

Woord vooraf

De voorlopige Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid heeft een studie naar de ongelijkheidsproblematiek in ons land ter hand genomen. De Raad heeft daartoe het project "Verdeling" opgezet. In dit project, waarin getracht wordt de wetenschappelijke basis van een verdelingsbeleid te versterken, staan voorlopig de verdelingen met betrekking tot inkomen, vermogen, onderwijs, aspecten van macht en van arbeid, centraal. De analyse richt zich allereerst op de afzonderlijke verdelingen, maar - in een later stadium - ook op de onderlinge relaties en op de samenhang van deze verschijnselen met andere ontwikkelingen.

De Raad heeft deze studie in zijn werkprogramma opgenomen, omdat het verdelingsvraagstuk de fundamenteën van onze samenleving raakt en lange termijn consequenties heeft voor praktisch alle beleidsterreinen. Uiteraard is het niet aan de Raad een samenhangend verdelingsbeleid te ontwerpen; wel wil de Raad trachten een verduidelijking te geven van elementen en relaties die voor een verdelingsbeleid van belang zijn, van gezichtspunten waaronder men een verdeling kan bezien, en van normen waarmee men een verdeling kan beoordelen.

Dit rapport betreft een voorstudie die binnen het project Verdeling is afgerond. Als zodanig vindt publicatie plaats in de reeks "Voorstudies en Achtergronden". De Raad acht de informatie die deze voorstudie geeft over de ongelijkheidsproblematiek in het onderwijs van zodanig belang, dat hij de studie ter beschikking stelt aan een ruimere kring van geïnteresseerden.

Dit rapport is samengesteld door W.A.W. van Walstijn, medewerker bij het bureau van de Raad. Voor de hoofdstukken 4, 5 en 6 ondervond hij daarbij de hulp van Dr. L.J.Th. van der Kamp (Rijks Universiteit Leiden) en Drs. M. van der Kamp (Kohnstamm-Instituut van de Universiteit van Amsterdam).

's-Gravenhage, 17 oktober 1975

De voorzitter,

Dr. J. Kremers

ISBN 90 12 01060 8

W. A. W. van Walstijn
met medewerking van:
L. J. Th. van der Kamp
M. van der Kamp



**kansen
op
onderwijs**

1975

***Een literatuurstudie
over ongelijkheid
in het
Nederlandse
onderwijs***

0. <u>Inleiding</u>	1
0.1. Achtergronden en aanleiding tot de studie	1
0.2. Aard van het rapport	2
0.3. Aanwijzingen voor de lezer: enkele begrippen en definities	3
0.3.1. Objectieve en subjectieve ongelijkheid	3
0.3.2. Twee optieken van het verschijnsel ongelijkheid	3
0.3.3. Niveaus van onderwijs	3
0.3.4. Vormen van onderwijs	4
0.4. Overzicht van wat volgt	5
1. <u>Historisch perspectief van het Nederlandse schoolwezen</u>	7
1.1. Inleiding	7
1.1.1. Van aanzienlijken een eenvoudigen: het vroeg-kapitalisme	8
1.1.2. Bevestiging van een standsordering: geschiedenis ener wet ten tijde van het hoog-kapitalisme	8
1.1.3. Voorportaal van beroepen: profilering van het schoolonderwijs	9
1.1.4. Doorbraak van een "mammoet": 1963	11
1.2. Kentering van een begrip	11
1.2.1. Inleiding	11
1.2.2. Gelijkheid van kansen in drie perioden	12
1.2.3. Samenvatting en conclusies	18
2. <u>Doelstellingen en gelijke kansen</u>	21
2.1. Inleiding	21
2.2. Hoe verhoudt zich dat?	22
2.3. De functie van het onderwijs voor het arbeidsbestel in het licht van gelijkheid van kansen	22
2.4. De socialiserende functie van onderwijs in het licht van gelijkheid van kansen	23
3. <u>Welke criteria kunnen de onderwijsverdeling beschrijven?</u>	26
3.1. Een beperking	26
3.2. Deelneming	26
3.3. Andere criteria	29
4. <u>Het Nederlandse onderwijs in cijfers</u>	30
4.1. Inleiding	30
4.2. De onderwijsverdeling over de totale Nederlandse bevolking	30
4.3. Generatieverschillen	33
4.4. Deelneming van volwassenen aan onderwijs	37
4.5. De onderwijsverdeling nader bekeken	38
4.5.1. De algemene ontwikkeling van de onderwijsdeelneming	38
4.5.2. De ontwikkeling van het zittenblijven en het rendement	40
4.5.3. Het verschil in onderwijsdeelneming tussen mannen en vrouwen	41

	pag.
4.5.4. Onderwijsdeelneming en sociaal milieu	45
4.6. Lacunes in het beschikbare statistische materiaal	49
<u>5. Kenmerken die de onderwijsverdeling kunnen beïnvloeden</u>	52
5.1. Inleiding	52
5.2. Kenmerken van de persoon	52
5.2.1. Intelligentie	57
5.2.2. Motivatie	57
5.2.3. Geslacht	57
5.3. Kenmerken van het milieu	58
5.4. Kenmerken van het onderwijs	60
<u>6. Het onderzoek naar kenmerken die de onderwijsverdeling beïnvloeden</u>	62
6.1. Inleiding	62
6.2. Literatuuroverzicht van belangrijke Nederlandse onderzoeken	62
6.3. Resultaten van onderzoek	64
6.3.1. Kenmerken van de persoon	65
6.3.2. Kenmerken van het milieu	66
6.3.3. Kenmerken van het onderwijs	67
6.4. Het relatieve belang van kenmerken van de persoon, milieu en onderwijs	70
6.5. Nederlandse compensatie- en activeringsprogramma's	72
6.6. Conclusies	73
<u>7. Besluit</u>	74
7.1. Over gelijkheid (van kansen) gesproken!	74
7.1.1. Inleiding	74
7.1.2. Kenmerken van gelijke kansen en mogelijkheden tot meting	74
7.1.3. Conclusies	77
7.2. Met het oog op toekomst	78
7.3. Lacunes	80
<u>8. Literatuurlijst</u>	83

0. Inleiding

0.1. Achtergronden en aanleiding tot de studie

De Raad heeft binnen het kader van het project Verdeling enkele studieopdrachten verleend, waarvan één voor onderwijs. De bedoeling van de studieopdracht onderwijs is geweest om op basis van bestaande onderzoekingen en literatuur een overzicht te krijgen van hetgeen op dit moment bekend is. Voorzover buitenlandse onderzoekingen geleid hebben tot resultaten die ook voor de Nederlandse situatie relevant zijn, dienden zij bij de uitvoering van de studieopdrachten betrokken te worden.

Het zal opvallen, dat de studieopdracht betrekking heeft op het formele onderwijs en derhalve niet het ruime begrip "kennis" betreft. Daarmee is veel buiten beschouwing gebleven. Educatie vindt niet alleen plaats binnen de scholen, universiteiten, etc., dat wil zeggen binnen het formele onderwijssysteem, maar ook in andere instituten zoals verenigingen, bedrijven, organisaties voor vrijetijdsbesteding, instellingen voor schriftelijk onderwijs. Daarnaast kan nog gewezen worden op wat men zou kunnen noemen de "spontane" kennisvergarig via bijvoorbeeld de musea, massamedia, bibliotheken, bijeenkomsten en contacten. Met andere woorden naast het formele systeem is er een informeel systeem (vorming), waarvan de betekenis voor de verdeling van kennis van groot belang is.

De beperking in de studieopdracht tot het formele onderwijs lag echter voor de hand, omdat inzicht in de omvang van het informele systeem vrijwel geheel ontbreekt.

A.J. Blommers, Dr. L.J.Th. van der Kamp en Drs. M. van der Kamp hebben, met Prof. Drs. D.B.P. Kallen als adviseur, de studieopdracht uitgevoerd. Dit heeft geleid tot een "reader" over de verdeling van onderwijs¹⁾. Hij geeft de stand van zaken weer met betrekking tot:

- a. de begrippen die bij de bestudering van de verdeling van het onderwijs worden gehanteerd;
- b. de criteria waarmee de onderwijsverdeling is beschreven;
- c. de ontwikkeling in de feitelijke verdeling ten minste vanaf 1961 tot ongeveer 1972;
- d. de factoren die de verdeling beïnvloeden en het relatieve belang daarvan.

Daarnaast wordt in het rapport, zij het in beperkte mate, aandacht geschonken aan:

- e. de relatie onderwijs - inkomen en de relatie onderwijs en participatie aan maatschappelijke activiteiten;
- f. maatregelen die gehanteerd, dan wel zijn voorgesteld om de factoren tegen te gaan die verschillen in onderwijsdeelneming of -succes veroorzaken.

1) Deze is alleen bestemd voor intern gebruik.

De "reader" geeft dus een overzicht van bestaande literatuur en beschikbare cijfers. Het is duidelijk, dat het bijeenbrengen van verspreide literatuur een middel is tot een verder strekkend doel: analyse en interpretatie van het geïnterpreteerde materiaal. Hiertoe is het voorliggende rapport opgesteld.

0.2. Aard_van_het_rapport

Uitgangspunt van dit rapport is het grondmateriaal dat in de "reader" is opgenomen. Op een enkel onderdeel - waar dit onvermijdelijk bleek - is nog aanvullende literatuurstudie verricht. Gestreefd is naar een zodanige rapportering, dat deze literatuurstudie zich door een breed publiek gemakkelijk laat lezen, ook zonder dat men kennis heeft genomen van het materiaal dat eraan ten grondslag ligt. De studie pretendeert geenszins volledig te zijn, wel stelt zij de hoofdzaken aan de orde.

Het rapport levert voor ieder in het onderwerp geïnteresseerde lezer veel bekend, weinig nieuw feitenmateriaal op. Waarom dan toch zoveel werk verricht, heeft dan deze publikatie nog wel enige zin? De opdrachtgever is er van uitgegaan, dat in een behoefte wordt voorzien, wanneer verspreide informatie over éénzelfde onderwerp bij elkaar wordt gebracht en als totaliteit nog eens wordt geïnterpreteerd en geanalyseerd. Zeker wanneer het daardoor gemakkelijker is eventuele overeenkomsten, tegenstrijdigheden of lacunes in de beschikbare gegevens te ontdekken.

De beschrijving van de onderwijsverdeling in Nederland geschiedt in historisch perspectief. Steeds is gepoogd een facet van de verdeling te beschrijven aan de hand van gegevens uit het verleden en gegevens van recente datum. Daarbij is uiteraard speciale aandacht geschonken aan groeperingen van wie de situatie in vergelijking met andere nadelig(er), dan wel gunstig(er) is (geworden).

Voor wat het cijfermateriaal betreft, staat in deze studie dus centraal het signaleren (1) van ongelijkheden en vervolgens het aangeven van een ontwikkeling (2) in gevonden ongelijkheden in de richting van een verkleining dan wel een vergroting daarvan.

