faalt als recruiteringsveld voor al het beschikbare talent, en als toeleveringsbedrijf van geschoolde manpower die voor een expanderende economie en voor de ontwikkeling en instandhouding van het welvaartsniveau in steeds grotere getale vereist is.⁶

Vanuit sociaal-ideologisch gezichtspunt omdat door dit onderwijs blijkbaar niet de wenselijk geachte gelijke kansen op een maatschappelijke positie naar aanleg en prestatie worden gerealiseerd. De naar sociaal milieu ongelijke deelname aan het onderwijs wordt in dit maatschappelijk perspectief en vanuit de daarop gebaseerde functie-bepaling van het onderwijs, als een ernstig sociaal probleem beschouwd en eigenlijk veelal als het enige sociale probleem met betrekking tot het onderwijs.

Het is dan ook niet verwonderlijk, dat een overheersend deel van de sociologische interesse en het sociologisch onderzoek met betrekking tot het onderwijs, zich juist op deze problematiek heeft gericht.

2, De ongelijke deelname als voorwerp van theorie en onderzoek

In de sociaal-wetenschappelijke benadering van dit vraagstuk zijn verschillende stadia te onderscheiden die door uiteenlopende (groepen van) verklaringstheorieën en daarop gebaseerde onderzoekingen worden gekenmerkt. Deze, overigens bepaald niet consequent chronologisch te scheiden, stadia en verklaringstheorieën, hebben respectievelijk betrekking op:

- 1 de verschillen in aanleg
- 2 de structurele determinanten van de schoolkeuze
- 3 de sociaal-culturele determinanten van de schoolkeuze en het schoolsucces

⁵ Zie voor feitelijke gegevens betreffende de deelname van onderscheiden sociale milieus aan het voortgezet onderwijs b.v.:

O.E.C.D., *Disparités entre les groupes en matière de participation à l'enseignement*, Paris, 1970, p. 25 e.v.

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Democratisering van het onderwijs*, Den Haag, 1969, p. 9.

C.B.S., *De ontwikkeling van het onderwijs in Nederland*. Zeist, 1966.

⁶ Zie voor de betekenis van het onderwijs voor de economie b.v.:

Albeda, N., Economische groei, onderwijs en beroepsbevolking. In: *Wending*, 22 (1967), no. 2.

Fourastié, J., *Les 40.000 heures*, Paris, 1965.

4 de sociaal-culturele determinanten van de ontwikkeling der begaafdheid. Aan deze vier groepen van verklaringstheorieën zullen we achtereenvolgens globaal aandacht schenken.⁷

ad 1, Verschillen in aanleg

De eerste en wellicht meest voor de hand liggende verklaring voor de naar sociaal milieu ongelijke deelname aan het voortgezet onderwijs werd gezocht in de genetisch bepaalde ongelijke verdeling van de begaafdheid of de schoolgeschiktheid onder de diverse sociale milieus.

Verschillen in deelname aan de verschillende vormen van onderwijs zouden met andere woorden in deze conceptie een natuurlijk gevolg zijn van de bestaande, erfelijk gedetermineerde, verschillen in leervermogen.⁸

Deze theorieën vonden schijnbaar steun in het feit dat in talloze psychologische onderzoeken verband was aangetoond tussen intelligentie en sociale herkomst. De interpretatie van deze gegevens is echter altijd een omstreden zaak geweest, en tot op dit moment is de verhouding tussen de betekenis van de aanleg en het milieu voor de begaafdheid een in principe onopgelost probleem gebleven.

Wel is echter inmiddels duidelijk geworden dat de meeste intelligentiemetingen sociaal-cultureel zijn gecontamineerd en dat naast de aanleg in ieder geval ook het milieu op de ontwikkeling van de begaafdheid van invloed is. Daardoor is in ieder geval de betekenis van de aanleg alleen als verklaring voor de ongelijke deelname in belangrijke mate gerelativeerd, terwijl bovendien door statistische berekeningen is aangetoond dat er zelfs aan de hand van de gemeten intelligentie, in vooral de lagere milieus, nog een belangrijk begaafdheidspotentieel aanwezig is dat niet aan de hogere vormen van voortgezet onderwijs toekomt.⁹

Op grond van de door dergelijke gegevens gegroeide overtuiging dat er in de

⁷ Zie voor meer gedetailleerde behandelingen van deze theorieën en onderzoeken, b.v.:

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

Douglas, J. W. B., *The home and the school*, London, 1964.

