

## boek bespreking

Kees Sluis

### SCHOOL EN ONGELIJKHEID

Wie mocht denken dat kinderen uit *alle*, bevolkingsgroepen de laatste jaren een *gelijk* aandeel hebben in de verschillende vormen van voortgezet onderwijs, zit er finaal naast. Dit blijkt uit de cijfers (op basis van de volkstelling 1971), die genoemd worden in het boek *School en ongelijkheid*. De kans van kinderen uit de beroepsgroepen 'vrije beroepen' en 'hogere employé's' om in het vwo/havo terecht te komen is nog steeds ongeveer 5 à 10 keer zoveel groter dan die van kinderen van 'lagere employé's' en 'arbeiders'. De enige positieve ontwikkeling is dat meisjes in vergelijking met cijfers uit 1965 in toenemende mate aan vwo/havo-onderwijs deelnemen.

Toch kan men niet stellen, dat er niets gedaan is om aan deze ongelijkheid een einde te maken. Diverse compensatie- en activeringsprogramma's werden in gang gezet, waarvan het Rotterdamse project 'Onderwijs en Sociaal Milieu' en het 'Innovatieproject Amsterdam' het bekendst zijn geworden. Anton Wesselingh, de belangrijkste auteur van *School en ongelijkheid*, vraagt zich echter af of de effecten ervan op langere termijn waarneembaar zullen zijn. Zijn voornaamste kritiek op deze projecten is, dat op geen enkele wijze aandacht wordt besteed aan het feit dat *het onderwijs een functie heeft in de reproductie van maatschappelijke ongelijkheid*.

Behalve in Nederland zijn er in de afgelopen jaren

ook in het buitenland onderzoeken en publicaties over de ongelijkheidsproblematiek geweest. In hoofdstuk III worden de discussies zoals die o.a. in de VS, Engeland en de Duitse Bondsrepubliek zijn geweest, samengevat. In de VS zijn deze het best te illustreren aan de hand van de sociolinguïstiek. Aanvankelijk waren er nogal wat aanhangers van de deficiëthypothese op basis van de code-theorie van Bernstein. Deze hypothese ging ervan uit dat je de 'kansarmen' de code (d.i. een bepaald soort taalgebruik) van de middenklasse moest aanleren om hen hiermee meer schoolsucces te garanderen. Na enige tijd gingen er in de VS stemmen op, die pleitten voor de erkenning van de volwaardigheid van het taalgebruik, de cultuur en de ervaringen van de kinderen uit lagere sociale milieus. Deze zouden dan ook in de school geïntegreerd moeten worden. Men ging dus niet meer uit van de achterstandsituatie, maar eiste erkenning van de *andere* cognitieve vaardigheden van deze kinderen op school, die tot dan toe genegeerd waren. Deze stroming kreeg de naam differentiatiehypothese. Wesselingh (red.) wijst er echter op, dat de aanhangers van deze hypothese er vanuit gaan dat het onderwijs met zijn huidige maatschappelijke functies in staat is deze gesignaleerde onvolkomenheid op te heffen. Wesselingh (red.) gelooft daar niet in en bepleit een 'ontmythologisering' van de school. Met deze ontmythologisering van de school wordt bedoeld, dat in een duidelijke analyse wordt verklaard, dat het functioneren van het schoolsysteem bijdraagt aan het in stand houden van de maatschappelijke ongelijkheid tussen de verschillende bevolkingsgroepen. Bijdragen tot deze analyse zijn in het verleden al gekomen van Bowles en Gintis (Verenigde Staten) en van 'de school van Bernstein' (ook wel Nieuwe Engelse onderwijssociologie genoemd).

Deze laatste groep heeft onder het motto 'terug naar de school' o.a. publicaties op haar naam staan over de soort kennis die op school van belang wordt geacht en de wijze waarop die in leerplannen wordt georganiseerd en over de tegencultuur die zich op school onder leerlingen uit het werkmilieu blijkt te ontwikkelen. De leerlingen die voor deze tegencultuur kiezen, komen onherroepelijk in de fabriek terecht.

Wesselingh (red.) besluit zijn buitenlandse excursie met een verwijzing naar de in Duitsland ontwikkelde politiek-economische theorie van het onderwijs, die een verklaring moet geven voor de

zogenaamde vicieuze cirkel: het onderwijs geeft leerlingen niet in gelijke mate kansen om binnen de beroepenhierarchie te stijgen, maar verdeelt deze mogelijkheden milieuspecifiek (zo men wil klassespecifiek).