Er van uitgaande, dat de kenmerken die hypothetisch van belang zijn voor de schoolkeuze en het schoolsucces (te samen de schoolcarrière vormend) ingedeeld kunnen worden naar kenmerken van a) de persoon, b) het milieu, c) het onderwijs, is getracht na te gaan in hoeverre onderzoeksresultaten theoretische verklaringen ondersteunen.

0.3. Aanwijzigingen voor de lezer: enkele begrippen en definities

0.3.1. Objectieve en subjectieve ongelijkheid

Onderscheid kan gemaakt worden tussen "objectieve" en "subjectieve" ongelijkheid. Objectieve ongelijkheid is de ongelijkheid die op objectieve wijze bepaald kan worden door de verdeling te toetsen aan een aantal kwantificeerbare criteria. Subjectieve ongelijkheid heeft betrekking op de perceptie door personen of groepen van deze objectieve ongelijkheid. Wanneer er sprake is van een objectieve ongelijkheid kan dit al of niet ervaren worden als een subjectieve ongelijkheid. Vanuit het onderscheid tussen objectieve en subjectieve ongelijkheid kunnen ook de legitimiteitsbases aan de orde komen. Hierbij gaat het om de vraag of een subjectief waargenomen ongelijkheid of gelijkheid, gerechtvaardigd dan wel ongerechtvaardigd wordt gevonden. Zo kan het verschijnsel van voortijdige schoolverlating beschreven worden als een objectieve ongelijkheid; terwijl de schoolverlaters zelve de ongelijkheid - bijvoorbeeld als gevolg van een sterke drang om geld te verdienen - niet als zodanig ervaren. Het is ook mogelijk dat men het verschijnsel van voortijdige schoolverlating wel als ongelijkheid onderkent, maar wijzend op bijvoorbeeld een gebrek aan leermotivatie of aan intellectuele capaciteiten, men de ongelijkheid toch niet als onrechtvaardig aanduidt. De beantwoording van de vraag wat legitiem is, zal in de praktijk van groep tot groep verschillen. In deze studie is alleen op de objectieve ongelijkheid ingegaan.

0.3.2. Twee optieken van het verschijnsel ongelijkheid

Het verschijnsel ongelijkheid - zowel objectieve als subjectieve - kan op twee manieren benaderd worden.

In de eerste plaats kan worden gekeken naar individueen en hun plaats in de onderwijsverdeling. De vraag die gesteld wordt is die naar de mobiliteit van de individuen in deze verdeling.

In de tweede plaats kan worden gekeken naar het belang van de onderwijsverdeling voor de verdeling van individuen over posities in de samenleving. De vraag die dan gesteld wordt, is of grotere gelijkheid van kansen in het onderwijs ook leidt tot grotere gelijkheid van kansen in de maatschappij. Beide benaderingen zijn in deze studie gebruikt bij de analyse van het begrip gelijkheid van kansen.

0.3.3. Niveaus van onderwijs

De "International Standard Classification of Education" van de UNESCO wordt gewoonlijk ook in de C.B.S.-publicaties gehanteerd.

Hieronder volgt een overzicht van de toepassing van deze indeling op het Nederlandse onderwijs:

Onderwijs voorafgaand aan het eerste niveau:

kleuteronderwijs

Onderwijs op het eerste niveau:

gewoon lager onderwijs

buitengewoon lager onderwijs

Onderwijs op het tweede niveau, lagere trap:

voorbereidend wetenschappelijk onderwijs en

hoger algemeen voortgezet onderwijs, t/m leerjaar 3,

middelbaar algemeen voortgezet onderwijs

lager beroepsonderwijs

Onderwijs op het tweede niveau, hogere trap:

voorbereidend wetenschappelijk onderwijs

hoger algemeen voortgezet onderwijs, leerjaar 4 en hoger,

middelbaar beroepsonderwijs

Onderwijs op het derde niveau, niet universitair:

hoger beroepsonderwijs

Onderwijs op het derde niveau, universitair:

wetenschappelijk onderwijs.

In het voorgaande is al enige keren het begrip onderwijsverdeling gebruikt. Het is hier een geschikte plaats om nader op dit begrip in te gaan. Uit het bovenstaande is af te leiden, dat het onderwijsbestel gezien kan worden als een hiërarchie, waarin zes niveaus zijn onderscheiden. Het begrip onderwijsverdeling heeft betrekking op de verdeling van alle onderwijsontvangers over de onderscheiden niveaus. Concreet gaat het dan om het aantal personen dat bijvoorbeeld het tweede niveau, hogere trap bereikt, of derde niveau, universitair, etc. Het gaat dan niet om het niveau waartoe zij zijn toegelaten, maar om het niveau waarop zij een opleiding met goed gevolg hebben afgesloten.

0.3.4. Vormen van onderwijs

Een belangrijk onderscheid is dat naar onderwijsvormen. In het hoofdstuk "Het Nederlandse onderwijs in cijfers" zal men een aantal staten aantreffen, waarin de termen volledig dagonderwijs, partieel onderwijs en geen onderwijs voorkomen.

Tot het volledig dagonderwijs zijn die schoolsoorten gerekend waarvan de leerlingen tenminste 16 uren of 19 lessen per week ontvangen, alsmede de volledig ingeschreven studenten van universiteiten en hogescholen.

Alle schoolsoorten en opleidingen, waarvan de leerlingen minder dan 16 uren of 19 lessen per week ontvangen, inclusief leerlingwezen en vormingswerk, zijn bij het partieel onderwijs ondergebracht.

Tot de categorie geen onderwijs worden al diegenen gerekend die geen bij het C.B.S. geregistreerd onderwijs volgen. Het getal voor "geen onderwijs" is verkregen door het aantal onderwijsvolgenden, dat bij het C.B.S. wordt geregistreerd, af te trekken van de totale bevolking van elk leeftijdsjaar (de 14-, 15-, 16-jarigen, enz.).

Dit houdt in dat onder "geen onderwijs" ook begrepen zijn:

- a. deelnemers aan particuliere opleidingen voor handel, administratie, enz.;
- b. deelnemers aan de opleidingen voor verplegenden in ziekenhuizen e.d. en andere opleidingen voor para-medische beroepen, omdat deze opleidingen nog niet door het C.B.S. in publicaties zijn opgenomen;
- c. deelnemers aan schriftelijke cursussen;
- d. deelnemers aan niet door de overheid bekostigde bedrijfsopleidingen;
- e. deelnemers aan cursussen uitgaande van volksuniversiteiten en volkshogescholen.

Ten aanzien van het leerlingwezen en het vormingswerk kan nog het volgende worden opgemerkt:

Bij de indeling van het leerlingwezen zijn twee standpunten mogelijk. Vanuit het onderwijs bezien kan het geheel van theoretische en praktische scholing op één lijn gesteld worden met het volgen van volledig dagonderwijs. Anderzijds gaat het hier om leerlingen die reeds deel uitmaken van de beroepsbevolking en daarnaast aanvullend theoretisch onderricht ontvangen, zodat het leerlingwezen vanuit de maatschappij bezien tot het partieel onderwijs gerekend kan worden.

In deze publicatie is voor het tweede standpunt gekozen. In het Statistisch Zakboek van het C.B.S. wordt het leerlingwezen omschreven als een "combinatie van theoretische scholing bij het partieel onderwijs en praktische scholing in het bedrijf, op basis van een leerovereenkomst".

Het vormingswerk ten slotte is in het Zakboek aldus omschreven: "sociaal-pedagogische activiteiten, gericht op persoonlijke ont-plooiing van jeugdigen, en op hun ingroei in de verschillende samenlevingsverbanden".

0.4. Overzicht van wat volgt

In hoofdstuk 1 is getracht aan de hand van een historisch overzicht te laten zien, hoe het huidige schoolwezen zich in ons land heeft ontwikkeld en welke gevolgen deze ontwikkelingen hebben gehad voor het begrip (on)gelijkheid van kansen. Dit heeft geleid tot een drietal concepties van het begrip gelijkheid van kansen.

Vervolgens is in het tweede hoofdstuk van het rapport de vraag gesteld, hoe een tweetal onderwijsdoelstellingen zich verdragen met het verlangen naar gelijke kansen in het onderwijs. Tussen genoemde doelstellingen en de gelijke kansen-ideologie blijkt zich wel enige spanning voor te doen.

Een groot aantal criteria die de onderwijsverdeling kunnen beschrijven, zijn onderscheiden en beschreven in hoofdstuk 3. Met name de indicatoren, die in onderzoek gehanteerd zijn voor het bepalen van het sociaal milieu, blijken sterk te verschillen.

In het vierde hoofdstuk is de onderwijsverdeling zelf aan bod. Hoe ziet de huidige verdeling er uit? Is er nog veel ongelijkheid in het onderwijs? Wat is dat voor ongelijkheid? Is er iets te zeggen over bepaalde ontwikkelingen? Het zijn vragen waar wij graag het antwoord op zouden willen geven, maar er blijken nog al wat lacunes te zijn in het beschikbare cijfermateriaal.

In het volgende hoofdstuk is een schematisch overzicht gepresenteerd van kenmerken, die in de theorie worden aangevoerd om als verklaring voor de onderwijsverdeling te dienen.

In het voorlaatste hoofdstuk wordt een overzicht gegeven van onderzoeksresultaten met betrekking tot factoren die de verdeling beïnvloeden. Getracht is de theorie uit hoofdstuk vijf kort te sluiten met de resultaten van het onderzoek.

In het zevende en laatste hoofdstuk van dit rapport besluiten wij de studie in samenvattende en concluderende bewoordingen.

Hoofdstuk 1: Historisch perspectief van het Nederlandse schoolwezen.

1.1. Inleiding

Een beschrijving van de historische ontwikkeling van het Nederlandse schoolwezen is uit een oogpunt van verdelingsproblematiek van belang. Allereerst kan dan worden gewezen op het ontstaan van klassikaal onderwijs. In 1784 is de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen opgericht. Het "Nut" bevordert de volksontwikkeling en streeft daarom naar algemeen volksonderwijs. Tot aan het einde van de 18de-eeuw is de school een particuliere onderneming. Het onderwijs, dat gegeven wordt in het huis van de "schoolhouder", is individueel. Soms is ook in ons land het zogenaamde monitorenstelsel toegepast waarbij "knappe" leerlingen kleine groepjes medeleerlingen onderwijzen. Om de school als algemene volksschool te laten functioneren, moet zij zo worden ingericht, dat onderwijs aan een groot aantal kinderen tegelijk kan worden gegeven. Gezamenlijk ontvangen van onderwijs brengt vanzelf de eis van een zekere mate van gelijkheid van ontwikkeling mee en dit leidt vervolgens tot een indeling naar leeftijd. Reeds in de schoolwetjes van 1801 en 1803 kiest Van der Palm voor klassikaal onderwijs.

