

De reproductiefunctie van het onderwijs opnieuw bekeken

1. Inleiding

Zo'n acht jaar geleden solliciteerde een vriend van me naar een vacature taalbeheersing op het Instituut Nederlands van de KUN. Hij vertrouwde me toen iets toe van zijn plannen in het geval dat hij aangenomen zou worden. Aangezien bijna alle studenten Nederlands eens voor de klas zouden komen te staan, zou hij zijn cursus taalbeheersing beginnen met een flinke brok politieke economie van het onderwijs. De aankomende neerlandici moesten immers op de hoogte zijn van de aard en de functie van hun toekomstige werkkring. Op de eerste plaats werden ze lerares of leraar, pas op de tweede plaats neerlandicus, aldus mijn vriend. Zijn plannen klonken me toen -ik was derdejaars student- prachtig maar tegelijk "conflictueus" in de oren. Dat laatste klopte: hij werd niet benoemd...

Lang niet alle studenten Nederlands van universiteiten of NLO's kunnen tegenwoordig zeker zijn van een baan in het onderwijs. Dankzij een voortvarend bezuinigingsbeleid van de overheid moet er in de opleidingen naarstig gezocht worden naar nieuwe beroepsperspectieven. Maar voor diegenen die inderdaad voor de klas terechtkomen, blijft onverkort gelden dat zij vooral leraar of lerares worden. De aard van dat beroep kunnen we nader omschrijven door naar de functies van de school te kijken. Doughty (1973, pag. 26 e.v.) merkt hierover op dat elk individu zijn cultuur leert kennen en onderdeel wordt van die cultuur via een proces van cultureel leren, of *socialisatie*. Die socialisatie geschiedt via een aantal sociale instanties zoals het gezin, de buurt, de familie, het werk en ook de school. In elk van die instanties vindt op twee niveaus socialisatie plaats:

- inleiden in de waarden, mogelijkheden en gewoonten van de socialiserende instantie zelf;
- inleiden in de waarden, mogelijkheden en gewoonten van de totale maatschappij.

De school is een heel bijzondere socialiserende instantie omdat zij tevens een onderwijsinstantie is. De school kent naast de genoemde twee niveaus ook nog een derde niveau van socialisatie:

- inleiden in cultuurtechnieken en kennisbestanden.

Uit deze omschrijving van socialisatieniveaus ofwel functies van de school kunnen we afleiden dat de taak van een moedertaalleerkracht een veelzijdige is. Hij is niet alleen bezig met het geven van vakonderwijs -lezen en schrijven (cultuurtechnieken), literatuur en grammatica (kennisbestanden)- maar hij is ook altijd verwikkeld in onderwijsleerprocessen die plaatsvinden op de eerste twee niveaus van socialisatie of hij zich daar nu van bewust is of niet, of hij dat nu wil of niet. In een onderwijsleersituatie leert een leerling tegelijkertijd over de kennisbestanden en cultuurtechnieken die aan de orde zijn én over waarden, mogelijkheden en gewoonten die het handelen van leerkracht en leerlingen sturen. Zo leert een leerling tijdens een les over Jan Wolkers waarin de leerkracht uitsluitend doceert, niet alleen iets over Turks Fruit, maar ook iets over de gedragsregels van de school, namelijk dat hij moet luisteren als de leerkracht spreekt, hem niet mag onderbreken, etc.

De waarden, mogelijkheden en gewoonten van de socialiserende instantie zelf (gedragsregels) worden niet terloops met het vakonderwijs meegenomen, zoals de term "verborgen leerplan" suggereert, maar vormen een massief onderdeel van de dagelijkse schoolpraktijk, waar leerlingen vaak veel uitgebreider over kunnen reflecteren dan over de inhoud van een bepaald vak. Dat illustreer ik hier met een fragment uit een interview met vier brugklasleerlingen over het typisch schoolse fenomeen van "vingeropsteken".

Interv.: Je zegt van, die juffrouw van Nederlands die maakt een afspraak en die geldt voor jullie allemaal. Geldt die ook voor haar?

Menco/Leon: Ja.

Peggy: Nee, natuurlijk niet.

Tanja: Nee, want ze steekt d'r vinger toch niet op.

Leon: Ja, die geldt ook voor haar (...) zij heeft dus die afspraak gemaakt en zij moet zich net zo goed aan die afspraak houden als wij...

Menco: Ja...

Tanja: Ja, maar ze steekt d'r vinger toch niet op.

Leon: ...want wij hebben afgesproken op de lagere school dat we de vinger op moeten steken. Nou, als we die afspraak niet hadden, hadden we dat niet gedaan.

Interv.: Nee, maar steekt nou de juffrouw ook de vinger op?

Menco: Nee, dat niet want zij is eigenlijk de baas van de klas.

Tanja: Nou dan, ... dan hoeft ze zich d'r eigen niet aan te houden dan.

Menco: Ja nou, als je een baas bent, dan steek je je vinger toch niet op!

In bepaalde opzichten vormen de gedragsregels waar deze leerlingen over praten een voorafspiegeling van het maatschappelijke leven buiten de school, getuige de gehanteerde terminologie: "baas". En daarmee is op een zeer voorlopige wijze de samenhang geformuleerd tussen het eerste en het tweede socialisatieniveau, tussen de waarden, mogelijkheden en gewoonten van de school en de waarden, mogelijkheden en gewoonten van de totale maatschappij; het thema van deze bijdrage. Een thema dat volgens mij ook voor leerkrachten moedertaal (in opleiding) van belang is. Zij geven immers niet alleen les over Jan Wolkers en in het schrijven van brieven, maar ook in institutioneel en maatschappelijk gedrag. In het taalgebruik van de didactiek heet het dat de moedertaalleerkracht naast vakdoelen ook algemene onderwijsdoelen op het oog heeft.

In de eerste *Spiegel* werd over de bedoeling van het blad onder meer het volgende gezegd. De redactie "beoogt verschillende wetenschappelijke stromingen, methodologieën en visies op (moedertaal)onderwijs met elkaar in contact te brengen en de discussie tussen aanhangers daarvan te stimuleren...". Welnu, in deze bijdrage (1) blijft "moedertaal" uitdrukkelijk tussen haakjes staan en wordt ingegaan op de discussie over de relatie tussen onderwijs en maatschappij. Dit onderzoeksterrein wordt bestreken door de *onderwijssociologie*, waarvan het doel in het algemeen omschreven kan worden als "na te gaan hoe de samenleving onderwijs en vorming organiseert, en hoe omgekeerd de organisatie van en het handelen binnen onderwijs en vorming invloed hebben op de samenleving". (Bois-Reymond Wesselingh 1981, pag. 234).

De onderwijssociologie heeft de laatste decennia twee hete hangijzers gekend. Op de eerste plaats dat van de onderzoeksmethodologie, dat kortweg is aan te duiden als het conflict tussen kwantitatief en kwalitatief onderzoek (zie o.a. Wesselingh 1979, pag. 170). Op de tweede plaats dat van de ongelijke onderwijskansen: arbeiderskinderen, kinderen van culturele minderheden en meisjes komen relatief slecht aan bod in het huidige onderwijs. De meest uitgesproken positie in het debat over de ongelijke onderwijskansen wordt sinds zo'n jaar of tien verwoord in de zogeheten reproductie-opvatting. Dit is de gedachte dat de school de maatschappelijke verhoudingen in elke volgende generatie leerlingen als het ware reproduceert. In dit verband wordt de school wel vergeleken met een aardappelsorteeremachine die leerlingen sorteert en selecteert naar hun sociale afkomst zodat de bestaande maatschappelijke ongelijkheid min of meer mechanisch in stand wordt gehouden.