In hoofdstuk IV van het boek proberen de schrijvers enkele aanzetten van onderzoek samen te vatten, waarin men poogt de ongelijkheidsreproducerende werking van het *onderwijs* uit *maatschappelijke* factoren te verklaren. Deze onderzoekers gaan er dus van uit, dat het onderwijs in belangrijke mate bijdraagt tot het handhaven van de bestaande maatschappelijke verhoudingen, die worden gekenmerkt door een grote mate van ongelijkheid.

Hoe is deze samenhang aan te tonen en te verklaren? Anton Wesselingh (en enkele andere medewerkers van de Nijmeegse afdeling Onderwijssociologie) onderscheiden een viertal invalshoeken.

- a De algemeen maatschappelijke invalshoek.
- b De institutioneel-organisatorische invalshoek.
- c De communicatief-interactionistische invalshoek.
- d De psychologische invalshoek.

De algemeen maatschappelijke invalshoek (met als voornaamste exponenten de Amerikanen Bowles en Gintis en de Fransen Bandelot en Establet) gaat ervan uit, dat het onderwijs een deel van het staatsapparaat is en als zodanig mee dient te helpen, zij het op indirecte wijze, aan de toename van het kapitaal in onze samenleving. Daartoe is het noodzakelijk dat er in het onderwijs streng wordt geselecteerd, hetgeen als resultaat heeft, dat de individuen worden verspreid over de arbeidsmarkt min of meer conform de bestaande arbeidsdeling.

In het boek wordt tegelijkertijd aangegeven, dat er ook tendensen zijn, die tegen de aan het onderwijs opgelegde functie ingaan.

Als we ervan uitgaan dat de rol van de staat in het onderwijs belangrijk is, ligt het voor de hand dat deze invloed merkbaar is in de opbouw en de geleiding van het onderwijsstelsel, in de schoolorganisatie en uiteindelijk in de vorm en inhoud van het onderwijs op het niveau van de schoolklas. Dit trachten met name de vertegenwoordigers van de institutioneel-organisatorische invalshoek aan te tonen. De voornaamste woordvoerder hierbij is Basil Bernstein (in zijn nieuwste publicaties). Er is echter nog weinig empirisch onderzoek op dit terrein verricht.

Meer onderzoeksgegevens zijn beschikbaar in het

kader van de communicatief-interactionistische invalshoek. In het themanummer over Interactie in de klas (Moer 1979: 3) is aan de orde gekomen, hoe via gesprekken met leerlingen heersende waarden en normen onbewust worden overgedragen. Zo blijkt op basis van de waargenomen klasinteractie ook aantoonbaar te zijn, wat de leeraar als geldige kennis beschouwt, hoe die volgens hem moet worden overgedragen en wat, in het verlengde hiervan, z.i. een ideale leerling is.

In het proces van het klasgebeuren blijken dus elementen te zitten, die de reproductie van het maatschappelijk systeem (en de daarmee samenhangende ongelijkheid) ondersteunen.

Tenslotte de psychologische invalshoek. Al vanaf het begin van hun bestaan is het de vraag of IQ-tests wel valide zijn, met andere woorden of zij meten wat zij meten moeten.

Via onderzoek is komen vast te staan dat het in elke IQ-test eigenlijk gaat om snelheid en nauwkeurigheid. Men zegt altijd dat de verschillen in IQ, dus in snelheid en nauwkeurigheid, het gevolg c.q. een uitdrukking zijn van verschillen in abstractie-, denk- en oplossend vermogen. Deze algemene opvatting is echter onjuist. Hoewel kwaliteiten als 'begaafdheid', 'competentie', 'cognitieve vaardigheden' en 'een zekere mate van intelligentie' vereist zijn bij het maken van de testopgaven, méét de test deze *niet*, daar de IQ-tests geen specifieke kennis (mogen) testen.

Wat IQ-tests meten is het best te omschrijven als de bereidheid om snel en nauwkeurig informatie te verwerken, onverschillig de inhoud van de informatie. Dit is nu voor onze geïndustrialiseerde en vergaand geautomatiseerde samenleving van groot belang.

Hieruit blijkt dus opnieuw, dat in een onschuldig uitzienend onderwijsverschijnsel als de IQ-test maatschappelijke belangen zijn verweven, die samenhangen met de in die maatschappij bestaande ongelijkheid.