In de tweede plaats mag in het kader van de ongelijkheidsproblematiek de schoolstrijd niet onbesproken blijven. Met name ambities van groeperingen in de Nederlandse bevolking (gereformeerden, katholieken, joden) hebben een belangrijke invloed gehad op de onderwijskansen voor die bevolkingsgroepen. Zo heeft de oprichting van de Vrije Universiteit, de Katholieke Universiteit en de Katholieke Hogeschool een aanzienlijke verhoging van kansen gegeven voor het desbetreffende volksdeel op wetenschappelijk onderwijs. In de schoolstrijd zijn duidelijk twee fasen te onderkennen: de strijd om bestaansrecht en de strijd om financiële gelijkstelling.

De schoolwet van 1806 (Van der Ende) verklaart openbaar onderwijs tot regel; het bijzonder onderwijs - niet gesubsidieerd - heeft vrijheid, maar is voor oprichting geheel afhankelijk van de goedkeuring van de overheid. De openbare school is "algemeen christelijk" dat wil zeggen heeft een protestants christelijk karakter. Maar als spoedig blijkt door de Afscheiding, het Reveil en de Doleantie, dat een "algemeen christendom" niet meer bestaat. Groen van Prinsterer bepleit nu afzonderlijke openbare scholen voor protestanten, katholieken en joden. Van der Bruggen daarentegen bepleit een openbaar "neutrale" school en vestigt zijn hoop op bijzonder onderwijs. Ook de rooms-katholieken streven naar "vrijheid van onderwijs", een recht dat in 1848 in de grondwet wordt opgenomen. De tweede fase van de schoolstrijd vangt aan in 1857 bij de behandeling van de wet van Van der Bruggen. Deze heeft de mogelijkheid van subsidie

voor bijzonder onderwijs opgenomen. Echter de Kamer voelt er niet voor (ook Groen niet!). Hierop volgt een langdurige strijd. De financiële gelijkstelling is pas in de lager onderwijswet van 1920 (De Visser) in de wet vastgelegd.

Het is niet mogelijk om in deze publicatie uitvoeriger in te gaan op de verschijnselen van klassikaal onderwijs en verzuiling van het onderwijs. Wel willen wij dit doen voor ons derde gezichtspunt van waaruit wij de historische ontwikkeling beschrijven: het ontstaan van afzonderlijke schooltypen. Dit is gedaan om ons in staat te stellen een nadere analyse van het begrip "gelijkheid van kansen" te maken.

1.1.1. Van aanzienlijken en eenvoudigen: het vroeg-kapitalisme

De grondslagen van het Nederlandse schoolwezen zijn gelegd in de eerste en tweede helft van de vorige eeuw. Voor beide perioden geldt als meest fundamentele grondslag: het standsgebonden karakter van het onderwijs. Andere grondslagen zijn er wel (zie paragraaf 1.1.4.), maar zijn niet het produkt van de vroeg-kapitalistische standenmaatschappij uit de eerste helft der 19de-eeuw. De situatie in ons land is dan als volgt (Brugmans, 1961): "De maatschappij was verdeeld in twee standen: de aanzienlijken (ook wel de deftige of fatsoenlijke stand genoemd) en het volk; een middenstand ontbrak, zodat de mogelijkheid van opklimming op de maatschappelijke ladder gering bleef. De heersende opvatting was trouwens dat een ieder in zijn stand behoorde te blijven en niet ernaar moest streven hogerop te komen".

Het nationale schoolwezen is ontstaan in het begin van de 19de-eeuw. Sedert de Napoleontische tijd is het onderwijs gekenmerkt door centralisatie (Idenburg, 1964). Wettelijke voorschriften vervangen lokale regelingen. Er treedt een nieuw pedagogisch élan aan de dag, dat na enig zoeken en tasten (de wetjes van 1801 en 1803) zijn neerslag vindt in de "Wet voor het lager schoolwezen en onderwijs in de Bataafse Republiek van 1806". Deze wet omvat officieel het onderwijs "voor alle standen van de maatschappij", maar is met name toch gericht op het onderricht aan de brede massa van het volk. Voor hen is het lager onderwijs bestemd; kinderen van de "gegoede stand" bezoeken de Franse of Latijnse scholen. De nationale overheid sluit bij het ontwerpen van een onderwijsstelsel aan bij een "natuurlijke ordening".

1.1.2. Bevestiging van een standsordening: geschiedenis ener wet ten tijde van het hoog-kapitalisme

Het is bekend dat de industrialisatie in ons land pas laat op gang is gekomen. De Nederlandse inzending op de wereldtentoonstelling van 1851 te Londen moet een fiasco zijn geweest; de techniek in ons land is ver achtergebleven. Eerst na 1860 zet de industriële revolutie ook bij

ons in. De verhoogde economische en industriële activiteit in de tweede helft van de 19de-eeuw krijgt in het sociale vlak als één van de meest opvallende kenmerken de opkomst van een "middenstand". Als Thorbecke in 1862 het middelbaar onderwijs regelt, dan onderkent hij een standenstructuur in de maatschappij. Het schoolwezen past zich daarbij aan, zoals uit de toelichting van de middelbaar onderwijswet moge blijken:

"Wanneer men lager onderwijs volksonderwijs noemt in de zin, dat het, als eerste aanvang van ontwikkeling gelijkelijk bestemd is voor allen en hoger onderwijs bestemd acht voor het kleine getal van hen, die opleiding zoeken tot ene werkzaamheid of betrekking, waartoe geleerde vorming vereist wordt, dan omvat het tussen beide inliggende gebied van het middelbaar onderwijs de vorming van die talrijke burgerij, welke het lager onderwijs te boven, naar algemene kennis, beschaving en voorbereiding voor de onderscheidene bedrijven der nijvere maatschappij tracht".

De opbouw van het onderwijs, waarvoor Thorbecke kiest is een bevestiging van een standsordening. Uit de discussie in de Kamer gevoerd, blijkt dat niet alle afgevaardigden met deze opzet gelukkig zijn: "Is deze onderscheiding der standen wel in de geest dezer eeuw?", vraagt een Tweede Kamerlid zich af. Het Eerste Kamerlid Cremers, heeft "in de ontwikkeling van de minister met leedwezen gezien de scherpe afscheiding van de grote massa der burgerij, van de burgerstanden, en van de geleerde stand".

Een belangwekkend aspect bij de regeling van het middelbaar onderwijs is nog de strikte scheiding tussen gymasiaal en middelbaar onderwijs. Ook hiertegen rijzen bezwaren in de Kamer, zelfs komt het tot een amendement-Van Heemstra, dat het middelbaar onderwijs kenschetst als: "De voortzetting van het lager en de voorbereiding voor het hoger onderwijs". Maar Thorbecke houdt vast aan zijn systeem; het is in zijn ogen geheel iets anders "zich te vormen geheel en al voor de behoeften van de tegenwoordige tijd, voor diensten, aan de tegenwoordige maatschappij te bewijzen in technische of economische vakken, of zich te vormen gelijk men gevormd moet worden, om er later welke partij dan ook van te trekken, aan de universiteit". De ontwikkeling van de h.b.s. zal Thorbecke echter al spoedig in het ongelijk stellen. Vrijwel onmiddellijk na oprichting gaan abiturienten van de 5-jarige hogere burgerscholen verder studeren, verliest het gymnasium het monopolie van de opleiding voor universitaire studie.

1.1.3. Voorportaal van beroepen: profilering van het schoolonderwijs

Reeds is erop gewezen, dat één der meest aan de dag tredende verschijnselen in Nederland in de vorige eeuw is de overgang naar industriestaat. Als gevolg hiervan verandert er veel in het beroepsleven. De vraag naar arbeidskrachten neemt voortdurend toe. Nieuwe vormen van

arbeid, die de industrialisatie met zich brengt, vereisen meer en anderssoortige vorming. Waar voorheen afkomst of persoonlijke referentie de geëigende introductie was voor het bekleden van posities in de maatschappij, daar gaat men er geleidelijk toe over - in principe althans - genoten opleiding als "bewijs van bekwaamheid" op te vatten. Aldus geraakt het onderwijs geheel in de ban van de toelevering van "manpower".

In Nederland ontstaat in die tijd een profilering van schoolonderwijs naar twee richtingen. De eerste richting omvat schooltypen die zich toeleggen op het geven van algemeen vormend onderwijs. De h.b.s., in opzet een "maatschappijschool", is er een voorbeeld van. Ook mag in dit verband de mulo genoemd worden. De onderwijswet van 1857 roept deze vorm van onderwijs in het leven, maar in 1878 verdwijnt dit schooltype (voorlopig) weer uit de wetgeving. Dit omdat de mulo eigenlijk niet past in de drieledige opzet van lager, middelbaar en hoger onderwijs. Toch blijft de mulo voortbestaan als verlengstuk van het lager onderwijs tot 9 of 10 jaar, hetgeen aan het volk de mogelijkheid biedt tot enige uitbreiding van kennis, nodig om lagere administratieve functies te kunnen vervullen.

De tweede richting omvat schooltypen die uitsluitend een voorbereiding vormen op de uitoefening van een bepaald beroep. Zo ontstaat in 1861 de eerste "ambachtsschool" te Amsterdam, in 1864 de "polytechnische school" te Delft, in 1865, ook in Amsterdam, de eerste vrouwelijke industrijschool en in 1872 wordt aan een h.b.s. te Wageningen een landbouwschool verbonden.

Idenburg toont aan, dat onder invloed van het pedagogisch beginsel "de school voor het leven" het onderwijs zich in toenemende mate inzet voor de toerusting met vaardigheden, die straks bij de uitoefening van vak of beroep nodig zijn. Dit geldt uiteraard voor het beroepsonderwijs, maar ook tot op zekere hoogte voor het algemeen vormend onderwijs.

De oriëntatie op beroepen kunnen wij bijvoorbeeld afleiden uit de onderwijsprogramma's. Aan rijks-h.b.s.'en laat de wet van Thorbecke onderwijs geven in ondermeer warenkennis en boekhouden. Een andere indicatie voor de beroeporiëntatie bij het algemeen vormend onderwijs is de onderscheiding van gymnasium alfa en bèta (1876) en van een h.b.s. A en B (officieel pas in 1937 in de wet gesanctioneerd, maar al veel eerder in praktijk). De beroepdifferentiatie krijgt gevolgen voor het onderwijs. Daar bestaat de neiging zich aan een dergelijke differentiatie te conformeren.

In toenemende mate verwerft de school zich "de sleutelmacht", waarmee Idenburg aangeeft dat het de school is die de macht in handen heeft om voor de jeugdige de toegang tot maatschappelijke posities te openen of af te sluiten. Wie tot de hoogste sporten van de onderwijs-ladder weet op te klimmen, kan zich doorgaans van een hoge plaats in de maatschappelijke (beroepen)hiërarchie verzekeren (Idenburg, 1958).