Ik zal in mijn bijdrage eerst ingaan op de inhoud van de reproductie-opvatting. Vervolgens komen een aantal punten van kritiek daarop aan de orde. Tenslotte bespreek ik een aantal onderzoeken

naar de positie van meisjes op school, waaraan de controverse in de onderwijssociologische discussie over ongelijke kansen wordt geïllustreerd

2. Het onderwijs reproduceert maatschappelijke ongelijkheid

In "School en ongelijkheid" laat Wesselingh (1979) zien hoe de onderwijssociologische discussie over de problematiek van de ongelijke onderwijskansen in het begin van de jaren zeventig een belangrijke verandering heeft doorgemaakt. Er viel toen een verschuiving te constateren van een deficietopvatting naar een maatschappelijke-ongelijkheidsbenadering. In de *deficietopvatting* wordt de verklaring voor de ongelijke onderwijsdeelname en schoolprestaties van arbeiderskinderen primair gezocht in de aan- of afwezigheid van bepaalde individuele kenmerken. In de *maatschappelijke-ongelijkheidsbenadering* wordt de verklaring hiervoor primair gezocht in de maatschappelijke verhoudingen. Centrale notie van deze nieuwe benadering is "die van de reproductie van maatschappelijke ongelijkheid via het onderwijs, onder meer en vooral door middel van de processen kwalificering, identificatie en selectie van leerlingen en de legitimering daarvan" (ib. pag. 17).

Van belang in deze omschrijving is de vraag wat we precies onder maatschappelijke ongelijkheid moeten verstaan. Een voor de hand liggende operationalisatie van dit begrip is het gelijk te stellen met verschillen in inkomen, kennis en macht. Volgens Meijers en Wesselingh (1983, pag. 95 e.v.) kunnen we maatschappelijke ongelijkheid echter niet louter zien vanuit een distributief perspectief, met andere woorden haar reduceren tot een verdelingsprobleem van absolute en kwantificeerbare verschillen. "Als centraal punt kunnen we wijzen op het feit dat deze ingreep het begrip "maatschappelijke ongelijkheid" ontdoet van alle verhoudingsaspecten. Daarmee wordt bedoeld dat, wanneer wij spreken over maatschappelijke ongelijkheid, we niet alleen doelen op de waar te nemen kwantitatieve verschillen in bezit, kennis, enzovoort, maar evenzeer de verhoudingen aan de orde willen stellen waarin groepen van individuen (klassen) staan ten opzichte van andere groepen - een verhouding die wordt gekenmerkt door onderdrukking en verzet. Verandering in de kwantitatief waarneembare verschillen tussen deze groepen impliceert derhalve niet automatisch corresponderende veranderingen in de verhoudingen die de groepen ten opzichte van elkaar innemen" (ib. pag. 96).

Waar Wesselingh met het oog op de reproductie van maatschappelijke ongelijkheid spreekt van de processen kwalificering, identificatie, selectie en legitimering, wijzen Van der Aalsvoort en Van der Leeuw (1982, pag. 22) op de selecterende en integrerende functies van het onderwijs. "De selectie in het onderwijs is

een heel rechtstreekse uitdrukking van de reproductie van maatschappelijke ongelijkheid. Door selectie krijgt de ene persoon meer scholing dan de andere en daarmee meer kans op maatschappelijke status en macht. De *integratie* zorgt enerzijds voor gelijkenschakeling van jonge mensen op een basisniveau (...), anderzijds legitimeert de integratie in het onderwijs in hoge mate de ongelijkheidsreproductie: door overdracht van kennis, vaardigheden en culturele oriëntaties worden mensen vertrouwd gemaakt met een maatschappij die is gekenmerkt door ongelijkheid en wordt deze ongelijkheid voorgesteld als normaal, conflictloos en onveranderbaar."

Aan de wieg van de gedachte dat het onderwijs via een aantal processen of functies de maatschappelijke ongelijkheid reproduceert -we zullen dat kortweg de *reproductie-opvatting* noemen- staat het werk van onder andere de Fransen Bourdieu en Passeron (1970) en de Amerikanen Bowles en Gintis (1976).

De conclusie van Bourdieu en Passeron is tweeledig. Het onderwijssysteem functioneert op uiterst conservatieve wijze: het is er uitsluitend op gericht de bestaande situaties te reproduceren; door schoolkeuze bevestigt iedereen het lot van zijn sociale klasse (eerste deel conclusie). En tegelijkertijd is iedereen ook nog tevreden. Men krijgt het gevoel te leven in de best mogelijke wereld, de wereld van de van tevoren ingestelde harmonie (tweede deel conclusie). De analyses van Bourdieu en Passeron werpen een nieuw licht op het gelijke-kansendebat. Hun verdienste is met name gelegen in de ontmaskering van de begaafdheidsideologie.

Bowles en Gintis rekenen definitief af met de ideologie van kansgelijkheid en liberale onderwijshervormingen. In die ideologie ligt besloten dat het mogelijk is maatschappelijke gelijkheid via het onderwijs te realiseren. Dat het onderwijs die emancipatoire belofte nog alsmaar niet heeft ingelost, moet volgens deze wetenschappers niet beschouwd worden als tijdelijk falen of irrationaliteit. De rationaliteit van het onderwijs is nu juist, dat het vanaf zijn ontstaan als openbaar (massa)onderwijs nauw verbonden is geweest met de reproductie van maatschappelijke ongelijkheid. De rationaliteit van het kapitalistische onderwijs kan alleen maar zijn, dat het maatschappelijke ongelijkheid reproduceert (Bowles, Gintis 1976, pag. 8)

Om deze reproductie scherper in beeld te krijgen ontwikkelden Bowles en Gintis het *correspondentie-principe*. Het onderwijs is er volgens hen niet zozeer op gericht inhoudelijke kwalificaties over te dragen, maar probeert in de eerste plaats bepaalde persoonlijkheidskenmerken te stimuleren zoals aanpassingsvermogen en loyaliteit aan de bestaande productieverhoudingen. Hierbij speelt niet de onderwijsinhoud de belangrijke rol, maar de onderwijsvorm, dat wil zeggen de sociale relaties binnen de onderwijsin-

stitutie. Onderwijs bereidt leerlingen voor op ondergeschikte posities in het productieproces doordat er een correspondentie bestaat tussen de sociale relaties van de productie en van het onderwijs zelf. Zoals arbeidsdeling, hiërarchie en controle kenmerken zijn van de sociale relaties in de kapitalistische productie, zo zijn arbeidsdeling, hiërarchie en controle ook de kenmerken van de verhoudingen op school. Andere punten van overeenkomst (correspondentie) tussen de onderwijsvorm en de kapitalistische productie zijn bijvoorbeeld: de nadruk op competitie en concurrentie en niet op samenwerking; het externe beloningssysteem (loon in het productieproces en diploma's in het onderwijs).

3. De opvatting van de bestreden reproductie en het begrip verzet

Op de reproductie-opvatting, zoals die hierboven is omschreven, is nogal wat kritiek geleverd. In de tweede helft van de jaren zeventig geeft de onderwijssociologische discussie over de problematiek van de ongelijke onderwijskansen dan ook opnieuw een verschuiving te zien. De kritiek op het rigide correspondentie-principe van Bowles en Gintis komt in par. 4 uitgebreid ter sprake.

Het werk van Bourdieu en Passeron wordt onder andere kritisch besproken door Snijders (1979): "De algemene strekking (...) is dat de school (...) gemene zaak maakt met de belangen van de leidende klassen. Zij doen alsof het normaal, noodzakelijk en onvermijdelijk is dat kinderen uit lagere milieus falen (...); zij wekken de indruk dat binnen de school geen enkele progressieve actie bestaat en een dergelijke actie zelfs ondenkbaar is" (ib. p.134). Verder fulmineert Snijders tegen de door Bourdieu en Passeron geponeerde "tevredenheid" met de reproductie van ongelijkheid: "Zodra men de schoolbestemming koppelt aan de levensomstandigheden in hun geheel, blijkt onweerlegbaar dat de overheerste klassen helemaal niet zo gelukkig en tevreden zijn met de gevestigde orde en wel degelijk voortdurend strijd voeren, zowel tegen de uitbuiting in het algemeen waarvan zij in een klassenmaatschappij het slachtoffer zijn, als tegen de gevolgen van deze uitbuiting voor de schoolopleiding van hun kinderen" (ib. p.117). Hoewel Snijders een aantal aspecten van de analyses van Bourdieu en Passeron positief waardeert, beticht hij hen tussen neus en lippen door tenslotte toch van sociologisch fatalisme.