Grandia, J., *Uitdaging en Antwoord*, Purmerend, 1968.

Halseij, A. H. (ed.), *Ability and educational opportunity*, Paris, 1961.

O.E.C.D., *Differences in school achievement and occupational opportunities: explanatory factors*, Paris, 1970.

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

⁸ Zie voor een indringende behandeling van deze problematiek, met name verschillende artikelen in: Roth, H., (d.), *Begabung und Lernen*, Stuttgart, 1969.

⁹ Zie b.v. Spitz, J. C., De reserve aan hoger intellect in Nederland, in: *Universiteit en Hogeschool*, 6 (1959), no. 2.

verschillende milieus en met name in het lagere milieu nog een aanzienlijke reserve aan schoolgeschiktheid bestaat, die in het onderwijs niet adequaat vertegenwoordigd is, werd de belangstelling van de onderzoekers op de schoolkeuze gericht, dat wil zeggen op de vraag waarom dit potentieel aan geschikten in feite niet een voor hen passende onderwijsvorm heeft gekozen.

ad 2, Structurele determinanten van de schoolkeuze

Daarbij werd onder andere aandacht geschonken aan enkele institutionele of structurele factoren die op de schoolkeuze van invloed zouden kunnen zijn en belemmerend zouden werken voor een optimale, dat wil zeggen door geschiktheid bepaalde, deelname aan de diverse onderwijsvormen.

Als zodanig werden met name genoemd:

- de financiële draagkracht
- de invloed van de onderwijzer
- de vroegtijdigheid van de keuze
- het ontbreken van een adequate selectie bij de overgang tussen l.o. en v.o.
- het aanbod van onderwijsmogelijkheden (vooral de verschillen tussen stad en platteland in dit opzicht).

Uit onderzoek is, voor wat Nederland betreft, gebleken dat:¹⁰

- er geen verband bestaat tussen de hoogte van het netto-gezinsinkomen en de doorstroming van geschikten naar het v.h.m.o.
- de onderwijzer zich in zijn schoolkeuze-adviezen vooral laat leiden door de schoolgeschiktheid van het kind en niet door zijn sociale herkomst als zodanig.
- de verschillen in deelname tussen de stad en het platteland, niet door verschillen in schoolaanbod, maar praktisch volledig door verschillen in de milieusamenstelling verklaard kunnen worden.

Over de invloed van de vroegtijdigheid der schoolkeuze en de inadequate selectie bij de overgang tussen lager onderwijs en voortgezet onderwijs, met andere woorden over de problematiek van de abrupte caesuur tussen primair en secundair onderwijs, zijn daarentegen minder duidelijke onderzoeksresultaten aanwezig. Dat is vooral een gevolg van het feit dat het effect van deze algemene structurele kenmerken van het onderwijssysteem slechts kan worden vastgesteld door middel van een bijzonder gecompliceerde vergelijking tussen verschillende onderwijssystemen in diverse landen.

¹⁰ Van Heek, F., *Het verborgen Talent*, Meppel, 1968.

Wel is uit een analyse van Passenier en De Ruiter¹¹ gebleken dat een algemene selectie-test op het eind van het primaire onderwijs, zoals die in Engeland bestaat, voor de externe democratisering van weinig betekenis is, doch over de invloed van structurele voorzieningen, die de overgang tussen primair en secundair onderwijs vergemakkelijken, op de deelname van diverse milieugroepen aan het voortgezet onderwijs, is slechts weinig bekend.

Uit het onderzoek¹² dat ten aanzien hiervan enige informatie verschaft krijgt men echter de indruk dat dergelijke 'overgangsstructuren' wel enig effect hebben op de doorstroming van geschikten uit de lagere milieus, doch dat daardoor toch geen ingrijpende wijzigingen in de onderwijskansen worden aangebracht; hetgeen tegen de achtergrond van de latere inzichten over de oorzaken van dit vraagstuk ook alleszins te begrijpen is, zoals wij hierna nog zullen zien.

ad 3, Sociaal-culturele determinanten van schoolkeuze en schoolsucces

Verreweg de meeste aandacht bij het onderzoek en de theorievorming ter verklaring van de sociaal-geconditioneerde schoolkeuze en schoolsucces, is echter zonder twijfel besteed aan wat men de sociaal-culturele kenmerken van het herkomstmilieu en met name het ouderlijk gezin, zou kunnen noemen.