1.1.4. Doorbraak van een "mammoet": 1963

Nadat Thorbecke in 1863 met zijn middelbaar onderwijswet in grote lijnen de contouren van het schoolwezen heeft vastgelegd, hebben vele bewindslieden pogingen gedaan om tot een algemene herziening te komen. "Gaat men terug tot 1878, toen er al sprake was van een grote revisie van de middelbaar-onderwijswet, dan ontmoet men op dit terrein de ministers Kappeyne van de Copello, Goeman Borgesius, Kuyper, Heemskerk, De Visser, Waszink, Terpstra, Marchant, Slotemaker de Bruïne, Bolkestein, Gielen en Rutten" (Elias, 1963). Het feit dat minister Cals langer aanblijft dan wie van zijn voorgangers ook, zal wel mede ertoe hebben bijgedragen, dat het eerst hem gelukt is om plannen in daden om te zetten.

Het is niet nodig - en hier ook niet mogelijk - om uitvoerig in te gaan op de systematiek en de behandeling van deze wet. Wij kunnen volstaan met een korte behandeling van de beginselen die aan deze wet ten grondslag liggen. Vooraf zij nog opgemerkt dat van de gelegenheid gebruikt is gemaakt om de term basisonderwijs ingang te doen vinden. Deze term heeft niet betrekking op minimeisen - gelijk bij het volksonderwijs het geval was -, maar op onderwijs dat de nodige voorbereiding geeft voor het volgen van voortgezet onderwijs. Eindonderwijs geeft het lager onderwijs dan immers al lang niet meer. Allereerst dient er op gewezen te worden, dat de wet uitgaat van de gedachte dat iedere leerling in het voortgezet onderwijs de gelegenheid moet worden gegeven zowel algemeen vormend als beroepsonderwijs te ontvangen. Zo sluit bij het lager algemeen vormend, het lager beroepsonderwijs aan; bij middelbaar en hoger algemeen vormend onderwijs sluit respectievelijk middelbaar en hoger beroepsonderwijs aan (horizontale doorstroming). Echter, de leerlingen bij het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs ontvangen een beroepsopleiding bij het wetenschappelijk onderwijs. Op de tweede plaats is in het wetsontwerp tot uitgangspunt gekozen de aansluiting van middelbaar op lager en van hoger op middelbaar onderwijs (verticale doorstroming). Vervolgens ligt in de wet een nadruk op persoonlijke ontplooiing overeenkomstig de aanleg en belangstelling van de leerlingen. In dit verband kan gewezen worden op verruiming van de mogelijkheden tot differentiatie, het introduceren van keuzevakken, brugklassen en het bevorderen van een veralgemenisering van het beroepsonderwijs. In de wet ligt duidelijk de erkenning besloten dat aan een beroepsopleiding "een fase van algemeen, niet rechtstreeks op beroepen gericht onderwijs vooraf moet gaan" (Idenburg, 1964).

1.2. Kentering van een begrip

1.2.1. Inleiding

In het voorgaande van dit hoofdstuk is wat uitvoeriger ingegaan op de historische ontwikkeling van het schoolwezen. Dit is gedaan om ons hier in de gelegenheid te stellen enigszins gefundeerd een beeld te

vormen van de ontwikkeling van het verschijnsel (on)gelijkheid in ons onderwijs. De beschrijving geschiedt aan de hand van het begrip "gelijkheid van kansen". Daarvoor is een kunstgreep nodig. Het begrip is niet exact te dateren, wel bestaat het vermoeden dat het als zodanig in de vorige eeuw nog niet gebruikt is. Wij voeren echter het begrip gelijkheid van kansen "avant la date" in; dit is nodig om aan te tonen, dat niet altijd hetzelfde is (wordt) verstaan, wanneer wij het oog hebben op de problematiek van (on)gelijkheid in het onderwijs.

Reeds in de inleiding (paragraaf 0.3.2.) is erop gewezen, dat het verschijnsel ongelijkheid vanuit twee verschillende gezichtspunten kan worden gezien. Het eerste gaat uit van de individuele mobiliteit in het onderwijs, het tweede gaat uit van de mogelijke invloed van het onderwijs op vermeerdering van de gelijkheid in de maatschappij als geheel. De gezichtspunten, van waaruit wij het begrip gelijkheid van kansen zullen bezien, corresponderen met het hierboven gemaakte onderscheid. Met andere woorden: het begrip gelijke kansen wordt belicht naar zijn betekenis voor het individu en voor de maatschappij. Het individuele aspect van het begrip gelijkheid van kansen heeft betrekking op de bevordering van de individuele mobiliteit in het onderwijs; het maatschappelijke aspect op de vraag of grotere gelijkheid in het onderwijs bijdraagt tot vermeerdering van gelijkheid in de maatschappij. Het laatste verdient een nadere toelichting. Gelijkheid is hier opgevat in objectieve zin en heeft dus geen betrekking op de perceptie van personen of groepen van de gelijkheid (zie 0.3.1.). Het onderwijs kan in meerdere of mindere mate als maatstaf dienen bij onder- en bovenschikking van de verdeling van ondermeer inkomens, medezeggenschap, verantwoordelijkheid, aanzien, macht, beroepen en functies. In het kader van gelijke kansen is nu enerzijds de vraag relevant of grotere gelijkheid in het onderwijs ook betekenis heeft voor de kansen c.q. uitgangsposities die personen hebben in de samenleving met betrekking tot de verwerving van uiteenlopende maatschappelijke posities. Anderzijds is van belang of onder invloed van grotere gelijkheid in het onderwijs, waarbij meer personen een hoog opleidingsniveau bereiken, ook de maatschappelijke posities zelf meer gelijk worden.

1.2.2. Gelijkheid van kansen in drie perioden

In het begin van de 19de-eeuw wordt ons schoolwezen gekenmerkt door wat men noemt een "dubbelsysteem", dat wil zeggen, dat het voorzag in een systeem voor een elite en het voorzag in een systeem voor het "gewone" volk. Wanneer nu de wetgever in 1806 speciaal het volksonderwijs wil bevorderen, dan gebeurt dat bepaald niet "om correctie aan te brengen in de maatschappij-structuur" (Idenburg, 1964). Het volksonderwijs is aan de "heffe des volks" gegeven uit het oogpunt van "disciplineren: de belangrijkste functie van dit onderwijs is rust en orde in de samenleving te verzekeren" (Vervoort, 1975).

Het gehele ongelijkheidssysteem berust op het verschil van standen. Dit onderscheid naar afkomst is "door God gewild". Het past de mens dus tevreden te zijn met zijn plaats in de maatschappij. Voor de overgang van een lagere naar een hogere stand is geen plaats in dit beeld. Logisch is het dus, dat het onderwijs wordt gezien als een middel tot bestendiging van de in de maatschappij aanwezige ongelijke (stands-)posities. Evenmin biedt het gelegenheid tot individuele mobiliteit in het onderwijs, daar de schoolcarrière van leerlingen afhankelijk is van het milieu van afkomst. Wij moeten dus concluderen, dat ten tijde van het vroegkapitalisme en geen van de beide door ons onderscheiden opzichten sprake is van gelijkheid van kansen in ons onderwijssysteem.

In de daarop volgende periode - te beginnen omstreeks het midden van de vorige eeuw - dient zich een sociaal-economische ontwikkeling aan, die zal leiden tot de industriële maatschappij. Het onderwijs heeft de invloeden ondergaan van deze zich ontwikkelende maatschappij. De beroepenwereld differentieert sterk. Bij de toewijzing van maatschappelijke (beroeps-)posities vervalt in principe - maar niet altijd feitelijk - de band met milieu van afkomst. De egalisatie van de standen verloopt zeer langzaam, maar tegen het einde van de vorige eeuw kan toch gezegd worden, dat het oude stramen van stand - school - stand, vervangen is door de trits school - beroep - aanzien. Het onderwijs recruteert niet langer op grond van stand, maar vooral op intellectuele capaciteiten: "Weliswaar beogende verschillende schooltypen niet langer de socialisatie in en ten behoeve van welonderscheiden maatschappelijke geledingen en zijn zij in principe toegankelijk voor leerlingen uit alle lagen van de bevolking, maar de vroegere niveau-indeling op grond van sociale kenmerken maakt nu plaats voor een niveau-indeling op grond van andere kenmerken, waarvan de intellectuele begaafdheid van de leerling de belangrijkste is" (Vervoort, 1970).

Concentreren wij ons op de optiek, waarbij de vraag centraal staat, welke bijdrage het onderwijs heeft gehad in het totstandbrengen van grotere gelijkheid van posities, dan komen wij tot de conclusie dat het onderwijs zich geheel in dienst heeft gesteld van de ontwikkeling van een ongelijkheidssysteem, dat gebaseerd is op een kennis- en daarmee samenhangende beroepenstratificatie. Uiteindelijk fungeert het onderwijs als enige toegangspoort tot beroepen, zodat in zijn algemeenheid gezegd kan worden, dat wie hetzelfde onderwijs heeft genoten in eenzelfde uitgangspositie verkeert voor het bereiken van maatschappelijke posities. Een andere tendentie die vanaf het midden van de 19de-eeuw inzet als gevolg van toenemende vraag op de arbeidsmarkt, is de uitbreiding van het schoolwezen met nieuwe vormen van onderwijs. Daarbij komt de progressief-liberale opvatting, welke leert dat individuen geen vaste, aan de stand gebonden plaats in de samenleving innemen, maar door eigen kracht zich hogere plaatsen kunnen verwerven. De tendentie van toenemende vraag naar arbeidskrachten duidt op een maatschappelijke behoefte, volgens welke geen van aan-

wezige talenten verloren mag gaan. De progressief-liberale stroming heeft het individuele belang op het oog en speelt de school de functie van "mobiliteitsinstrument" toe (Vervoort, 1975). Echter hierbij geldt het sociaal-darwinistische beginsel van "het recht van de sterkste". Hierin ligt een belangrijke beperking: gelijkheid van kansen wil in deze periode - die tot ver in de 20ste eeuw zal voortduren - zeggen: het recht van individuele mobiliteit voor gelijkbegaafden. De mate van succes in het onderwijs is afhankelijk van:

- gelijke mogelijkheden voor allen tot deelneming aan onderwijs;
- bereidheid om van geboden kansen gebruik te maken;
- geschiktheid tot het volgen van onderwijs op bepaald niveau.

Wat in deze conceptie opvalt is, dat school, gezin en samenleving nauwelijks in het geding zijn. Impliciet is aangenomen dat deze geen zodanige hindernissen kunnen opwerpen - na eliminering van geografische en financiële belemmeringen - dat van ongelijke kansen kan worden gesproken.

De conclusie die wij uit het voorgaande moeten trekken is, dat het begrip gelijkheid van kansen voor gelijkbegaafden uitsluitend betekenis heeft voor de individuele mobiliteit; het begrip krijgt geen betekenis - integendeel - voor vermeerdering van de gelijkheid van posities in de maatschappij. Daarentegen vergroot het weer wel de gelijkheid in uitgangsposities van personen.