Algemeen gesproken, zo stellen Meyers en Wesselingh (1983, pag. 104), geldt de kritiek "vooral de eenzijdigheid in het gebruik en de uitwerking van de "reproductiefunctie" en het uit deze opvatting resulterende determinisme, pessimisme, defaitisme dan wel fatalisme, om maar eens een aantal door de critici gebruikte termen te laten vallen. De kritiek richt zich dan vooral op het eenzijdig nadruk leggen op de afhankelijkheid van het onderwijs van de bestaande maatschappelijke verhoudingen en de daarachter werkende krachten en machten, waardoor onvoldoende recht zou worden

gedaan aan de relatief autonome positie van het onderwijs als maatschappijsector. Tevens zou het die visie ontbreken aan een gevoeligheid voor de emancipatoire krachten die in het onderwijs werkzaam zijn".

Al deze kritiek was in Nederland losgebarsten naar aanleiding van "School en ongelijkheid" (Wesselingh 1979), waarin het programma van de maatschappelijke-ongelijkheidsbenadering, met daarin een centrale plaats voor de reproductiefunctie van het onderwijs, ten doop werd gehouden. In een uitvoerig weerwoord leggen Meyers en Wesselingh (1983) een aantal punten van kritiek terzijde, zoals de verwaarlozing van de historisch-politieke context en het ontbreken van een voldoende empirische basis. Naar aanleiding van het sociologisch determinisme, dat de reproductie-opvatting menigmaal wordt verweten, scherpen zij de term "reproductie" nog eens aan. Dit begrip doelt "hier op de bevochten continuering van de fundamentele maatschappelijke verhoudingen (klasse-, sekse enz.) die resulteert in een gedeeltelijk onaantaste maatschappijformatie waarin sprake is van dominantie en onderschikking op antagonistische basis. De termen "bevochten" en "antagonistisch" duiden reeds op een weinig soepel verlopend, door strijd en verzet gekenmerkt proces" (ib. pag. 109). Het onderwijs is te zien als een vat vol tegenstrijdigheden: er "is sprake van verdeling van kennis maar ook van produktie van kennis; onderwijs werkt in zekere zin onderdrukkend maar heeft daarnaast evenzeer emancipatoire werkingen; onderwijs reproduceert ongelijkheid maar draagt ook bij aan vermindering van ongelijkheden; onderwijs is sterk verbonden met de maatschappelijke omgeving waarin het ligt ingebed maar is evenzeer een relatief autonome institutie. Een dergelijke spanningsbundel van tegenstrijdige kenmerken karakteriseert het functioneren van het onderwijs in onze maatschappij en deze dient in het spreken over reproductie steeds te worden meegenomen" (ib. pag. 111). En dat laatste is, zo besluiten Meyers en Wesselingh, enigszins tegemoetkomend aan de critici, in de discussie van de laatste jaren niet altijd even expliciet gedaan.

Om nu geen misverstand te laten bestaan over wat er allemaal aan betekenis in het begrip "reproductie" aanwezig dient te worden verondersteld, zou ik ervoor willen pleiten een expliciet onderscheid te maken tussen mechanische reproductie (de reproductie-opvatting zoals die in paragraaf 2 is geïntroduceerd) en bestreden reproductie. In de opvatting van de *bestreden reproductie* gaat men er wel vanuit dat het onderwijs maatschappelijke ongelijkheid reproduceert, maar niet dat dat rechtstreeks zonder slag of stoot gebeurt. De reproductiefunctie van het onderwijs wordt bestreden, onder andere doordat ouders, leerlingen en leerkrachten zich ertegen verzetten. *Verzet* is een centrale notie in de bestreden-reproductie-opvatting.

In zijn lezing tijdens de Sociology of education conference 1982 te Birmingham betoogde Roger Dale dat het debat over ongelijke onderwijskansen op drie punten een wezenlijke winst had geboekt door de introductie van het begrip "verzet".

Op de eerste plaats heeft de introductie van het begrip "verzet" ons in de gelegenheid gesteld een al te *deterministische opvatting* over onderwijs als sociale controle aan de kaak te stellen. Tegen sociale controle middels onderwijs wordt zowel door leerlingen als leerkrachten verzet gepleegd; ze is nooit passief geaccepteerd. Met de invoering van de verzetsconceptie is de theorie van de sociale controle (ofwel de reproductie-opvatting) geheel verlaten of op essentiële punten gemodificeerd.

Op de tweede plaats kan het begrip "verzet" erg bruikbaar zijn om onze kennis over de *schoolervaring van leerlingen* te verrijken. Een duidelijke gerichtheid op leerlingenverzet betekent dat leerlingen als factor in onderzoek serieus worden genomen, iets waar het de ethnografie van de school heel lang aan heeft ontbroken. De schoolethnografie is immers lang blijven steken bij het localiseren van determinanten waardoor schoolsucces wordt bepaald. Met behulp van het begrip verzet is te achterhalen welke rol leerlingen hebben in het gladde of juist haperende verloop van het schoolleven.

Op de derde plaats heeft de aandacht voor het leerlingenverzet tot gevolg gehad dat het *buitenschoolse leven* van de leerling in een nieuw daglicht is komen te staan. Er wordt meer recht gedaan aan de wereld buiten de school, die niet langer opgevat wordt als louter een input-variabele voor te voorspellen schoolsucces. Daardoor kan een begin worden gemaakt met het beter relateren van het schoolleven aan de maatschappij waar de school deel van uitmaakt. Tot zover de lezing van Dale.

De erkenning van het aspect verzet heeft altijd een belangrijke rol gespeeld in de kritiek op de mechanische reproductie-opvatting, met name waar het ging om het deterministische karakter ervan. Ook vanuit andere invalshoeken en op andere punten is kritiek geleverd op de reproductie-opvatting. In aparte paragrafen komen nog drie punten van kritiek aan de orde. Elk ervan is op te vatten als een bijdrage aan de bestreden reproductie-opvatting:

- kritiek op het basis-bovenbouw paradigma (par.4);
- kritiek op de ideeën over leren en socialisatie (par.5);
- kritiek op het cultuurbegrip (par.6).

4. Tegenspraken in de relatie tussen onderwijs en maatschappij; over basis en bovenbouw

Bowles en Gintis behoorden zelf tot de eersten die de onvoldoende verklarende kracht van het correspondentie-principe hebben onderkend. In hun artikel "Contradiction and Reproduction in

Educational Theory" (Bowles, Gintis 1980) wijzen ze op het gevaar dat het correspondentie-principe de relatie tussen maatschappij en onderwijs als probleemloos en harmonieus voorstelt. De onhoudbaarheid van deze gladde relatie mag uit het volgende blijken. In de traditionele liberale conceptie van het onderwijs worden drie doelen onderscheiden:

1. onderwijs moet ongelijkheid tussen mensen wegwerken;
2. het moet bepaalde vaardigheden bij mensen ontwikkelen;
3. het moet ervoor zorgen dat mensen een plaats vinden in de maatschappij.

In de praktijk echter blijkt, dat het onderwijs juist maatschappelijke ongelijkheid reproduceert en bepaalde menselijke vaardigheden onderdrukt in plaats van ze te ontwikkelen. Waar het onderwijs wel in slaagt, is zijn integratieve functie. Het lijkt er dus op dat het onderwijs al zijn maatschappelijke doelen niet kan vervullen omdat die doelen met elkaar in tegenspraak zijn. Welnu, het correspondentie-principe kan die tegenspraken niet voldoende verantwoorden.