De overweldigende hoeveelheid onderzoeken op dit gebied hebben op zeer vele en vaak zeer verschillende kenmerken van het herkomstmilieu betrekking.¹³ Men is er echter tot nu toe niet in geslaagd om al deze empirische inzichten tot een consistente theorie te verwerken, waarin ook de onderlinge betrokkenheid van al deze aspecten tot zijn recht zou kunnen komen.

Dit heeft tot gevolg dat de vele onderzoeksresultaten met betrekking tot deze problematiek betrekkelijk los naast elkaar staan en dat het nog steeds toenemende onderzoek op dit terrein te weinig toekomt aan een cumulatieve van inzichten en aan een integratie van de verschillende elementen.

Aan de hand van de door Vervoort¹⁴ verrichte analyse van de literatuur die hierop betrekking heeft kan echter wel een meer systematisch overzicht

¹¹ Rapport uitgebracht in het kader van het Talentenproject, Leiden, 1964.

¹² Zie b.v.: O.E.C.D., *Differences . . .*, o.c. 1970.

¹³ Zie b.v.:

Vervoort, C. E., o.c. 1968.

Douglas, J. W. B., o.c. 1964.

Grandia, J., o.c. 1968.

¹⁴ Vervoort, C. E., o.c. 1968.

worden gegeven van de sociaal-culturele kenmerken van het herkomstmilieu die, blijkens onderzoek, voor de schoolkeuze en het schoolsucces van belang zijn.

Daarbij kan allereerst onderscheid worden gemaakt tussen: a. de specifieke gezinsculturele factoren, dat wil zeggen die motivationele, attitudinale of pedagogische kenmerken die direct gericht zijn op het onderwijs, het onderwijsgedrag of de schoolprestaties; b. de algemene gezinsculturele factoren, dat wil zeggen al die kenmerken die niet intentioneel op het onderwijs gericht zijn, maar blijkbaar indirect van invloed zijn op de schoolkeuze en schoolsucces.

ad a Onder deze categorie ressorteren kenmerken als:

- de mobiliteitsoriëntatie, het sociaal aspiratie-niveau of de stijgingsdrang van de ouders, dat wil zeggen de mate waarin de ouders een sociale stijging ambiëren;
- de onderwijshouding of onderwijsbewustheid, dat wil zeggen de mate waarin de ouders belang hechten aan het onderwijs, vooral als een mogelijkheid tot sociale mobiliteit;
- de prestatie-motivatie van de ouders, dat wil zeggen de mate waarin ze grote waarde hechten aan, respectievelijk geneigd zijn tot, het behalen van zo goed mogelijke resultaten bij alles wat ze doen. Dit is in dit verband vooral van belang voorzover die zich uit in prestatie-ondersteunend opvoedingsgedrag, dat wil zeggen hoge eisen stellen aan hun kinderen, tot prestaties stimuleren en deze ook consequent sanctioneren;
- het onderwijs-ondersteunend gedrag van de ouders, dat wil zeggen de mate waarin de ouders belangstelling hebben voor de schoolprestaties van hun kinderen, deze aanmoedigen, hen daarbij behulpzaam zijn, etc.

ad b Onder deze categorie zijn met name de volgende kenmerken te vermelden:

- het sociaal-cultureel 'klimaat' in het gezin, zoals deze blijkt uit bijvoorbeeld de omgangsvormen, de vrijetijdsbesteding, de cultuurconsumptie, de deelname aan verenigingsleven, etc.
- de relaties tussen de ouders onderling en tussen de ouders en de kinderen.
- de opvoedingsstijl in het gezin; de hiervoor relevante typen zijn echter nog slechts summier uitgewerkt en nauwelijks gerelateerd aan schoolprestaties;
- algemene waardenoriëntaties, waarbij vooral typen als: op de toekomst georiënteerd, nadruk op persoonlijke vrijheid, op originaliteit en creativiteit, versus typen als: gericht op onmiddellijke bevrediging en nadruk op

conformiteit, van belang schijnen;

- de geschakeerdheid van de ervaringswereld in de opvoeding, zoals die tot uitdrukking komt in bijvoorbeeld het speelgoed, de rollen van vader en moeder, het relatie-patroon van het gezin met de buitenwereld, de differentiatie van ervaringen door middel van contacten, uitstapjes, etc.;
- en tenslotte, de in het herkomstmilieu gehanteerde en door de opvoeding overgedragen verbale structuur.