Wij komen nu aan de beschrijving van de derde periode.

De datering van het begin van deze nieuwe periode is - evenals trouwens van de beide voorafgaande perioden - moeilijk precies aan te geven. De overgang van de ene in een volgende periode vindt natuurlijk niet plotseling plaats, maar neemt een groot aantal jaren in beslag. Wij kiezen voor de veilige weg met het begin rond 1960 te dateren. In die tijd is de wet op het voortgezet onderwijs al in behandeling.

De conceptie van het begrip gelijkheid van kansen voor gelijkbegaafden komt steeds meer onder druk te staan, omdat herhaald onderzoek aantoonde, zowel nationaal als internationaal, dat er van een ontwikkeling naar een evenredige deelneming der onderscheiden sociale milieus aan alle vormen van onderwijs maar weinig sprake is. De lagere milieus blijken sterk ondervertegenwoordigd te zijn bij de hogere vormen van onderwijs, terwijl hogere milieus daar juist sterk oververtegenwoordigd zijn. Hieruit mag worden afgeleid, dat de verruiming van de mogelijkheden voor individuele opwaartse mobiliteit voor lagere milieus feitelijk niet heeft geleid tot een opmerkelijke doorstroming uit deze milieus naar hogere vormen van onderwijs¹⁾. Meer aandacht wordt nu geschonken aan begaafdheidsontwikkeling, aan motivationele determinanten van schoolsucces en aan de wijze waarop het onderwijs georganiseerd is.

1) Zie in dit verband vooral OECD (1970).

Daarbij komen nieuwe inzichten aan het licht:

- de ontwikkeling van de begaafdheid vindt tot op zekere hoogte reeds plaats voordat het kind schoolgaat en verschilt sterk naar sociaal milieu;
- de mate waarin het kind geïnspireerd wordt en gemotiveerd is tot het volgen van onderwijs verschilt sterk naar sociaal milieu;
- de wijze waarop de school georganiseerd is en ook selecteert bevoordeelt in hoge mate de kinderen uit middelbare en hogere milieus. Naast het schoolzwakke kind bestaat er ook een kindzwakke school (Van Heek, 1968);
- de mogelijkheden van de school om een redres voor opgelopen achterstanden te bieden zijn beperkt.

Kortom, de bevindingen wijzen veelal in de richting, dat bij de intrede in het formele onderwijs kinderen uit lagere sociale milieus al een grote achterstand hebben ten opzichte van kinderen uit hogere milieus als gevolg van kenmerken van de omgeving, waarin zij zijn opgegroeid. Daardoor verkeren de eersten niet in een gelijke uitgangsspositie.

Bovendien is vastgesteld dat inhoud, werkwijze en organisatie van het onderwijs bestaande verschillen in uitgangsspositie bevestigen en continueren. Van hieruit ontstaat een geheel nieuwe conceptie van gelijkheid van kansen. De schoolgeschiktheid wordt minder als een onveranderlijk gegeven beschouwd. Men zoekt naar mogelijkheden "nadelige" milieu-invloeden te compenseren of op te heffen, opdat een optimale ontwikkeling van de aanwezige begaafdheid, zowel in de voor-schoolse als in de scholingsfase gerealiseerd kan worden.

Tot de kern teruggebracht is het verschil met de voorgaande periode hierin gelegen, dat men vroeger uitgegaan is van gelijke kansen voor gelijkbegaafden in een strijd van overleving van de sterksten, thans streeft men na de kinderen die in achterstandssituaties verkeren meer kansen te geven door verhoging van intelligentie, leervermogen en vaardigheden (compensatieprogramma), of door opheffing van "nadelige" kenmerken van het milieu (activeringsprogramma) en onderwijs, opdat een grotere gelijkheid in het onderwijs het resultaat zal zijn. "Compensatoren" gaan er daarbij min of meer impliciet van uit, dat aangeboren verschillen niet zo zwaar wegen en dat milieuomstandigheden de kansen op schoolsucces grotendeels bepalen. Een wellicht nog verdergaand standpunt wordt ingenomen door aanhangers van Bloom, die het "mastery learning" introduceerde. Deze Amerikaan veronderstelt dat in principe alle kennis voor allen benaderbaar is. Bij een consequente toepassing van de principen van Bloom - en ons inziens ook van "compensatoren" - is gelijkheid van onderwijsresultaten afhankelijk gesteld van enerzijds verhoging van kansen van minder begaafde leerlingen, anderzijds soms ook verlaging van hoge kansen van begaafden. Het "beheersingsleren" is er namelijk op gericht dat tenslotte alle leerlingen de leerstof beheersen. Een principe dat hierbij wordt toegepast is, dat een leerling niet verder gaat naar een volgend leerstofonderdeel, eer al zijn medeleerlingen het voorafgaande goed beheersen. Een belangrijke voorwaarde voor beheersingsleren is het nauwkeurig formuleren van leerdoelen. De moeilijkheid die zich hierbij

voordoet is, dat dit in het algemeen voor typische kennisvakken veel eenvoudiger te doen is dan voor vakken met creatieve en vormende waarde. Het komt ons voor dat de opvatting van gelijkheid van kansen in de zin van gelijkheid van onderwijsresultaten zich moeilijk verdraagt met differentiatie, moeilijk in ieder geval met differentiatie door middel van afzonderlijke schooltypen. De wens van gelijkheid brengt de wenselijkheid van een uniforme leersituatie met zich. Geïntegreerd onderwijs van 4 tot 16 jaar is een ideaal dat hier opgeld doet.

Met het voorgaande hebben wij de nieuwe conceptie van gelijke kansen nog niet volledig beschreven. Wij moeten in deze zelfde periode, waarvan wij het begin rond 1960 dateerden, nog een derde conceptie van dit begrip beschrijven. Het onderwijs appelleert eenzijdig aan het intellectueel cognitief leervermogen. Wel pretendeert het "voor het leven op te voeden, maar bij de interpretatie van dit begrip domineert de maatschappelijke kant ver boven de persoonlijke. De meest eigen creativiteit van de leerlingen vindt er weinig erkenning, de ontdekking en oefening van het gevoelsleven wordt er weinig betracht" (Idenburg, 1971). Een klacht over het huidige onderwijs is, dat het geen gelijke kansen van ontplooiing biedt aan uiteenlopende begaafdheden, zoals sociale, creatieve en sportieve. Er wordt wel bepleit, dat eenieder binnen het onderwijs optimale ontplooiingsmogelijkheden moet worden geboden, overeenkomstig aanleg en belangstelling. Het opmerkelijke hiervan is dat - in tegenstelling tot het eerder behandelde streven naar grotere gelijkheid van resultaten in het onderwijs - gelijkheid van ontplooiingskansen ongelijkheid van resultaten niet uitsluit, maar zelfs bevordert. Vrijheid van ontplooiing impliceert veel differentiatie, misschien wel door middel van afzonderlijke schooltypen. Wanneer het onderwijs zich instelt op het accentueren van zeer uiteenlopende begaafdheden lijkt de noodzaak van een eenheidsschool van bijvoorbeeld 4 tot 16 jarigen niet aanwezig en kan zelfs vroegselectie wenselijk zijn. Het is dan niet nodig leerlingen bijeen te houden in een zo uniform mogelijke leersituatie. De leerling krijgt zelfs in principe de vrijheid - en dit contrasteert wel zeer opvallend met de hierboven besproken gelijkheidsconceptie - om zelf zijn (leer)doelen te kiezen. Wanneer er kinderen zouden zijn die over een zodanige begaafdheid beschikken, dat zij bijvoorbeeld reeds op 4 jarige leeftijd ingeleid kunnen worden in de wiskunde dan mogen bij een strikte opvatting van gelijke ontplooiingskansen geen belemmeringen aan dergelijke kinderen worden opgelegd. Wij constateren een merkwaardige ambivalentie in de huidige concepties van gelijkheid van kansen. Er heerst spanning tussen de eis van gelijkheid van onderwijsresultaten en de eis van vrijheid van ontplooiing. De eerste leidt tot uitwaaiëring van "gelijken" over maatschappelijke posities, waarvan men verwacht dat zij onder invloed van het onderwijs ook minder ongelijk zullen zijn in aanzien en waardering; de andere leidt tot uitwaaiëring van "ongelijken" over posities, waarvan eveneens verwacht wordt, dat zij meer gelijk gewaardeerd zullen zijn. Deze verwachtingen worden wel uitgesproken (onder andere Matthijssen, 1971) op grond van een af-

name van de vanzelfsprekendheid, waarmee men met een bepaald opleidingsniveau een bepaald beroep c.q. inkomen kan bereiken. Supporters van beide concepties hebben dus gemeen dat zij dikwijls optimistisch zijn over de mogelijkheid om het onderwijs als hefboom te gebruiken tot maatschappelijke verandering.

Hiermee zijn wij aangekomen bij een onderwerp dat enigszins ter zijde staat van - maar wel verband houdt met - hetgeen ons in dit hoofdstuk heeft beziggehouden. Er is recentelijk kritiek gekomen op de visie dat het onderwijs een constructieve bijdrage kan leveren aan maatschappelijke verandering. Omdat het hier één van de twee gezichtspunten raakt van waaruit wij het begrip gelijkheid van kansen bezien, is het hier de geschikte plaats om er even bij stil te staan. Reeds in 1971 stelt Idenburg vast, "dat het gebruikelijk is om het schoolwezen voor te stellen als een dominante factor van maatschappelijke verandering. Het wetenschappelijk bewijs voor deze veronderstelling ontbreekt echter. Het is integendeel opvallend hoe weinig wij aangaande de invloed van de school exact weten" (Idenburg, 1971).

Wij kunnen niet zeggen dat sindsdien de wetenschap op dit punt uitsluitend heeft gegeven, wel kan worden opgemerkt, dat stemmen die erop wijzen dat het onderwijs geen middel is tot maatschappelijke verandering steeds duidelijker doorklinken. Onder hen bevinden zich onder andere Bourdieu, Bowles, Jencks en Levin. Zij geloven niet dat "the schools dominate society", maar wel dat "the society dominates the schools" (Levin, 1973). Zij wijzen er met klem op "that the educational system corresponds to the social, economic, and political institutions of our society, and the only way that we can obtain significant changes in educational functions and relations is to forge changes in the overall social, economic and political relationships that characterize the polity. As a major corollary of this view I will maintain that no set of educational reforms will succeed if they violate the major tenets of our social, economic, and political system" (Levin, 1973).

Wij keren nu terug naar het onderwerp van dit hoofdstuk en bekijken tenslotte de beide concepties van gelijkheid van kansen in deze periode naar de twee onderscheiden gezichtspunten. Een moeilijkheid hierbij is dat deze periode (1960 - heden) zich (nog) niet - zoals beide voorgaande perioden - laat beschrijven aan de hand van de empirie. Daarvoor heeft de periode waarin wij ons nu bevinden nog te kort geduurd. Wij geven nu dan ook pretenties weer. Of de werkelijkheid ook met die pretenties samenvalt is nog een open vraag.