Binnen het model van correspondentie valt namelijk nog wel te wijzen op tegenspraken maar dan hoogstens in termen van "achterlopen". Wanneer een bepaalde gang van zaken in de structuur van het onderwijs in tegenspraak is met die van de economie, wordt dat "verklaard" door erop te wijzen dat de meest recente ontwikkelingen in de economie nog niet in het onderwijs zijn doorgedrongen. Een dergelijke verklaring vinden Bowles en Gintis te mager en inadequaar voor het begrijpen van de complexiteit van relaties in het maatschappelijke leven. Zij constateren dat het correspondentie-principe rechtstreeks wordt ingegeven door het Marxistisch paradigma van de basis en bovenbouw: de economie vormt de basis van materiële levensvoorwaarden waarvan alle andere sociale relaties in laatste instantie afhankelijk zijn. Om een beter begrip van tegenspraken te ontwikkelen zien Bowles en Gintis verder af van het economisch determinisme, dat wil zeggen van het postulaat van een economische basis met daar bovenop een aantal, door de economie bepaalde, maatschappelijke bovenbouwfenomenen. In plaats daarvan stellen zij voor de maatschappij te zien als een samenhang van structureel gearticuleerde "*gebieden van sociale praktijk*" (sites of social practice). Met een "gebied" bedoelen ze een coherent geheel van sociaal leven met een eigen specifieke set van sociale relaties of structuren. Gebieden van fundamenteel belang in een geavanceerde kapitalistische maatschappij zijn die van de *staat*, het *gezin* en de *kapitalistische produktie*. Deze gebieden definiëren namelijk de drie belangrijkste relaties die individuen hebben met hun maatschappij; elk individu heeft tegelijkertijd een specifieke identiteit als staatsburger, een geslacht en een status op basis van zijn/haar klassepositie. En geen van deze drie relaties kan sim-

pelweg begrepen worden als voortvloeiend uit de andere, met andere woorden ze hebben hun eigen interne dynamiek. Binnen elk van deze gebieden zijn een aantal verschillende praktijken te onderscheiden, namelijk een *toeëigenende* praktijk (vgl. arbeid); een *politieke* (vgl. het veranderen van sociale relaties); een *culturele* praktijk (vgl. het ontwikkelen van instrumenten voor samenwerking) en een *distributieve* praktijk (vgl. de verdeling van macht, inkomen en dergelijke). Nu is het heel verleidelijk om een bepaalde praktijk voor te behouden aan één van de drie genoemde gebieden: bijvoorbeeld de staat als gebied dat bij uitstek bedoeld is voor politieke praktijken. Bowles en Gintis waarschuwen voor deze valstrik. Alle genoemde praktijken komen voor in alle drie de genoemde gebieden. Ook in het gezin bijvoorbeeld is er sprake van toeëigende praktijken (vgl. de arbeid van de huisvrouw), is er sprake van politieke praktijken (bestendiging c.q. aanvechting van de patriarchale machtsrelaties), etc.

De tegenspraken van de maatschappelijke totaliteit (opgebouwd uit de drie genoemde gebieden gezin, staat en economie) zien Bowles en Gintis vooral veroorzaakt door twee dynamische principes: dat van de *afbakening* van elk van de drie gebieden en dat van de *overdracht* van praktijken van het ene gebied naar het andere. Zo is de strijd voor medezeggenschap binnen de economie (democratisering van de kapitalistische produktie) te beschouwen als de overdracht van een politieke praktijk van het gebied van de liberaal-democratische staat naar dat van de economie. Sniijders (1979 pag. 220) stelt in dit verband: "De bourgeoisie bedoelt met gelijkheid (vgl. medezeggenschap) de gelijkheid van allen voor de wet. Het proletariaat beseft echter heel goed dat gelijkheid niet simpelweg kan bestaan uit gelijke formele rechten, maar dat dit begrip ook betrekking heeft op de economische en sociale status". Door politieke praktijken van de staat over te dragen naar het gebied van de economie worden de machthebbers als het ware door de overheerste klasse aan hun woord gehouden.

Ter verheldering van de politieke praktijken die er in de verschillende gebieden (staat, economie, gezin) bestaan, geven Bowles en Gintis de volgende karakterisering. In het gebied van de kapitalistische produktie worden de politieke praktijken bepaald door rechten die berusten op *eigendom*; deze rechten kunnen slechts worden uitgeoefend voor zover een individu beschikt over eigendom. In het gebied van de liberaal-democratische staat daarentegen worden politieke praktijken bepaald door de rechten die berusten op *de persoon*; alle burgers nemen in gelijke mate deel aan de beslissingen in staatsaangelegenheden. De politieke praktijk in het gebied van het gezin tenslotte wordt bepaald door de rechten die berusten bij de *volwassen man*; hij controleert het werk van de vrouw en de reproductie van het gezin als geheel.

Vanuit de bovenstaande analyse van de maatschappelijke totaliteit, waarin het basis-bovenbouw paradigma is vervangen door een samenhang van relatief autonome, van elkaar afgebakende gebieden van sociale praktijk (staat, gezin en economie), definiëren Bowles en Gintis de tegenspraken in de relatie tussen onderwijs en maatschappij opnieuw. Een van de meest in het oogspringende tegenspraken, zo zagen we eerder, is gelegen in het geheel van de maatschappelijke doelen: gelijke kansen, individuele ontplooiing en selectie. Deze centrale tegenspraak in het onderwijssysteem van een geavanceerde kapitalistische maatschappij vloeit voort uit de locatie van dat systeem in het maatschappelijk geheel. Enerzijds is het onderwijs, in het algemeen bezien, een subsysteem van het gebied van de staat; daarom is in beginsel zijn organisatie gericht op de uitoefening van rechten die berusten op de persoon (vgl. de liberale onderwijsdoelen: het streven naar gelijke kansen en de individuele ontplooiing). Anderzijds speelt het onderwijs een belangrijke rol in de reproductie van de politieke structuur van het kapitalistische productieproces (vgl. de selectie in het onderwijs die is gericht op een hiërarchische arbeidsdeling). Deze politieke structuur van het gebied van de economie is gelegitimeerd in termen van rechten die berusten op eigendom.

Het onderwijs heeft dus, als gevolg van zijn specifieke locatie in de maatschappelijke totaliteit, te maken met tegenstrijdige politieke praktijken afkomstig uit verschillende gebieden (staat en economie). Het onderwijs reproduceert de rechten die berusten op eigendom, terwijl het zelf is georganiseerd in termen van rechten die berusten op de persoon.

5. Wat de leerling leert, bepaalt hij zelf; over leren en socialisatie

Kritiek op de reproductie-opvatting vanuit een geheel andere hoek als hierboven is weergegeven, heeft betrekking op de, vaak impliciet gebleven, ideeën omtrent leren en socialisatie die eraan ten grondslag liggen. De reproductie-opvatting gaat ervan uit dat boodschappen die tegemoet komen aan maatschappelijke eisen (integratie, selectie, identificatie), in het onderwijs rechtstreeks aan de leerlingen worden overgedragen. Met boodschappen doelen we zowel op onderwijsinhouden die een maatschappelijke waarde hebben (rekenen, schrijven etc.) als onderwijsvormen die voorbereiden op de wereld van de arbeid, zoals specifieke hiërarchische sociale relaties. Maar zowel in de cognitieve psychologie (Ausubel 1968) als in de kennissociologie (Esland 1971) is men het erover eens dat leren niet het zelfde is als het absorberen van boodschappen, maar eerder het karakter heeft van het produceren van betekenissen. Wat leerlingen leren is niet per se hetzelfde als wat de school onderwijst. Johnson (1982, pag. 148) formuleert: "We hebben altijd moeite gehad met de mechanistische of ééndimensionale

opvattingen van zender-en-ontvanger, van passief kijken of luisteren, van het model van een traditionele pedagogie; daarom staan we kritisch ten opzichte van een groot aantal benaderingen die de wijze waarop een boodschap "ontvangen" of "gelezen" wordt afleiden uit (...) een formele analyse van het produkt. Wij stellen ons op het standpunt dat er bij alle "ontvangsten" betekenis geproduceerd worden.

In het boek "Leerlingen, taal en school" wordt ook uitgebreid kritiek geleverd op het idee dat leren zoiets is als "het in je hoofd binnen laten lopen van kennis, die onveranderd opgeslagen wordt en naar believen kan worden gereproduceerd. Wat via waarnemingen en ervaringen tot de lerende doordringt, interpreteert hij onmiddellijk op basis van wat hij al wist, op basis van zijn model van de werkelijkheid" (Aalsvoort, Leeuw 1982, pag. 42) Wanneer je leerlingen beschouwt als actieve, kennisproducerende subjecten, en niet als passieve absorberende objecten van het onderwijssysteem heeft dat ook consequenties voor de manier waarop je naar socialisatie in het algemeen kijkt. Klaassen (1981, pag. 12) wijst in dit verband op de socialisatie-theorie van Berger, "De maatschappelijke werkelijkheid wordt gezien als het resultaat van menselijk handelen in interactiesituaties. Daarin worden definities van de werkelijkheid ontwikkeld en bouwen individuen zelf hun wereld op. Socialisatie wordt door Berger niet meer gezien als een proces waarin individuen een pasklaar liggende cultuur overnemen. Berger legt zwaar het accent op de zingevende activiteiten van mensen. Dat is een belangrijke vooruitgang ten opzichte van (...) socialisatietheorieën die sterk het passiviteitsidee benadrukken".