Vooraf met betrekking tot dit aspect is de laatste jaren veel onderzoek verricht, waaruit blijkt dat de taalstructuur, zoals die tot uitdrukking komt in zaken als: woordklank, articulatie-vermogen, woordenschat, inzicht in de woordbetekenis en zinsbouw, per milieu verschillend is en van grote invloed is op de ontwikkeling van de begaafdheid en daarmee op het schoolsucces.

Het overgrote deel van de onderzoeken naar de sociaal-culturele determinanten van schoolkeuze en schoolsucces heeft betrekking op (de kenmerken van) het gezin, doch het is duidelijk dat ook andere socialisatie-mechanismen of opvoedingskaders in de beschouwing zouden moeten worden betrokken. Daarbij is met name te denken aan de peer-group, of meer in het algemeen aan de invloed van de generalisatie-cultuur zoals die vooral door de peer-group tot uitdrukking komt, doch ook aan bijvoorbeeld de invloed van de mass-media op de ontwikkeling van kleine kinderen.

Over de relatieve betekenis van deze socialisatie-mechanismen is echter nog slechts zeer weinig bekend.

ad 4, Sociaal-culturele determinanten van de ontwikkeling der begaafdheid

De meeste van de hiervoor gereleveerde onderzoeken hadden voornamelijk betrekking op de schoolkeuze-problematiek of waren vooral naar aanleiding daarvan opgezet.

In deze onderzoeken stond de vraag centraal waarom een groot deel van de geschikten, vooral uit de lagere milieus, niet toekomen aan de bij hun begaafdheid passende onderwijsvorm, dan wel deze begaafdheid niet optimaal in schoolprestaties konden realiseren. Aan deze onderzoeken ligt dan ook, veelal impliciet, de veronderstelling ten grondslag dat er bij de overgang tussen het primair en het secundair onderwijs een belangrijk potentieel aan schoolgeschikten aanwezig was, dat niet op een adequate manier gebruikt werd.

Deze veronderstelling bleek echter in de loop der jaren niet zonder meer houdbaar. Uit velerlei onderzoeken werd duidelijk dat de schoolgeschiktheid, dat wil zeggen de kansen om met goed gevolg bepaalde typen van het voortgezet onderwijs te doorlopen, voorzover die tot uiting komt in de

resultaten behaald op het g.l.o. of in scores op verschillende intelligentie tests, de schoolkeuze en het schoolsucces weliswaar niet volledig domineerde, maar daar toch sterk verband mee hield.¹⁵

Met name door Van Heek is in Nederland een poging gedaan deze schoolgeschiktheid exact te meten en daarmee te bepalen welk potentieel aan schoolgeschikten er bij de overgang tussen primair en secundair onderwijs aanwezig is en er eventueel door de schoolkeuze 'verloren' gaat.

Zoals bekend, leidde dit tot de verrassende conclusie dat er bij de overgang tussen het primair en het secundair onderwijs, van een verspilling van talent, respectievelijk van schoolgeschiktheid, praktisch geen sprake is en dat het zeker niet zo is dat door de geringe deelname van het lager milieu aan het v.h.m.o. vele geschikte leerlingen verloren gaan.

Nu is ook deze bepaling van de schoolgeschiktheid niet zonder bezwaar,¹⁶ doch dit neemt niet weg, dat we op grond van deze en andere onderzoeken wel mogen, respectievelijk moeten aannemen, dat het probleem van de ongelijke onderwijskansen voor de geschikten uit de diverse milieus zich niet voornamelijk situeert bij de overgang van het primair naar het secundair onderwijs en niet, zoals werd verondersteld, in hoofdzaak wordt veroorzaakt door velerlei sociaal-culturele determinanten van de schoolkeuze.