Aan het eind van het boek geven de auteurs toe, dat de verschillende benaderingswijzen slechts zeer globaal geschetst zijn en nog allerlei tekenen van onvolledigheid vertonen. Het is o.i. van belang de toekomstige lezers van het boek tevoren te waarschuwen, dat zij hierin géén uitgewerkte theorie over de samenhang tussen onderwijs en de maatschappelijke ongelijkheid zullen aantreffen.

De auteurs menen echter dat het schetsen van

deze benaderingswijzen nieuwe perspectieven kan opleveren voor sociologische theorievorming, onderzoek en uiteindelijk voor het onderwijsbeleid. Wij sluiten ons bij de mening aan en bevelen dit boek bij de geïnteresseerde lezer aan.

kort & krachtig

leesvoer

**R.A. Schmuck, P.A. Schmuck**  
**'Groups Processes in the Classroom'**  
**Dubuque 1976, W.M. C. Brown Company Publ.**

Een zeer leesbaar boek, vanuit een humanistische onderwijsvisie, over groepsprocessen. Uitgangspunt is dat onderwijzen en leren bijzondere soorten van interpersoonlijke relaties zijn. Hoe leerlingen met de lessen omgaan wordt niet alleen beïnvloed door hun relatie met de onderwijsgeven- de, maar ook door hun contacten met klasgenoten.

De schrijvers besteden veel aandacht aan beïnvloedbare aspecten van groepsprocessen, verwachtingen, leiderschap, aantrekking tussen leerlingen, normen, communicatie en cohesiviteit, en geven bij elk aspect strategieën voor verbetering. Daarnaast wordt in 't laatste hoofdstuk aandacht besteed aan de relatie schoolleiding — klassegebeuren.

#### **Over:Onderwijs**

Het in 1977 opgerichte blad Over:Onderwijs is een krant voor werkers in het onderwijs. Het

Anton Wesselingh (red.) *School en ongelijkheid*  
Hoe het onderwijs bijdraagt aan het handhaven van de ongelijkheid in de maatschappij.

Uitgeverij Link, Nijmegen, 1979. Besteladres:  
Postbus 1144, Nijmegen, tel. 080 — 23 47 42.

poogt een platform te zijn voor iedereen uit alle sectoren van het onderwijs, die wil discussiëren over vernieuwingen en hervormingen in het onderwijs.

De redactieraad van het blad wordt dan ook gevormd door organisaties die zich hiermee bezighouden.

1979, het Jaar van het Kind, is aan de redactie van O:O niet ongemerkt voorbij gegaan. Men vond dat men het Jaar van het Kind op een minder 'orthodoxe' manier diende te benaderen. 'We constateerden, dat veel daarvan (van wat zich rond het Jaar van het Kind afspeelt, red.) weliswaar vertederend aandoet, maar — voor een deel juist daardoor — ook infantiliserend werkt en een werkelijke emancipatie van kinderen belemmert.' De redactie besloot tot een themanummer, dat volgens haar gezien moet worden 'als een bijdrage aan de bestrijding van het Internationale kleinhouden in 1979, een bijdrage ook aan de afrekening met de mythe van het magische jeugdland ..' Dit 'jeugdland' is de periode die duurde van ca 1750 tot de Tweede Wereldoorlog, waarin het kind verdween uit de gewone maatschappelijke verantwoordelijkheden of, anders gezegd, 'werd verbannen naar de kinderkamer'. Over de kinderwereld vóór en tijdens jeugdland gaan 3 artikelen in dit themanummer: één van Paul Offermans (die ook 'Geschiedenis van het gewone volk' schreef), één van Joost Buskes (m.n. over de kinderarbeid in de 19e eeuw), en een interview met Lea Dasberg (auteur van het boek 'Grootbrengen door kleinhouden als historisch verschijnsel'). Kinderarbeid komt echter ook heden nog voor, meestal in verborgen vorm. Peter van den Hoven schrijft over de kinderarbeid in de landen rond de Middellandse Zee.

Het themanummer bevat verder twee interessante artikelen over de zogenaamde opvoeding van jonge kinderen, en over het leven van kinderen in een nieuwbouwwijk in Nijmegen.

In het eerste artikel komen twee ouderparen aan het woord, die systematisch de verantwoordelijk-