De kritiek op de reproductie-opvatting voor wat betreft haar beschrijving van de relatie tussen individu en sociale structuur tijdens het socialisatieproces wordt door Van der Aalsvoort en Van der Leeuw (1982, pag. 23) in de volgende uitspraken onder woorden gebracht:

- socialisatie is een vorm van acculturatie waarin het gesocialiseerde individu (de leerling) een actieve deelnemer is aan een proces; hij is geen object van onderdrukking of overheersing;
- normen en waarden worden niet overgedragen; via reactieve antwoorden op situaties, conflicten en relaties maakt de leerling zich normen en waarden eigen;
- socialisatie is geen passieve internalisatie, maar een actieve respons op maatschappelijke tegenspraken;
- in maatschappelijke instituties zoals de school wordt het handelen niet bepaald door structuren; onderwijs en vorming zijn daarentegen te beschouwen als een confrontatie tussen maatschappelijke structuren en subjectief handelen."

6. Sociale groepen produceren hun eigen levensstijl; over het cultuurbegrip

We hebben het tot nu toe gehad over het begrip "verzet", over de herziene maatschappij-analyse van Bowles en Gintis en over leren en socialisatie als het handelen van subjecten. Dit waren allemaal aanzetten om de reproductie-opvatting op onderdelen te kritiseren en te veranderen.

De (onderwijssociologische) aanzet die het meest uitgesproken de reproductie-opvatting als geheel kritisch aan de kaak stelt, is afkomstig van het Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS). De onderzoeken van dit instituut zijn gericht op de rol die culturele produktie speelt in de reproductie van maatschappelijke ongelijkheid. Onderzoek naar culturele vormen van met name de arbeidersjeugd heeft onomstotelijk aan het licht gebracht dat maatschappelijke ongelijkheid niet mechanisch en gladjes wordt gereproduceerd, maar via tegenspraken, strijd en conflicten tot stand komt: de zogenaamde "bestreden reproductie".

Volgens Meijers (1982) is het onder andere een verdienste van het CCCS dat het streeft naar een "actief cultuurbegrip". In het onderzoek in het kader van de *deficiethypothese* in de jaren zestig werd uitgegaan van één statische cultuur zonder interne tegenstellingen. Zo er al sprake was van een subcultuur (de arbeiderscultuur) werd die "beschreven in termen van dominante cultuur en vervolgens getypeerd als deviant, crimineel, disfunctioneel, deficitair of zo iets dergelijks, of ze wordt geïsoleerd" (ib. pag. 168). Ook de *reproductie-opvatting* hanteert volgens Meijers een statisch cultuurbegrip: cultuur wordt gezien als een grootheid die door het onderwijs op een klassenspecifieke wijze wordt gedistribueerd. In het onderzoek van het CCCS wordt een veel actiever cultuurbegrip gebruikt: de levensstijl van een bepaalde groep (2).

Paul Willis, medewerker van het CCCS, constateerde in zijn lezing (Sociology of education conference 1982, Birmingham), het volgende over het cultuurbegrip van de hierbovengenoemde onderwijssociologische stromingen.

"Binnen de deficiet-opvatting werden het sociale leven en de culturele vormen van de onderdrukten gezien als het "probleem". Eén en ander zou verheven en gecompenseerd moeten worden. De reproductie-opvatting heeft deze culturele vormen grotendeels ontkend of simpelweg afgedaan als "ideologie". Het onderzoek van het CCCS is er nu juist op gericht de culturele vormen te begrijpen als centrale theoretische gegevens; men wil van die culturele vormen iets leren, ze met een open vizier evalueren."

Wat moeten we ons nu voorstellen bij onderzoek vanuit een actief cultuurbegrip, onderzoek naar culturele produktie of culturele vormen? In het cultuuronderzoek van het CCCS wordt cultuur opge-

vat als levensstijl, als alledaagse leefwijze of strijdwijze. Het onderzoek tracht de strijdwijzen van de lagere sociale klassen en de onderliggende sociale groepen serieus te nemen. "Dit houdt in dat we die leefwijzen zeer gedegen moeten onderzoeken, niet van buitenaf of vooringenomen. Dat wil zeggen dat je de wezenlijke kennisinhouden, hun realiteit moet achterhalen" (Johnson 1982, pag. 143). En even verder: "...onderzoek naar bewustzijnsvormen in ieder moment van hun ontstaan, verspreiding en transformatie, met inbegrip van hun objectivering in teksten en tekensymbolen. Cultuuronderzoek bestudeert vanuit dit standpunt maatschappijen en sociale processen. Het is geïnteresseerd in de wijzen waarop mannen en vrouwen zich bewust worden van zichzelf, van de sociale omgeving en de natuur, en de tegenstrijdigheden in hun leven definiëren en daarover strijden" (ib. pag. 145). Het programma van het cultuuronderzoek is dus nogal omvangrijk. Men kiest daar bewust voor. Het gaat erom de gehele levensstijl van sociale groepen in al zijn complexiteit te reconstrueren. "We kunnen dit soort onderzoek niet beperken tot kunst of literatuur, maar ook niet tot voetbal of popmuziek" (ib. pag. 145).

Een opvallend gevolg van de grootscheepse aanpak van het cultuuronderzoek is dat, voorzover er onderzoek naar het onderwijs wordt gedaan, de school uit het middelpunt van de aandacht verdwijnt. "De school is voor ons slechts een schakel in de meer uitgebreide processen van culturele reproductie en transformatie. De school kan slechts goed begrepen worden als onderdeel van een *complex geheel* van sociale gebieden en praktijken waartoe in ieder geval ook het gezin en de arbeidsplaats behoren" (ib. pag. 52).

De beste manier om de programmatische uitspraken van het CCCS te illustreren is te verwijzen naar het baanbrekende onderzoek van Willis: *Learning to Labour*, how working class kids get working class jobs (Willis 1977). In "Learning to Labour" doet Willis verslag van een onderzoek naar de overgang van school naar werk van blanke arbeidersjongens in een middelgrote industriestad in Engeland.

Een groep van twaalf jongens werd in de laatste twee schooljaren en de eerste maanden op de werkvloer intensief gevolgd. De onderzoeksmethode werd gekenmerkt door participerende observatie (op school, buiten school en in de fabriek), interviews met de jongens, hun ouders, leraren, collega's in de fabriek en groepsdiscussies.

Zeer uitgebreid beschrijft Willis de culturele vormen, de levensstijl, die deze jongens in de klas ontwikkelen. Willis vat die stijl samen in de term *tegenschoolcultuur*. Deze bestaat onder andere uit verzet tegen de autoriteit van de leerkracht, het formen van een informele groep, het bevechten van fysieke en symbolische ruimte, lol trappen, seksisme en racisme. Bovendien wijst hij op de relatie die er bestaat tussen de tegenschoolcul-

tuur en de cultuur van de werkvloer, die de "lads" kennen van vaders, broers en oude vrienden (3).

De interesse van Willis voor de culturele vormen van arbeidersjongens op school, en met name zijn positieve waardering daarvan, vinden wij ook terug bij Baudelot en Establet (1973). Ook zij erkennen de waarde van deze culturele vormen. "Zij herstellen het werkelijke leven van de leerlingen, het werkelijke leven van de kinderen van het proletariaat en ook deze kinderen zelf in hun waarde door ze niet langer te beschouwen als een samenraapsel van luilakken, onaangepast of maar als slachtoffers van een onaangepaste school. Zij proberen zich in deze kinderen zelf te verplaatsen, de school, de discipline en de taal van de school te zien door hun ogen" (Sniijders 1979, pag. 228). Maar, aldus Sniijders, deze levensstijl moet niet geromantiseerd worden.

Ook Willis romantiseert niet over het spontane, creatieve verzet van de "onaangepaste" leerlingen, want uiteindelijk leidt hun tegenschoolcultuur tot een "vrijwillige keuze" voor het verrichten van laag betaalde en laag gewaardeerde handarbeid. "...Het is hun eigen cultuur, die veel arbeidersjongens zeer effectief voorbereidt op fabrieksarbeid. We zouden kunnen zeggen dat er een element van zelfverdoeming zit in het aannemen van de ondergeschikte rollen in het westerse kapitalisme. Echter, deze verdoeming wordt paradoxaal genoeg ervaren als echt leren, bevestiging, toeëigening en als een vorm van verzet. Dit culturele proces omvat een gedeeltelijke ontmaskering van de feitelijke bestaansvoorwaarden van de arbeidersklasse; een inzicht dat zeker superieur is aan de officiële versies van de werkelijkheid, die onder andere door de school worden uitgedragen. Slechts op basis van een dergelijke echte culturele articulatie van hun omstandigheden kunnen groepen arbeidersjongens hun verdoemenis in eigen handen nemen. De tragedie van de tegenspraak is dat deze vormen van ontmaskering van de heersende ideologie beperkt zijn, ontwricht worden en in hun tegendeel gaan verkeren" (Willis 1977, pag. 3).