Het begrip in de zin van gelijkheid van onderwijsresultaten pretendeert in zijn uitwerking stellig consequenties te hebben voor de individuele mobiliteit in het onderwijs. De inspanning is er op gericht ieder tot een zo hoog mogelijk onderwijsniveau te brengen, ieder ook een zo gelijk mogelijk onderwijspakket mee te geven, waardoor de uitgangspunten bij intrede in de maatschappij gelijk zijn. De hoop is er tevens op gevestigd, dat daardoor de mogelijkheden om bepaalde posities te verwerven gelijk verdeeld zijn. De discrepantie die in toenemende mate kan ontstaan tussen onderwijs- en werkgelegenheidsniveau zal er op den duur toe kunnen leiden, dat onderwijs niet meer het criterium is op grond waarvan maatschappelijke posities worden toegewezen. In die visie - hier al eerder als optimistisch bestempeld - zal het onderwijs zijn betekenis als "patroon" (c.q. instrument) voor maatschappelijke ongelijkheid geleidelijk aan

verliezen. Het onderwijs is dan in feite irrelevant geworden voor deze problematiek. Zo irrelevant zelfs, dat men aanneemt, dat maatschappelijke posities zelf gelijkzamen zullen worden als zij niet langer aan de hand van opleidingsvereisten te onderscheiden zijn. Het begrip gelijkheid van kansen in de zin van vrijheid van ontplooiing stelt zich eveneens ten doel individuele mobiliteit te beïnvloeden, zij het niet direct en met een enigszins ander oogmerk dan bij de voorgaande concepties van gelijke kansen. Daar staat de bevordering van de individuele mobiliteit in het teken van participatie van allen aan het onderwijs, liefst op zo'n hoog mogelijk niveau. Bij vrijheid van ontplooiing gaat het veeleer om de deelneming aan dat type van onderwijs, dat optimaal aansluit bij de belangstelling en specifieke talenten van personen. Wij zeggen dus, dat de concepties gelijke kansen voor gelijkbegaafden en gelijkheid van onderwijsresultaten de inrichting en inhoud van het onderwijs ongemoeid laten, terwijl vrijheid van ontplooiing zich daar met name op richt. Daarnaast is ook vrijheid van ontplooiing uit op het verminderen van de bestaande ongelijkheid in de samenleving door de band tussen onderwijs en "passende" beroepsarbeid te verbreken, althans te relativeren. Bij vrijheid van ontplooiing staat de deelname van ieder aan het onderwijs veel meer in het perspectief van individuele verrijking om zich zelfs wille, los van maatschappelijk nut. In deze visie dienen diploma's - zo die al gewenst worden - hun paspoortwaarde voor het verkrijgen van beroepsposities te verliezen. De uitgangsposities van personen bij de intrede in de maatschappij zijn ongelijk.

De concepties hebben dus gemeen dat zij beiden, zij het langs verschillende weg, het onderwijs als middel zien om te komen tot groter gelijkheid van posities zelf in de maatschappij. Van welke van de twee wegen het meeste effect verwacht mag worden is vooralsnog moeilijk aan te geven. Ook nu zij nog eens herhaald, dat de pretentie dat gelijkheid van kansen - in welke betekenis dan ook - kan leiden tot groter gelijkheid van posities in de maatschappij onder vuur is genomen.

1.2.3. Samenvatting en conclusies

Matthijssen heeft geprobeerd om via een "historisch-sociologische analyse voor elke onderscheiden cultuurperiode aan te geven hoe dominante ideeënstelsels hun uitwerking krijgen in de onderwijsstructuur" (Matthijssen, 1971). Dat hij daarbij komt tot typering van drie onderwijsmodellen die in de tijd gezien corresponderen met de hier onderscheiden perioden, is niet toevallig: in de eerste helft der 19de-eeuw onderscheidt hij het aristocratische standenmodel, waarna omstreeks het midden van die eeuw zich het professioneel deskundigheidsmodel aandient. Het professionaliteitsaspect manifesteert zich in de tendens om het onderwijs steeds meer aan te passen aan de eisen die het beroepsleven stelt. Het deskundigheidsaspect manifesteert zich in de toenemende accentuering van kennis.

Vervolgens vraagt Matthijssen zich af, of wij in Nederland niet op weg zijn naar een zelfbeschikkingsmodel. "Het onderwijs functioneert in het zelfbeschikkingsmodel als een werkplaats, waar iedereen kansen krijgt om zijn specifieke talenten (interessen en bekwaamheden) te ontplooien".

Bij Matthijssen krijgt het begrip gelijkheid van kansen in het zelfbeschikkingsmodel dus de betekenis van wat wij aanduiden met vrijheid van ontplooiing. Maar er is nog een andere opvatting van gelijke kansen die in deze dagen opgeld doet: gelijkheid van onderwijsresultaten. Is dit ook te vangen onder het begrip zelfbeschikking? Dit is allerminst zeker. Wij vermoeden dat gelijkheid van onderwijsresultaten veelal nadruk op kennis zal leggen, omdat kennisdoelen nauwkeurig kunnen worden vastgesteld en toetsing of een bepaald leerdoel is bereikt min of meer objectief meetbaar is. Voor creatieve, affectieve en vormingsdoelen is zulks zeer moeilijk.

In geval van kennisaccentuering zal het nieuwe onderwijsmodel niet zelfbeschikkend zijn, omdat de ontplooiing van andere vaardigheden of talenten niet of moeilijk plaats kan vinden.

Ten slotte schematiseren wij het begrip gelijkheid van kansen in drie perioden, onderscheiden naar twee gezichtspunten.

Periode	gelijkheid	van kansen is (was) uit op:	
	conceptie	individuele mobiliteit binnen onderwijs	grotere gelijkheid in maatschappij d.m.v. gelijke uitvergroting gangsposities gelijkheid posities zelf
ca. 1800-ca. 1850 (aristocratisch onderwijsmodel)	geen	-	-
ca. 1850-ca.1960 (professioneel deskundigheidsmodel)	gelijke kansen voor gelijkbegaafden	+	-
ca. 1960-heden (zelfbeschikkingsmodel)	gelijkheid van onderwijsresultaten vrijheid van ontplooiing	+	+
		----- 0	----- +

- neen

+ ja

0 indirect

De twee gezichtspunten van waaruit wij het begrip gelijkheid van kansen hebben benaderd, zijn enerzijds de bevordering van de individuele mobiliteit, anderzijds het bevorderen van grotere gelijkheid in de maatschappij.

Voor de periode 1850-1960 hebben wij het begrip gelijkheid van kansen opgevat in de zin van gelijke kansen voor gelijkbegaafden.

Voor de periode 1960-heden hebben wij gelijke kansen onderscheiden in de zin van gelijkheid van onderwijsresultaten en vrijheid van ontplooiing. Er heerst een dialectische spanning tussen beide laatste concepties: de eerste heeft in zich terwille van uniformering voorbij te gaan aan het feit, dat de "natuurlijke" vraag naar onderwijs zeer verschillend kan zijn, terwijl de laatste opvatting door nadruk op differentiatie in strijd kan komen met uniformering. Deze strijd tussen gelijkheid en differentiatie zal zich toespitsen bij de realisering van een middenschool, die de combinatie van beide beoogt. Wij zijn van mening, dat de discussie rond de middenschool zich meer moet concentreren op dit spanningsveld dat aan een dergelijk schooltype¹⁾ eigen is.

De door Matthijssen geïntroduceerde term zelfbeschikking achten wij niet zondermeer van toepassing op de huidige inhoud van het begrip gelijkheid van kansen. Deze kan hoogstens betrekking hebben op de conceptie die de vrijheid van ontplooiing benadrukt.

Beschouwen wij het voorgaande in totaliteit, dan komen wij tot de conclusie dat er over de periode vanaf 1850 tot heden genomen, een tendens is waar te nemen van verschuiving in aandacht van individuele mobiliteit naar gelijkheid in de maatschappij. De vraag naar de betekenis van het begrip gelijke kansen voor de gelijkheid in de maatschappij is meer op de voorgrond getreden. Hierbij dient echter te worden aangetekend, dat de mogelijkheid van een bijdrage van het onderwijs aan de laatste wel in twijfel wordt getrokken.

1) Zie in dit verband Anweiler e.a. (1971).

2.1. Inleiding

De vraag welke taken door het onderwijs worden vervuld kan op drie niveaus betrekking hebben: op micro-, meso- en macroniveau. Daarbij dient tevens te worden aangetekend, dat functies van het onderwijs op macroniveau medebepalend zijn voor de uitwerking van functies of taken op meso- en microniveau. Men zou kunnen zeggen, dat functies op microniveau een nadere concretisering zijn van de functies op mesoniveau, die op hun beurt de macrofuncties van het onderwijs preciseren. Maar ook het omgekeerde is juist: doelstellingen op micro- of mesoniveau kunnen medebepalend zijn voor doelstellingen op macroniveau. Waarmee gezegd wil zijn, dat er in werkelijkheid sprake is van een onderlinge wisselwerking tussen de niveaus. Wanneer wij nu te spreken komen over doelstellingen, dan richten wij ons op onderwijsdoelstellingen op het macroniveau.

Bij doelstellingen op macroniveau moet men denken aan de functies van het onderwijs in de totaliteit van de samenleving. Zij geven aan hoe het onderwijs geacht wordt te functioneren als maatschappelijk verschijnsel. Duidelijk is ook, dat wat men onder onderwijs verstaat en welke functies men aan het onderwijs wil toekennen niet los te maken is van het maatschappelijk kader waarbinnen het functioneert. Het gaat hierbij om de vraag wat men voor heeft met het onderwijs in zijn geheel. Waartoe dienen alle inspanningen om onderwijs te geven?

Doelstellingen op het mesoniveau hebben betrekking op organisatorische eenheden binnen het onderwijsbestel. Zo kan de vraag worden gesteld naar de doelstellingen van het lager onderwijs, de middenschool, of bepaalde beroepsopleidingen.

Met doelstellingen op microniveau zijn wij aangeland bij de leersituatie zelf. Vooral op dit niveau komt het veelvuldig voor - mede onder invloed van de ontwikkeling van "geprogrammeerde instructie" - dat doelstellingen worden geformuleerd in termen van gedrag. Een moeilijkheid hierbij is, dat de doelstellingen moeilijk of soms geheel niet in meetbare variabelen zijn om te zetten. Een uitspraak als: de leerling moet creatief zijn, doet vele vragen rijzen: wat is creatief, waarin creatief, hoe ver moet die creativiteit ontwikkeld zijn?