De naar sociaal milieu ongelijke deelname aan het voortgezet onderwijs, blijkt met andere woorden voor een zeer groot deel een gevolg te zijn van de onevenredige verdeling van de schoolgeschiktheid onder de diverse milieus op het einde van het g.l.o. Als we aannemen dat deze onevenredige verdeling van de schoolgeschiktheid op het eind van het g.l.o. niet een gevolg is van genetische factoren, dan zal dus de oorzaak van de ongelijke deelname vooral moeten worden gezocht in de door het milieu geconditioneerde ongelijke kansen op een adequate ontwikkeling van de potentiële begaafdheid.

Voor de laatste jaren heeft het onderzoek zich in deze richting bewogen

¹⁵ Zie b.v.:

A. A. van Wijnkoop, *'Verder leren'*, Groningen, 1965.

M. Groen, *'De voorspelbaarheid van schoolcarrières in het voortgezet onderwijs'*, Groningen 1967.

A. Dirkwager, *'Intelligentie en schoolprestaties'*, Amsterdam, 1966.

¹⁶ Zie b.v.:

van Kemenade, J. A., Het verborgen talent; een programma voor onderzoek, *Sociologische Gids*, 16 (1969), no. 1.

en er is op grond van onderzoeksresultaten bepaald reden om aan te nemen dat inderdaad de ontwikkeling van de potentiële begaafdheid in hoge mate bepaald wordt door de per milieu verschillende sociaal-culturele condities van de primaire socialisatie en door de mate waarin het kleuter- en het lager onderwijs daarop aansluit.

Zo blijkt uit compensatieprogramma's dat de intelligentie van kinderen uit gedepriveerde milieus wezenlijk kan worden verbeterd en dat door verschillende sociaal-culturele kenmerken van het milieu de ontwikkeling van bepaalde talenten aanzienlijk kan worden belemmerd of bevorderd.

Vele van de hiervoor ad 3 genoemde kenmerken schijnen daarbij een rol te spelen en met name de in het milieu vigerende verbale patronen zijn in dit opzicht van bijzonder belang. Het zou in dit kader te ver voeren daar nader op in te gaan.¹⁷

Geconstateerd moet echter worden dat de aandacht van het sociaal onderzoek in verband met het vraagstuk van de ongelijke onderwijskansen, de laatste jaren vooral verschoven is van de schoolkeuze naar de sociale conditionering van de begaafdheidsontwikkeling in het gezin en het primair onderwijs.

Deze benadering belooft weliswaar resultaten van verstrekkende betekenis op te leveren, doch is anderzijds niet van gevaar ontbloot.

Voordat wij echter bij de gehele inzet van het sociaal onderzoek ten aanzien van deze problematiek enkele kanttekeningen plaatsen, willen wij deze behandeling eerst afsluiten met een schematisch overzicht van vele voor dit probleem hypothetisch relevante variabelen.

3, Schematisch overzicht van variabelen

Bijgaand schema is vooral bedoeld als een gemakkelijk hanteerbaar overzicht van vele in dit verband relevante aspecten en als een frame-work van nader te operationaliseren uitgangspunten voor verdergaand onderzoek en voor systematische inventarisatie van de reeds gevonden verbanden.

¹⁷ Zie voor een meer uitvoerige behandeling en literatuurverwijzing b.v.: Instituut voor Toegepaste Sociologie, *Taalvaardigheid van kleuters*, Nijmegen, 1970.

Rupp, J. C. C., *Opvoeding tot schoolweerbaarheid*, Groningen, 1969.

Kohnstamm, G. A., *Taal en milieu*, Utrecht, 1969.

van Calcar, C., Soutendijk, S., en B. Tellegen, *School, milieu en prestatie*, Enschede, 1968.