7. Voorbeelden van onderzoek vanuit het perspectief van de bestreden reproductie

7.1 De positie van meisjes in het onderwijs

In het debat over ongelijke onderwijskansen hebben de deficietopvatting en de reproductie-opvatting inmiddels de tijd gehad om een onderzoekstraditie te ontwikkelen. De positie van de bestreden reproductie is daar in feite nog te jong voor. Van een echte onderzoekstraditie is nog geen sprake, wel van verspreid onderzoek. Ik noemde hiervoor al het werk van het Centre for Contemporary Cultural Studies in Birmingham, met name de studie "Learning to Labour" van Willis (1977). Niet zo lang geleden ver-

scheen de artikelenbundel "Leren, wat moet je ermee?" (Diekerhof 1982) waarin een aantal Nederlandse onderzoeken wordt gepresenteerd die in de lijn liggen van de bestreden-reproductie-opvatting. Het is in dit verband aardig om op te merken dat ook buiten de onderwijssociologie, namelijk in de taalkunde, onderzoek wordt gedaan naar interactieprocessen in het onderwijs, dat sterk aanleunt tegen de bestreden-reproductie-opvatting. Als voorbeeld hiervan kan gelden de "Analyse van een conflict op school" van Mazeland (1980). "In de uitwerking van het hier behandelde conflict wordt duidelijk dat de leerling vaak niet echt weerloos en passief onder de dwang van de institutie gebukt gaat (vgl. de reproductie-opvatting, BvdL) en dat het storend gedrag niet altijd als het falen van een individuele leerling aangemerkt kan worden (vgl. de deficietopvatting, BvdL). Het leerlingengedrag is in de grond van de zaak een *actieve reactie*, die de interactieverhoudingen in de schoolklas creatief mee vorm geeft" (ib. pag. 2-3).

Het onderzoek naar ongelijke onderwijskansen heeft zich over het algemeen geconcentreerd op groepen van leerlingen die er in het onderwijs het slechtst vanaf komen, die niet of nauwelijks doorstromen naar hogere vormen van onderwijs en bijgevolg ook maatschappelijk aan het kortste eind trekken: arbeiderskinderen, kinderen van culturele minderheden, dialectsprekende kinderen en last but not least meisjes. Meisjes halen in het onderwijs relatief minder goede resultaten dan jongens. Het onderwijs leidt meisjes op voor maatschappelijk laag gewaardeerde posities (moederschap, verzorgende beroepen, etc.). Naast deze statistisch aantoonbare geslachtsspecifieke selectie dragen de vorm en de inhoud van het onderwijs ook bij aan de bestanding van een patriarchale ideologie. In het kader van de reproductie-opvatting is vrij veel onderzoek gedaan naar de manier waarop de school de maatschappelijke ongelijkheid tussen mannen/vrouwen in elke volgende generatie als het ware reproduceert. Voorbeelden hiervan zijn onder andere Sharpe 1978, Schultz 1978, Delamont 1980 en het recente Nederlandse onderzoek van Jungbluth (1982). In het verband van dit artikel wil ik echter vooral de aandacht vestigen op onderzoek waaruit blijkt dat sekse-specifieke selectie en de overdracht van sekse-specifiek rolgedrag in het onderwijs gepaard gaan met strijd tegen deze reproductiefunctie van het onderwijs. Niet onvernoemd mag dan de studie van Macrobbie (1975) blijven naar de produktie van een vrouwelijke cultuur als vorm van verzet tegen de school. In het navolgende bespreek ik twee onderzoeken met als centrale thema de conflictsituaties en verzetsmomenten in het onderwijs aan meisjes, waarmee het failliet wordt getekend van de rechtlijnige idee dat het onderwijs ideologieën overdraagt en ongelijkheid reproduceert. Van beide onderzoeken werd verslag gedaan in lezingen op de Sociology of Education Conference 1982 in Birmingham.

7.2 Onderwijs als proces van acculturatie (Lynn Davies)

Lynn Davies onderzocht welke mogelijkheden van vrouwelijk verzet er bestaan in het proces van schoolse socialisatie. Zij observeerde daartoe een aantal "lastige" meisjes. Haar centrale concept bij het achterhalen van verzetsmogelijkheden was dat van *macht*, dat wil zeggen het vermogen om de loop der gebeurtenissen te veranderen. Ter operationalisering van het concept "macht" werd een schema ontworpen waarmee de institutionele macht van elk individu binnen het schoolstelsel ruwweg ingeschaald kon worden.

rang/positie	bekwaamheid	seks	sociale klasse	ras
10	8	5	5	3
Directeur	<div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="text-align: center;">↑</div> <div style="text-align: center;">↓</div> </div>	man	sociaal econo- misch I II III	blank
Conrector sectiehoofd leraar				
leerl.6e kl. leerl.5e kl.		vrouw	IV	Aziatisch
leerl.1e kl.			V	West Ind.

De eerste horizontale rij geeft de categorieën aan waarop gescoord wordt; de tweede horizontale rij geeft de relatieve waarde van elke categorie aan. Naar gelang de positie die je hoog of laag in een (verticale) kolom inneemt, scoor je hoog of laag op het aantal in de kolom te "verdienen" punten.

Davies stelt dat een leerling die maar tot weinig officiële bronnen van macht en privilege toegang heeft, een leerling dus die laag scoort in de meeste dimensies van institutionele macht, genoodzaakt is via een andere weg een zekere identiteit en status te verkrijgen. Eén van deze wegen is het omkeren van het model en het gebruiken van de lage posities als een bron voor controle en macht. Vervolgens bekijkt Davies de manier waarop de sekse-dimensie wordt omgekeerd ten behoeve van een krachtige positie in het bepalen van de loop der gebeurtenissen.

Observaties wezen uit dat meisjes gebruik maakten van een verscheidenheid aan *scripts* (= creatieve strategieën) waarmee zij een antwoord gaven op de machtsuitoefening van leraren. Veel van deze scripts waren kenmerkend voor alle leerlingen (jongens en meisjes); alle leerlingen zien zich immers geconfronteerd met een gebrek aan rechten en vrijheden en zullen dus de rol van underdog aannemen om juist zelfrespect te verkrijgen. Maar uit de observaties bleek dat de meisjes een specifieke set van scripts vertoonden. Paradoxaal genoeg kunnen typisch vrouwelijke scripts tijdelijk erg veel macht impliceren, juist omdat ze voortkomen uit de cultuur van machteloosheid. Vrouwen hebben eeuwenlang de tijd gehad om scripts te perfectioneren waarmee zij het hoofd kunnen bieden aan mannelijke dominantie. Als mannen vrouwen behandelen als hulpeloos, dan zal een script van hulpeloosheid vrouwen juist in staat stellen dingen gedaan te krijgen. Als vrouwen gebonden worden aan het huis, zullen zij die plaats voor zich opeisen als plaats waar zij het voor het zeggen hebben, etc. Deze combinatie van specifieke vrouwelijke scripts enerzijds en van aanpassing aan het conventionele verwachtingspatroon anderzijds duidt Davies aan als *vrouwelijke acculturatie*. De term acculturatie werd oorspronkelijk slechts gebruikt ter beschrijving van koloniaal contact tussen verschillende culturen. De term heeft als voordeel dat hij de suggestie inhoudt dat de "gesocialiseerde" gezien moet worden als een actieve deelnemer aan een proces en niet als een passief object van onderdrukking en overheersing. Socialisatie veronderstelt interactie en is geen onweerstaanbaar eenzijdig proces. De vrouwelijke rol is dan ook niet iets dat wordt overgedragen door ouders of door de media etc., maar hij moet beschouwd worden als een combinatie van reactieve antwoorden op zich herhalende situaties en conflicten. Volgens Davies kun je het hier aangeduide model van cultureel contact (acculturatie) op de school toepassen; de verhoudingen op school zijn analoog aan die van koloniale verhoudingen. Leerkrachten interpreteren hun koloniserende rol op verschillende wijzen: de één voelt zich meer thuis in openlijke oorlogvoering, de ander houdt het op infiltratie. Leraren zijn dan ook te onderscheiden in "territorials" en "communicators". Leerlingen zullen verschillende strategieën gebruiken om zich aan deze typen van leraren aan te passen. Bij meisjes is er dan sprake van vrouwelijke acculturatie; Davies omschrijft vijf types hiervan.