Een andere moeilijkheid is, dat de doelstellingen op één niveau niet los van elkaar staan en elkaar geenszins behoeven uit te sluiten. Bijna altijd is er sprake van overlappingen of complementariteit. Als voorbeeld mogen hier twee doelstellingen dienen, die men wel aanduidt met de beroepsvoorbereidende functie en de persoonlijke ontplooiing. Dit zijn twee verschillende functies van het onderwijs, maar zij kunnen voor een belangrijk deel samenvallen. Wie dat niet wil zien, gaat al te gemakkelijk voorbij aan de betekenis van een goede beroepsvorming

voor de individuele ontplooiing. Met andere woorden de realisering van een bepaalde doelstelling kan ten dele ook via (een) andere doelstelling(en) lopen.

Het is dan ook een eerste vereiste, dat doelstellingen helder gepresenteerd zijn: niet alleen ontleent het onderwijs zijn relevantie aan het einddoel, ook meting van de effectiviteit en efficiëntie van het onderwijs zullen moeten geschieden in relatie tot de onderwijsdoelstellingen. Het ligt buiten het kader van deze studie een analyse of zelfs maar een inventarisatie te maken van onderwijsdoelstellingen die in de literatuur worden vermeld.

In het algemeen kan hier worden opgemerkt, dat bij pogingen om onderwijsdoelen helder te beschrijven zich grote formuleringsproblemen voordoen. Veelal blijkt het zeer moeilijk te zijn de in abstracte termen gestelde doelstellingen te concretiseren. Het is echter verheugend dat - mede als gevolg van een toenemende noodzaak tot planning- het doelstellingenvraagstuk meer belangstelling ten deel valt.

In dit verband mag worden gewezen op het ontwikkelen van zogenaamde "performance-criteria" (OECD, 1973). Hiermee worden indicators bedoeld, die in staat zijn de prestatie van het betreffende schoolstelsel ten aanzien van een bepaalde doelstelling te meten.

2.2. Hoe verhoudt zich dat?

Van belang is na te gaan hoe de twee hierna te noemen onderwijsdoelstellingen zich verhouden tot gelijkheid van kansen in het onderwijs. Is er sprake van strijdigheid, of verdragen zij elkaar volledig? Het zal blijken, dat er tenminste twee doelstellingen aan het onderwijs gesteld zijn, waardoor bij voorbaat ongelijke kansen in het systeem zijn ingebouwd. Wij zeggen niet, dat zonder deze twee doelstellingen er gelijke kansen zouden zijn; wel kan door geldigheid van beide doelstellingen in de huidige maatschappij op voorhand worden uitgesloten, dat het onderwijsbestel volledige gelijkheid van kansen zal kunnen bieden aan iedereen, ongeacht welke van de drie concepties van dit begrip (hoofdstuk 1) als uitgangspunt wordt genomen. In de volgende paragrafen zal de functie van het onderwijs voor het arbeidsbestel worden geconfronteerd met gelijkheid van kansen; daarna zal dit ook gebeuren voor de "enculturerende" of "socialiserende" functie van het onderwijs.

2.3. De functie van het onderwijs voor het arbeidsbestel in het licht van gelijkheid van kansen

Het onderwijs fungeert als "toeleveringsbedrijf" voor de maatschappelijke behoefte aan geschoolde arbeidskrachten. Met andere woorden: het onderwijs heeft tot taak jonge mensen op te leiden voor de plaats die zij moeten gaan innemen in het arbeidsbestel. Er is een functionele

relatie tussen onderwijs en arbeidsmarkt, ondermeer in die zin, dat getracht zal worden het totale aantal arbeidskrachten per beroep of beroepscategorie (aanbod) in evenwicht te brengen met het totale aantal arbeidsplaatsen per beroep of beroepscategorie (vraag). Zulk een afstemming is nodig, omdat ieder individu overeenkomstig zijn opleidingsniveau een claim doet gelden op een daarbij passende arbeidspositie.

Alles bij elkaar komt de functie die het onderwijs vervult voor het arbeidsbestel neer op recrutering en selectie van personen, maar ook op een voorbereiding op de toekomstige beroepsrol in kwalitatieve zin. Waar de beroepenstructuur een hiërarchie vertoont, zal het onderwijs geneigd zijn die hiërarchie over te nemen. Op zich impliceert dit al ongelijkheid.

In feite is het nu zo, dat de mogelijkheden op de arbeidsmarkt indirect een invloed doen gelden in het onderwijs. Immers het diploma en de keuzevakken daarin geven aansluiting op (vervolg-)opleidingen en eventueel op beroepen. Reeds in de derde klassen mavo en havo en in de vierde klassen van het vwo moeten de leerlingen een vakkenpakketkeuze maken. Ten dele zit in de keuze van een vakkenpakket ook al een beroepskeuze. Het blijkt nu, dat het leerlingen steeds meer moeite kost toegang te verkrijgen tot bepaalde vormen van onderwijs. Zelfs de bezitters van een vwo-getuigschrift die krachtens artikel 26, lid 1 van de wet w.o. voor een plaatsingsbewijs aan universiteit of hogeschool in aanmerking komen, kunnen worden "uitgeloot" bij studierichtingen met een numerus fixus. (Op zich zelf is het een merkwaardige ongelijkheid, dat aan vwo-gediplomeerden een wettelijk recht op passend vervolgonderwijs wordt verleend, terwijl dit recht voor gediplomeerden van andere schooltypen niet is geregeld). Enig inzicht in de omvang van afwijzingen bij het beroepsonderwijs is zeer moeilijk te verkrijgen, mede omdat het wel zeker is, dat leerlingen zich aan meer dan één (vervolg-)opleiding laten inschrijven. Op de eerste plaats is hiervoor nodig een centraal registratiesysteem. Een proef hiermee is dit jaar van start gegaan met het hoger sociaal pedagogisch onderwijs. Het is mogelijk dat plaatsgebrek - en daarmee ongelijkheid van kansen - zich bij bepaalde opleidingen en in bepaalde regio's concentreert. Voor wat het w.o. betreft is de situatie van dit jaar vergeleken met 1974 ongeveer gelijk gebleven. Thans zijn circa 3000 studenten uitgeloot. De fricties doen zich hier vooral voor bij geneeskunde (bijna 2000 aanmeldingen te veel), tandheelkunde (150 studenten te veel), en diergeneeskunde (380 uitgelote aspirant-studenten).

2.4. De socialiserende functie van het onderwijs in het licht van gelijkheid van kansen

In de scholen vindt cultuuroverdracht plaats. Cultuuroverdracht heeft betrekking op alle menselijke verworvenheden: zeden, gewoonten, gebruiken, opvattingen, attituden, kennis, taal, kunst en allerlei andere

culturele uitingen. Het zich eigen maken van de cultuur van de samenleving waarvan men deel uitmaakt, wordt wel enculturatie of socialisatie genoemd. Belangrijke socialiserende instellingen zijn het gezin, de kerk, maar stellig ook de scholen. Het is deze socialiserende functie van het onderwijs, die de jongere "geschied" maakt voor zijn intrede in het maatschappelijk verkeer, waarin zoveel waarden en normen gelden. Tot op zekere hoogte werkt het onderwijs voor bestaande maatschappelijke verhoudingen. Volgens Vervoort is het onderwijs "het geformaliseerde inlijvingsproces, waarvan de samenleving zich bedient om de leden van die samenleving voor te bereiden op de voornaamste rollen, die in de samenleving vervuld moeten worden. Onderwijs vervult daarmee een belangrijke stabilisatiefunctie: het is het belangrijkste instrument waarover een samenleving beschikt om culturele continuïteit te garanderen" (Vervoort, 1975). Dit schept problemen ten aanzien van de gelijke kansen. Voorzover bestaande ongelijkheid door de cultuur geschraagd wordt, zal het onderwijs deze ongelijkheid helpen bevestigen. Zo zijn de ongelijke kansen van meisjes in het onderwijs mede het gevolg van socialisatie naar de gezinsrol voor de vrouw (In 't Veld-Langeveld, 1969). De roldifferentiatie tussen man en vrouw vindt erkenning in het onderwijs. De vrouw wordt geleerd enerzijds zorg te dragen voor gezin en huishouden; anderzijds wordt haar ook de waarde van verder studeren (met het oog op een beroep) voorgehouden. Het rolconflict is dan manifest (zie ook paragraaf 5.2.3.).

Een ander voorbeeld ter toelichting, waaruit kan blijken dat het onderwijs de dominante cultuur overdraagt. Aanvankelijk constateerden linguïsten bij kinderen uit de sociaal-economisch lagere klassen een deficiënt taalgebruik (Bereiter, Engelman). Zij spraken van taalachterstanden, die middels compensatorisch taalonderwijs moeten worden weggewerkt. Echter de toepassing van deze compensatieprogramma's heeft lang niet altijd dat resultaat tot gevolg gehad wat er van verwacht werd. Recente linguïstische theorieën bestrijden echter de deficiëntie-theorie; daartegenover plaatsen zij de differentiatie-theorie (Labov, Bernstein). Deze theorie ontkent niet dat er verschillen zijn in taalgebruik, maar zij spreekt niet over achterstanden, omdat hiermee een waardeoordeel is uitgesproken over het gebruik van de mogelijkheden die een taal te bieden heeft. Er zijn dus bedenkingen gerezen tegen wat doorgaans als achterstand is gedefinieerd. Kerngedachte is, dat een arbeiderskind geen gelijke kansen worden geboden, wanneer de school de taal die dat kind van thuis en van de buurt meebrengt direct afwijst ten gunste van het middle-class taalgebruik. In ons land heeft onder andere Brands gewezen op de achterstelling van de arbeiderscultuur in het onderwijs: "belangrijk is op te merken dat andere motivaties, andere waardenoriëntaties en ook andere taalvaardigheid van kinderen uit arbeidersmilieus, vergeleken bij die van kinderen uit niet-arbeidersmilieus als achterstand wordt gedefinieerd. Wat betreft de taalvaardigheid bijvoorbeeld wordt daarbij de taalvaardigheid van kinderen van gelijke leeftijd uit hogere milieus tot norm" (Brands, 1973).

De normen voor het onderwijzen zijn (mede) maatschappelijke normen: wat er aan leerinrichtingen onderwezen wordt, is deels afhankelijk van de maatschappelijke behoefte aan kennis en deskundigheid, alsmede van de in de maatschappij heersende waarden en normen. De neerslag van die maatschappelijke behoefte in de leerprogramma's (Illich spreekt van het "verborgen leerprogramma") kan in zekere mate strijdig zijn met de idee van gelijkheid van kansen. De maatschappij, dat wil zeggen de dominante cultuur is via de leerstof en leerdoelen in de school vertegenwoordigd. Onderzoek naar sociaal-culturele determinanten van de keuze van leerstof en leerdoelen is ons niet bekend. Wij willen er hier wel voor pleiten, dat zodanig onderzoek zal plaatsvinden.