Schema van variabelen die (hypothetisch) van betekenis zijn voor schoolkeuze en schoolsucces

<i>persoonlijkhedenmerken</i>	<i>gezin</i>	<i>generatie-cultuur</i>	<i>lager onderwijs</i>	<i>voortgezet onderwijs</i>	<i>advies- en voorlichtingsinstanties</i>
w.o.	– algemene waardenoriëntaties	(m.n. peer-group)	– inhoud van de leerstof	– toelatingscriteria	zoals:
– intellectuele capaciteiten	– sociaal-cultureel klimaat	– algemene waardenoriëntaties	– differentiatie van de leerstof	– selectie-procedures	– psychologische diensten
– karakter	– onderlinge relaties	– sociaal-cultureel klimaat	– sociaal-cultureel klimaat	– contact met lager onderwijs	– arbeidsbureaus
– emotionele stabiliteit	– opvoedingsstijl	– aspiratie-niveau	– veronderstelde of vereiste taalvaardigheid	– contacten met ouders	– 'relevante derden' (jeugtleider, familie, priester, etc.)
– fysische conditie	– aspiratie-niveau	– onderwijshouding	– aard van de overdrachtsmechanismen	– aanwezigheid van diverse schooltypen	– mass-media
– belangstellingskarakteristieken (Deze zijn overigens bij de huidige stand van de meettechnieken niet als zodanig te isoleren, maar zijn mede resultanten van de sociaal-culturele situatie)	– onderwijshouding	– prestatie-oriëntatie	– persoonlijke begeleiding		– vakbeweging
	– ondersteunend gedrag	– communicatieve competentie	– schoolkeuze adviezen		
	– kennis van alternatieven		– selectiemechanismen		
	– perceptie van de mogelijkheden van het kind		– relatie met de ouders		
	– communicatieve competentie		– relatie met voortgezet onderwijs		
	– geschakeerdheid van de ervaringswereld		– kwaliteit van de docenten		
			– klassegrootte		
			– niveau van de klas		
			– materiële condities		

Zijn in variërende onderlinge relatie van invloed op schoolkeuze door bepaling van:

- | | |
|-------------------------------|----------------------------------|
| – algemene waardenoriëntaties | – feitelijke mogelijkheden |
| – aspiratie-niveau | (psychisch, fysiek, sociaal en |
| – onderwijs-motivatie | economisch) |
| – kennis van de alternatieven | – perceptie van de mogelijkheden |
| | – selectie en toewijzing |

èn zijn bepalend voor de in verband met het schoolsucces relevante *aanvangs-capaciteiten*, te onderscheiden in b.v.:

● *instrumentele* aspecten, zoals:

- | | |
|---------------------------|--|
| – beschikbare kennis | – intellectuele en technische bekwaam- |
| – motorische vaardigheden | heden |
| – sociale vaardigheden | – verbale mogelijkheden en vaardig- |
| | heden |
| | – sociaal-culturele oriëntaties |

● *modale* aspecten, zoals:

- studie-gewoonten
- studie-ijver

● *motivationale* aspecten, zoals:

- | | |
|---------------------------------|------------------------------|
| – studie-motivatie | – beroepsoriëntatie |
| – functionele oriëntatie op het | – doorzettingsvermogen, etc. |
| onderwijs | |

Het *schoolsucces*, te definiëren in termen van ofwel:

- het behalen van het diploma: met of zonder vertraging;
- de integratie van de leerstof bij de leerling;
- een adequate beroepsvoorbereiding
- een adequate algemene socialisatie

is vervolgens afhankelijk van een wisselwerking tussen deze aanvangscapaciteiten enerzijds en velerlei aspecten van het (voortgezet) onderwijs in het milieu anderzijds. In dit verband lijken vooral de volgende kenmerken relevant:

*Het onderwijs***1 inhoud**

- doeleinden
- soort vakken
- differentiatie-mogelijkheden
- aansluiting bij mogelijkheden en interesses van de leerlingen
- sociaal-culturele oriëntatie

2 beoordeling en selectie

- selectie-criteria
- selectie-procedures

3 organisatie

- van de leerstof
- van de klasse-indeling
- van de besluitvorming met betrekking tot de leerlingen
- van de verantwoordelijkheid met betrekking tot de leerlingen
- van de begeleiding der leerlingen
- van de afstemming der lesprogramma's

4 overdrachtsmechanismen

- persoonlijke betrokkenheid
- 'verstaanbaarheid'
- aansluiting bij aanwezige mogelijkheden en bekwaamheden
- evaluatie van het effect

5 communicatie-structuren

- tussen docenten
- tussen schoolleiding en docenten
- tussen docenten en leerlingen
- tussen docenten en ouders