Vraag en aanbod: de meisjes voegen zich in de rol van leerling maar eisen daarvoor iets terug, namelijk dat zij erkend worden als jonge vrouwen met een eigen smaak etc.

Matriarchaat: in het gebied waar dit onderzoek betrekking op heeft, kon de moeder veelal beschouwd worden als de dominante figuur thuis in de relatie tussen thuis en school. De meisjes gaven er blijk van gebruik te kunnen en willen maken van een soort "moeder scripts". Zij spraken vaak tegen (mannelijke) leer-

krachten alsof die leraren kleine kinderen waren.

Humor: meisjes maken gebruik van een specifiek soort humor (anders dan die van jongens) om controle te krijgen over de verhoudingen in de klas.

Vrouwelijkheid: enerzijds is hier sprake van een perfectionering van de underdogpositie om iets gedaan te krijgen, zoals loken (fluttering the eyelashes) of huilen (turning on the waterworks). Anderzijds maken meisjes gebruik van een merkwaardig soort bescherming, namelijk dat zij niet geslagen kunnen worden. Terwijl jongens onofficieel wel eens een klap kregen van zowel leraren als leraressen, werd er nooit een meisje geslagen door een leraar, "for obvious reasons".

Snel gekwetst zijn: meisjes voelen zich eerder persoonlijk aangevallen en laten ook weten daarvan niet gediend te zijn. Ze zijn gevoelig voor hun eigen rechten. Op de korte termijn kan zo'n houding effectief zijn omdat leraren uit angst voor heftige reacties confrontaties met meisjes uit de weg gaan. Op de lange termijn werkt ze averechts: leraren communiceren minder met meisjes waardoor de pedagogische relatie minder productief is.

Tenslotte formuleert Davies nog enkele conclusies en mogelijkheden voor bewustmaking en verandering. Het focussen op vrouwelijke scripts betekent niet een pleidooi voor het perfectioneren van deze strategieën in het onderwijs aan meisjes. Integendeel, genoemde aspecten van vrouwelijk acculturatie zijn per definitie korte-termijnstrategieën om het hoofd te kunnen bieden aan onmiddellijke bedreigingen; als zodanig betekenen ze weinig voor controle over gebeurtenissen op de lange termijn. Toch zijn deze strategieën wel belangrijk in termen van bewustmaking van meisjes. Immers, een manier om het vermogen van meisjes te vergroten om hun eigen leven in handen te nemen, is hen te laten zien dat zij reeds (hoewel onbewust) beschikken over strategieën om mensen te beïnvloeden, gebeurtenissen en mogelijkheden te creëren. Het is echter ook noodzakelijk erop te wijzen, dat het plegen van deze bijzondere manieren van verzet hen uiteindelijk conformeert aan de officiële ondergeschikte rollen. Voor zowel jongens als meisjes is het van belang de herkomst van hun strategieën te onderzoeken en in staat te zijn de machtsongelijkheid in de school te analyseren.

7.3 Onderwijs als proces van aanpassing en verzet (Jean Anyon)

Terwijl Davies vooral aandacht had voor het beschrijven en categoriseren van verzetsmogelijkheden, benadrukt Anyon nog twee andere zaken. Enerzijds een theoretische bewijsvoering tegen de ideologie-overdrachts-idee en anderzijds een differentiatie naar sociale klasse: meisjes uit de arbeidersklasse reageren anders op de tegenspraken van het onderwijs dan meisjes uit de middenklasse. Veel onderzoek heeft aangetoond dat een opgroeiend meisje dag in

dag uit wordt geconfronteerd met boodschappen uit haar omgeving (familie, reclame, school, televisie, etc.) over een stereotiep vrouwbeeld: ondergeschiktheid aan mannen, seksuele passiviteit, de wens om man en kinderen te verzorgen, het onvermogen om deel te nemen aan de wereld buitenshuis. Anyon onderkent weliswaar het bestaan van deze boodschappen, maar plaatst een groot vraagteken bij de opvatting dat ze rechtstreeks invloed hebben op meisjes, dat met andere woorden het bedoelde socialisatie-effect zonder meer wordt gerealiseerd. Het mag dan waar zijn dat de meeste vrouwen leren wat maatschappelijk gewenst is en zich vaak gedragen zoals dat van hen wordt verwacht, maar een totale acceptatie (en ook een totale verwerping) van sekse-specifieke houdingen en gedrag is vrij zeldzaam. Zowel "acceptatie" als "verwerping" zijn begrippen die niet goed bruikbaar zijn in dit verband. Het zou de werkelijkheid meer recht doen wanneer er werd gesproken van een *gelijktijdig proces van aanpassing en verzet*. Deze beschrijving ontleent Anyon aan Geneviese die het gebruikte in verband met reacties van de Amerikaanse negers op de hen opgelegde slavernij (vergelijk de analogie die Anyon hier opbouwt, met de analogie die Davies gebruikte, namelijk die van koloniale overheersing). Behalve in de kritiek op het feit dat veel onderzoek naar de socialisatie van meisjes ervan uitgaat dat de ideologie-overdracht succesvol is, wijkt Anyons opvatting ook in een ander aspect af van gangbare socialisatie-opvattingen. Deze laatste veronderstellen dat de ontwikkeling van de onderscheiden seksen hoofdzakelijk een éénrichtingsproces is waarbij de omgeving bepaalde waarden en attitudes opdringt die vervolgens door de meisjes worden geïnternaliseerd. Anyon stelt echter dat de ontwikkeling van sekserollen niet het karakter heeft van passieve internalisatie, maar veel meer van actieve respons op maatschappelijke tegenspraken. Voor meisjes betekent sekse-specifieke socialisatie, met name op school, dan zoveel als een reeks pogingen om het hoofd te bieden aan de tegenstrijdige maatschappelijke boodschappen over wat zij zouden moeten doen en zouden moeten zijn. Immers, meisjes worden op school niet alleen geconfronteerd met ideologieën over passend gedrag dat zij als vrouwen moeten tentoonspreiden (verzorging van anderen, passiviteit, etc.) maar meisjes worden ook geconfronteerd met ideologieën over de geijkte middelen waarmee je in de Amerikaanse samenleving zelfrespect kunt verkrijgen (namelijk via de door de competitie beheerste wereld van het werk en de carrière buitenshuis). Deze twee ideologieën zijn in directe tegenspraak met elkaar.

Anyon heeft met name onderzocht hoe meisjes uit verschillende sociale klassen een actieve respons ontwikkelen op de boven aangegeven tegenspraak tussen de ideologie van het vrouwelijk gedrag en de ideologie van de maatschappelijke carrière. Deze actieve responsen zijn vormen van aanpassing en verzet. In haar onderzoek werden elfjarige meisjes geïnterviewd van wie een deel behoorde tot de arbeidersklasse en een ander deel tot de upper-middle

class. Onder andere bleek dat de ideologie van zelfrespect door een maatschappelijke carrière bij de meisjes uit de upper middle class een grotere rol speelde dan bij de meisjes uit de arbeidersklasse.

Interessant is tenslotte de wijze waarop Anyon de relatie tussen aanpassing en verzet enerzijds en de genoemde contradictoire ideologieën anderzijds nader specificeert. Volgens haar kun je beter spreken over aanpassing door verzet of over verzet door aanpassing. Een meisje dat zich verzet tegen de ideologische boodschappen omtrent gepast vrouwelijk gedrag, doet dat vaak door zich aan te passen aan de ideologie van de maatschappelijke carrière; het omgekeerde kan ook het geval zijn. Vergelijk de voorbeelden van Davies waarin meisjes zich verzetten tegen de machtsverhoudingen en vooronderstellingen van de op maatschappelijke carrière gerichte school juist door zich aan te passen aan de vrouwelijkheids-ideologie. Davies zegt: de vrouwelijkheid (rol-aanpassing) wordt creatief gebruikt voor het uitoefenen van controle (verzet) op de gang van zaken in de klas.