6 docenten

- professionele deskundigheid met betrekking tot vak
- professionele deskundigheid met betrekking tot didactiek
- aard van de professionele roldefinitie

- verstandhouding met leerlingen

7 materiële condities**8 aansluiting en doorstroming**
tussen schooltypen*Milieu-factoren***1 het gezin**

- motivatie
- begeleiding
- belangstelling
- accommodatie
- intellectueel, cultureel en sociaal niveau
- autonomie van het kind
- aspiratie-niveau
- onderlinge verstandhouding
- onderwijshouding

2 medeleerlingen

- motivatie
- intellectueel, cultureel en sociaal niveau
- communicatie
- studie-attitude en normering

3 peer-group (resp. de generatie-cultuur)

- motivatie
- onderwijs-houding
- intellectueel, cultureel en sociaal milieu
- studie-attitude en -normering

4 relevante anderen, zoals bijv.

- verloofde
- persoonlijke adviseur
- televisie

5 'materiële' omstandigheden

4, Gelijke kansen op sociale ongelijkheid

Tegen vele van de hiervoor besproken benaderingen van het probleem van de ongelijke onderwijskansen zijn naar onze mening twee fundamentele bezwaren in te brengen, die van mogelijk belang zijn voor de evaluatie van deze onderzoeksinzet en voor de beleidsmaatregelen die mede op grond hiervan worden genomen.

In de eerste plaats moet er op worden gewezen dat in praktisch al deze onderzoeken de sociaal-culturele implicaties van de inhoud en de structuur van het onderwijs zelf en de gevolgen daarvan voor de externe democratisering buiten beschouwing worden gelaten.

Het onderzoek op dit terrein is sterk 'student-oriented', gericht op de kenmerken van de onderwijsconsument en zijn milieu en tracht, zelfs in het moderne socialisatie-onderzoek, vooral te bepalen welke condities aan de zijde van de studenten bepalend zijn voor zijn deelname aan of succes op het onderwijs.

Voorzover bovendien kenmerken van de school of het onderwijs wel in de analyse worden betrokken, betreft dat veelal didactisch-technische, accommodatieve of organisatorisch-technische aspecten, waarvan de relevantie voor deze problematiek op zijn minst twijfelachtig is.

De gehanteerde criteria ter karakterisering van de school en de leraar zijn veelal van formele aard en verwijzen niet of nauwelijks naar inhoudelijk verschillende consequenties daarvan voor het vormingsproces. Veel gehanteerde criteria als bijvoorbeeld: de per-pupil expenditure, de grootte van de school, de klasse-grootte, de aanwezigheid van een bibliotheek of moderne didactische apparatuur, het bouwjaar van de school, de omvang van het contact met ouders en leerlingen, de opleiding van de leraar, de ervaring van de leraar, de sociale herkomst van de leraar, etc. zijn wellicht van betekenis voor de effectiviteit van het overdrachtsproces, maar geven weinig inzicht in de culturele en structurele implicaties van de school en de leraar voor de vorming.¹⁶

Het is dan ook niet verwonderlijk dat verschillen tussen scholen en leraren in deze opzichten weinig of geen verband vertonen met de vormings-effecten van het onderwijs ten aanzien van sociaal-gedepriveerde of sociaal-afwijkende groeperingen. Het is immers waarschijnlijk dat het slechte resultaat van het onderwijs ten aanzien van deze groepen veel meer een gevolg is van inhoudelijk sociaal-culturele verschillen tussen het onderwijs en deze

¹⁶ Vgl. O. E. C. D., *Differences . . .*, o.c. 1970 p. 15.

groepen, dan van de mate van perfectie en efficiency waarmee het onderwijs zijn inhoudelijk bepaalde vorming presenteert.

Sociologisch en beleidsmatig is het dan ook van veel meer belang om:

a de sociaal-culturele oriëntatie die in de opzet en de inhoud van de school tot uitdrukking komt te achterhalen en te confronteren met de vormingsmogelijkheden en -verwachtingen van de leerlingen, en

b door de analyse van de interactie, communicatie- en besluitvormingsstructuur in en met betrekking tot het onderwijs en door een analyse van het professionaliseringsproces te achterhalen, waar, door wie en op welke wijze deze sociaal-culturele oriëntatie ontwikkeld, versterkt, bevestigd en eventueel veranderd wordt.