8. Tot besluit

Analoog aan de titel van de bundel "Leren, wat moet je ermee?" (Diekerhof 1982) zouden vakdidactici, opleiders, leerkrachten en studenten moedertaal zich nu kunnen afvragen: "Onderwijssociologie, wat moet je ermee?" Als het aan mij zou liggen, zou het antwoord hierop in ieder geval zijn: er kennis van nemen. (Maar ik oefen geen van bovengenoemde functies uit.) Omdat een leerkracht moedertaal in een maatschappelijke institutie werkt, zal hij toch minimaal kennis gemaakt moeten hebben met onderzoeken naar en ideeën over de bijzondere relatie tussen de institutie (school) en de maatschappij als geheel.

Voorts denk ik dat de *bestreden-reproductie-opvatting*, als een bij de tijd gebrachte kritische theorie over de relatie tussen school en maatschappij, de leerkracht ook feitelijk kan helpen in de uitoefening van zijn beroep. Kenmerkend voor deze opvatting is immers de positieve waardering van het subjectieve handelen van zowel leerkracht als leerlingen, die beiden allerminst beschouwd worden als de bekende slachtoffers van het evenzo bekende en verfoeide systeem. Dit in tegenstelling tot de reproductie-opvatting met haar deterministische en fatalistische trekjes. De bestreden-reproductie-opvatting kan de leerkracht een krachtig interpretatiekader bieden voor het reflecteren op zijn lespraktijk. Bouwstenen van dit interpretatiekader heb ik in dit artikel aangedragen. Dat heb ik overigens gedaan als relatieve buitenstaander, als niet-onderwijssocioloog. Een dergelijk kader wordt onder andere gegeven in Van der Kley en Wesselingh 1975, Wesselingh 1979, Meijers en Wesselingh 1983.

Hoe het, met behulp van dit interpretatiekader, reflecteren op en analyseren van onderwijsleersituaties concreet uitgewerkt zou

kunnen worden, is een thema dat buiten het bestek van dit artikel ligt. Voorbeelden daarvan zijn onder andere te vinden in "Leerlingen, taal en school" (Aalsvoort, Leeuw 1982). Waarmee overigens niets is gezegd over de volgorde waarin zaken (kader, uitwerking in reflectie en analyse) in opleiding, zelfscholing of nascholing aan de orde moet komen.

Nijmegen, kerstmis 1983

Noten

1. Aanleiding tot het schrijven van dit artikel was de Sociology of Education Conference 1982 in Birmingham. De sporen van het conferentieverslag zijn nog terug te vinden in passages waar sprake is van "lezingen". Een eerdere versie van dit artikel is in twee afleveringen verschenen in het interne SLO-blad "Onderwijskundige Notities voor leerplanontwikkelaars" (Leeuw, Kamer 1982 en 1983).
2. Het voert te ver om in dit bestek ook Meijers kritiek op het (dubbelslachtige) cultuurbegrip van het CCCS te bespreken; (zie Meijers 1982, pag. 175. e.v.).
3. Een uitgebreide bespreking van Learning to Labour is te vinden in Van Der Leeuw, Sturm 1982.

Bibliografie

- Aalsvoort, M., B. van der Leeuw, *Leerlingen, taal en school*. De rol van taal in elke onderwijsleersituatie. Enschede 1982.
- Ausubel, D.P., *Educational psychology. A cognitive approach*. New York 1968.
- Barton, L., R. Meighan, S. Walker (eds.), *Schooling, Ideology and the Curriculum*. (Westhill Conference 1980). The Falmer Press. London 1980.
- Barton, L., S. Walker, *School, Teachers and Teaching*. (Westhill Conference 1981). The Falmer Press, London 1981.
- Baudelot, C., R. Establet, *L'école capitaliste en France*. Parijs 1973.
- Bois-Reymond, M. du, A. Wesselingh, *School en maatschappij*. Sociologen over onderwijs en opvoeding, Groningen 1981.

- Bourdieu, P., J. Cl. Passeron, *La reproduction*.
Eléments pour une théorie du système d'enseignement,
Parijs 1970.
- Bowles, S., H. Gintis, *Schooling in Capitalist America*.
Educational Reform and the Contradictions of Economic
Life. London, Boston and Henley 1976.
- Bowles, S., H. Gintis, *Contradiction and Reproduction in
Educational Theory*. In: Barton e.a. (eds.), *Schooling,
Ideology and the Curriculum*. London 1980, pag. 51- 66.
- Delamont, S., *Sex Roles and the School*. London 1980.
- Diekerhof, E. (red.), *Leren, wat moet je ermee?* over jeugdcul-
tuur en onderwijs. Muiderberg 1982.
- Doughty, P., *The concept of a language study*.
In: P. Doughty, G. Thornton, *Language Study, the teacher
and the learner*. London 1973, pag. 7-74.
- Esland, G., *Teaching and learning as the organisation of
knowledge*. In: M. Young (eds.), *Knowledge and Control*.
New directions for the sociology of education. London
1971, pag. 70-116.
- Johnson, R., *Cultuuronderzoek en onderwijsonderzoek*. Bijdragen
en kritiek. In: E. Diekerhof (red.), *Leren, wat moet je
ermee?* Muiderberg 1982, pag. 139-160.
- Jungbluth, P., *Docenten over onderwijs aan meisjes*. Positieve
discriminatie met een dubbele bodem. Nijmegen 1982.
- Klaassen, C.A.C., *Sociologie van de persoonlijkheidsontwikke-
ling*. Verkenningen in de socialisatietheorie. Deventer
1981.
- Kley, P. van der, A. Wesselingh (red.), *Onderwijs en maatschap-
pelijke ongelijkheid*. Rotterdam 1975.
- Leeuw, B. van der, *Sociology of Education is more than just
another brick in the wall*. Enkele impressies van een
conferentie over onderwijssociologie in Birmingham,
januari 1982. Interne SLO-publikatie. Enschede 1982.
- Leeuw, B. van der, A. Kamer, *Vrouwen over meisjes in het onder-
wijs. Uit het verslag van een conferentie*. In: Onder-
wijskundige Notities van en voor leerplanontwikkelaars,
jrg.2, nr.2. Enschede 1982.

- Leeuw, B. van der, A. Kamer, *De relatie tussen onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid*. In: *Onderwijskundige Notities van en voor leerplanontwikkelaars*, jrg.3, nr.1. Enschede 1983.
- Leeuw, B. van der, J. Sturm, *Sociolinguïstiek, onderwijsveranderingen, ideologieën van leraren en leerlingen*. In: P. van de Craen, R. Willemijns (red.), *Sociolinguïstiek en ideologie*. Brussel 1982, pag. 381-431.
- Macrobbie, A., *Working class girls and the culture of feminity*. In: S. Hall, T. Jefferson (eds.), *Resistance through rituals*. London, z.j. pag. 96-108.
- Mazeland, H., *Analyse eines Konflikts in der Schule*. Düsseldorf 1980 (interne publikatie). Besproken in Van der Aalsvoort, Van der Leeuw 1982, pag. 198-200.
- Meijers, F., *Onderwijssociologie en cultuur*. Naar een alternatiefcultuurbegrip. In: E. Diekerhof (red.), *Leren, wat moet je ermee?* Muiderberg 1982, pag. 163-182.
- Meijers, F., A. Wesselingh, *Over de reproductiefunctie van het onderwijs*. De maatschappelijke ongelijkheidsdiscussie opnieuw bekeken. In: *Comenius* 9, jrg.3, 1983, pag. 93-114.
- Snijders, G., *Onderwijs en klassenstrijd*. Groningen 1979.
- Schultz, D., *Ein Mädchen ist fast so gut wie ein Junge*. I, Sexismus in der Erziehung. Interviews, Berichte, Analysen. Berlin 1978.
- Sharpe, S., *Women and Education*. London 1978.
- Wesselingh, A. (red.), *School en ongelijkheid*. Hoe het onderwijs bijdraagt aan het handhaven van ongelijkheid in de maatschappij. Nijmegen 1979.
- Willis, P., *Learning to Labour*. How working class kids get working class jobs. Westmead 1977.