Bovendien worden de sociologisch meer relevante analyses, zoals die met betrekking tot de interne communicatie in de school en die met betrekking tot de taakopvattingen van leraren, veelal niet gerelateerd aan vormingseffecten. Daarbij geldt uiteraard het excuus dat alles niet in een keer kan worden onderzocht, maar anderzijds ligt daarin het gevaar van een op zich interessante, maar onderwijssociologisch steriele aandacht voor een analyse van het onderwijssysteem of van de leraar op zich, zonder dit op zijn wezenlijke relevantie, nl. de implicaties ervan voor de vorming, te toetsen.

Bovendien beperkt het merendeel van deze analyses zich tot het 'meso-niveau' van de individuele school, zonder expliciet rekening te houden met de structurele voorwaarden die vanuit ruimer verband aan deze organisaties zijn voorgegeven, zoals velerlei wettelijke bepalingen, de exameneisen, de waarde die aan diploma's wordt toegekend, de financiële mogelijkheden, de machtsverhoudingen in de besluitvorming, de leermiddelenproductie, de lerarenopleiding, enz.

Kortom een zeer groot aantal aspecten op 'macro-niveau' die in het algemeen veel meer van invloed lijken op de inhoud van de vorming dan bijvoorbeeld de aard van het overleg binnen een school of de taakopvattingen van individuele docenten.

Dit alles heeft tot gevolg dat het sociaal onderzoek in dit opzicht en de daarmee verband houdende beleidsmaatregelen neigen tot conformisme aan het bestaande onderwijssysteem of hoogstens tot wijzigingen van de didactische of de technisch-organisatorische structuur van het onderwijs, zonder de huidige maatschappelijke functies van het onderwijs en sociaal-culturele implicaties van dit systeem wezenlijk aan de orde te stellen.

Daarmee raken we het tweede fundamentele bezwaar dat tegen een groot deel van deze onderzoekingen en visies kan worden ingebracht.

Al deze onderzoekingen, 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 legitimititeit 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 begaafdheid in de cognitieve, intellectuele, sfeer, het best kan worden ontdekt, ontwikkeld en in passende onderwijsvormen kan worden geoptimaliseerd.

Daarop zijn ook allerlei beleidsmaatregelen als bijvoorbeeld selectietests, compensatieprogramma's, brugjaar, middenschool, scholengemeenschappen, streaming, etc. gericht.

De vraag of deze sociale ongelijkheid wel zo wenselijk is, komt daarbij niet aan de orde of eigenlijk wordt ze impliciet bevestigend beantwoord.

Dit betekent dat onderwijsresearch en onderwijsbeleid in deze zin, hoe waardevol op zich ook, in feite geen wezenlijke verandering in de maatschappelijke betekenis van het onderwijs bewerkstelligen en dat het streven naar gelijke kansen op deze wijze in feite neerkomt op het streven naar sociale ongelijkheid op grond van cognitieve en technische bekwaamheden en prestaties in plaats van afkomst.

Dit heeft bovendien tot gevolg dat de ontwikkeling van andere sociale onderscheidingscriteria of talenten, zoals bijvoorbeeld creativiteit, solidariteit, emotionele en volitionele kwaliteiten, etc., zowel in onderzoek, beleid, als onderwijs op de achtergrond worden gedrongen en dat het cultuurmodel van de middle-class als enig referentiepunt fungeert.¹⁹ Juist de dominantie van dit cultuurmodel in de samenleving en het onderwijs roept een geheel ander en verdergaand sociaal probleem op, dat zich overigens in de recente onderwijsonlusten reeds manifesteert.

De problematiek van de gelijke kansen wordt namelijk hoe langer hoe meer niet meer primair een probleem van gelijke individuele kansen op participatie aan één cultuurmodel maar vooral een probleem van 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.

Wat dit voor het onderwijs en de samenleving gaat betekenen, zou meer aandacht verdienen dan er nu door de (onderwijs)sociologen aan wordt besteed.

¹⁹ Vgl. Lütken, Ch., Die Schule als Mittelklasseninstitution, In: *Soziologie der Schule. K.Z. Sonderheft 4.*, 1959.