3.1. Een beperking

Wellicht ten overvloede willen wij er hier nog eens de nadruk op leggen, dat wij ons beperken tot het formele, initiële onderwijs. Dit is niet gedaan, omdat wij het belang van een bredere blik op kennis niet zouden inzien; de werkelijke oorzaak van de beperking ligt in het feit, dat criteria die de verdeling van kennis kunnen beschrijven niet voorhanden zijn. Trouwens, de ontwikkeling van deze criteria zal nog zeer veel problemen met zich brengen. Overigens geeft het ontbreken van deze criteria al aan, dat ook van statistische gegevensverzamenlijk nauwelijks sprake kan zijn.

3.2. Deelneming

De deelneming aan het onderwijs kan men aan de hand van verschillende criteria beschrijven. Twee criteria die weinig aanleiding geven tot verschil in opvatting over definiëring zijn leeftijd en geslacht. Milieu, sociaal milieu of sociaal-economische status is te omschrijven als het geheel der maatschappelijke en culturele omgeving, dat op een individu zijn invloed doet gelden. Men zou ook kunnen spreken van het totaal van situationele invloeden. Op zichzelf is de omschrijving van het begrip van minder belang dan het kiezen van indicatoren die gehanteerd worden voor het bepalen van het sociaal milieu. Het I.T.S. (Van Jaar tot Jaar, 1974) gebruikt als indicator voor de sociale laag, waartoe het ouderlijk gezin van de onderzoekspersoon behoort, het beroep van de vader, "waarbij gedacht kan worden aan de samenhang met kenmerken als opleidingsniveau van de ouders, gezinsinkomen en sociaal aanzien" (Van Jaar tot Jaar, eerste fase, 1974). De uiteindelijke beroepenclassificatie van het I.T.S. naar sociaal milieu ziet er als volgt uit:

- 1 = ongeschoolde arbeiders
- 2 = geschoolde arbeiders
- 3 = lagere employees
- 4 = kleine zelfstandigen
- 5 = middelbare employees
- 6 = hogere beroepen

Sixma (1973) hanteert in zijn onderzoek naar leesvoorwaarden als milieu-indicatoren:

- 1. de genoten schoolopleiding van de vader
- 2. de genoten schoolopleiding van de moeder
- 3. het beroep van de vader
- 4. de woonbuurt van het gezin

Bij elk van deze indicatoren wordt uit praktische overwegingen door Sixma een driedeling gebruikt, uitgedrukt in drie niveaus. Door com-

binatie van de gegevens met betrekking tot de vier genoemde indicatoren, is het milieu van het kind als volgt benoemd:

- milieu 1 (hoog)
- milieu 2 (midden)
- milieu 3 (laag)

Rupp (1970), en in navolging van hem Creemers (1974), stelt in zijn onderzoek naar de relatie tussen milieu en (school-)prestaties vast, dat er een aantal variabelen zijn, binnen het conglomeraat van situationele invloeden, welke van speciaal belang geacht worden. Deze variabelen worden de cultuur-pedagogische kenmerken of het cultuur-pedagogisch klimaat genoemd. De kenmerken hebben betrekking op de aandacht van de ouders voor de cognitieve en affectieve ontwikkeling van het kind. Hierdoor worden een aantal vaardigheden ontwikkeld waardoor het kind "schoolweerbaar" wordt, dat wil zeggen vanuit een betere uitgangspositie op de basisschool start en daardoor ook tot betere leerprestaties komt. Rupp toont aan, dat het opleidingsniveau van de vader als een valide indicator te beschouwen is voor het cultuur-pedagogische niveau van de opvoeding. Met het stijgen van het sociaal-economisch milieu stijgt het cultuur-pedagogische niveau van de opvoeding. Of en in hoeverre schoolprestaties afhankelijk zijn van milieu hangt in sterke mate af van de indicatoren die men hanteert voor het vaststellen van het milieu. Het heeft zeker in onderwijskundig onderzoek zin om als indicatoren van het milieu niet alleen het opleidings- of beroepsniveau van de vader te nemen, maar ook andere specifiek cultuur-pedagogische aspecten van de opvoeding (Rupp, 1970). Rupp gebruikt echter zelf een indeling in zes niveaus:

Niveau I. Hiertoe zijn gerekend personen met alleen lager onderwijs of vglo-opleiding. Deze groep omvat ook degenen, die een voortgezette opleiding niet voltooiden.

Niveau II. Personen met een diploma lts of een ander lager vakdiploma op basis van lo.

Niveau III. Deze groep omvat personen met een diploma van een lagere of middelbare vakopleiding, op basis van een (m)ulo of 3 jaar vhm. Tot deze groep worden ook personen gerekend met alleen een diploma (m)ulo of 3 jaar vhm.

Niveau IV. Deze groep heeft betrekking op personen met een volledige vhm, al dan niet met een middelbaar vakdiploma.

Niveau V. Tot deze groep worden gerekend personen met een semi-hoger vakdiploma, op basis van welke vooropleiding dan ook (dit is meestal vhm), en met een kandidaatsexamen.

Niveau VI. Personen die een universitaire studie hebben voltooid.

Het C.B.S. geeft een indeling in vijf opleidingsniveaus, te weten: lager-, uitgebreid lager-, middelbaar-, semi-hoger en hoger niveau. Deze indeling is ook gebruikt bij de arbeidskrachtentelling van 1973 (zie hoofdstuk 4). De niveaus II en III van Rupp vormen samen het uitgebreid lager niveau van het C.B.S. en een gedeelte van het middelbaar niveau.

Naast een classificatie van milieu in drie niveaus (hoog, midden en laag) geeft het C.B.S. een classificatie van beroepen.

De door het C.B.S. (1965) gegeven indeling is als volgt:

- 1 = landarbeiders
- 2 = ongeschoolde arbeiders
- 3 = geschoolde arbeiders
- 4 = uitvoerende hoofdarbeiders
- 5 = zelfstandige middenstanders
- 6 = boeren, tuinders
- 7 = middenkader
- 8 = academisch- en leidinggevende beroepen.

Bovenstaande laat zien dat scholingsniveau, beroepsniveau, functie-niveau en sociaal aanzien naast en door elkaar worden gehanteerd. Dit maakt in ieder geval de onderlinge vergelijkbaarheid van onderzoeken zeer moeilijk, zo niet onmogelijk. Het is dringend gewenst dat enige uniformering plaatsvindt, waarbij genoemde indicatoren ter vaststelling van sociaal milieu ieder een vastgesteld gewicht in de schaal leggen.

Bij de onderwijsdeelneming per regio gebruikt men wel het begrip "nodaal"-gebied. Onder nodaal-gebied wordt verstaan een gebied rond een bepaalde kern, gekenmerkt door gemeenschappelijke sociaal-economische en culturele factoren.

Daarnaast wordt de bestuurlijke indeling naar provincie gebruikt. Een indeling naar nodaal-gebied, weliswaar nog weinig gehanteerd, lijkt een aantal aantrekkelijke aspecten te hebben.

Wat de onderwijsdeelneming per regio betreft is eveneens van belang de indeling naar urbanisatiegraad van de woongemeente. Zo maakt het I.T.S. (1974) een onderscheid in:

- agrarisch platteland
- verstedelijkt platteland
- kleine steden
- middelgrote steden
- grootste steden

Daarnaast is de verdeling van het land in de volgende vier regio's gebruikt:

- noord (Gr.Fr.Dr.)
- oost (Ov. Gld.)
- west (U.Nh.Zh.Z.)
- zuid (Nb.L.)

Godsdienstige gezindte of kerkgenootschap is eveneens een criterium waarmee de onderwijsverdeling te beschrijven is. Dit criterium lijkt echter minder relevant dan de eerder genoemde factoren. Een aanwijzing voor het geringe belang van de variabele godsdienstige gezindte blijkt uit de lage correlaties die Van Heek (1968) rapporteert voor het verband van godsdienstige gezindte en de deelneming aan het

vhmo. Godsdienstige gezindte zal om deze reden bij de beschrijving van de onderwijsverdeling buiten beschouwing worden gelaten.

3.3. Andere criteria

Het zittenblijven heeft Doornbos (1969) omschreven als een middel ter verbetering van de leerstofbeheersing van kinderen, die op één of meer vitale onderdelen van het onderwijsprogramma niet voldoende zijn gevorderd om het onderwijs in het eerstvolgende leerjaar met vrucht te kunnen volgen. Dit verschijnsel kan op verschillende manieren statistisch worden bepaald. Men kan kijken naar het aantal leerlingen dat klassen herhaalt, naar het aantal leerlingen dat het onderwijs verlaat, of naar eenvoudiger schoolsoorten gaat. De laatste methode voor het bepalen van het zittenblijven zal echter ook indicatief kunnen zijn voor het voortijdig verlaten van de school. Niet alleen om verwarring van geoperationaliseerde begrippen te vermijden, maar ook om vergelijking van gegevens in de tijd mogelijk te maken, is het van essentieel belang, dat men dezelfde methode gebruikt voor het vaststellen van het verschijnsel zittenblijven. In ieder geval mag men in het zittenblijverspercentage een belangrijke indicator zien voor de mate van selectiviteit van een betreffende opleiding. Ook kan men zittenblijven beschouwen als een indicator voor de mate van succes waarmee men aan een opleiding deelneemt.

Het voortijdig verlaten van de school behoeft niet alleen het gevolg te zijn van het zittenblijven. In veel gevallen is echter de minder goede gang van zaken op school de oorzaak of aanleiding voor het voortijdig schoolverlaten (I.T.S., 1969). Voortijdige schoolverlating betekent niet per se dat het dagonderwijs verlaten wordt; ook kan gekozen worden voor eenvoudiger opleidingen.

In feite is het inwendig rendement het spiegelbeeld van zittenblijven en voortijdige schoolverlating. Het inwendig rendement van een opleiding is het percentage toegelatenen die dat onderwijstype met succes doorloopt. Dat wil dus zeggen, dat gekeken is naar het aantal leerlingen aan het begin van een cursus en het percentage hiervan dat een diploma behaalt, al dan niet met vertraging.

Wij zullen volstaan met bovenstaande opsomming, ofschoon er zeker nog meer criteria te noemen zijn. Echter met betrekking tot deze andere criteria zijn geen of zeer weinig kwantitatieve gegevens voorhanden.

Hoofdstuk 4: Het Nederlandse onderwijs in cijfers

4.1. Inleiding

Kennis, zo wordt wel gezegd, is macht. Als dan ook de verdeling van kennis bekend is, is daarmee eveneens inzicht in de verdeling van macht gegeven. Logisch gezien is de gevolgtrekking juist; over de geldigheid van de premisse zal niet iedereen het eens zijn. Inzicht in de verdeling van kennis kan ons ook meer zicht geven op het probleem van ongelijke kansen. Bij de hantering van het begrip kennis echter, doet zich de bekende moeilijkheid voor dat een bruikbare en algemeen aanvaarde definitie ontbreekt. Een minder amgibu begrip, dat zich ook beter leent tot kwantificering, is het begrip onderwijs. In deze studie staat daarom ook de verdeling van onderwijs centraal, in het bijzonder de verdeling van het formeel onderwijs. Deze laatste beperking is hier gerechtvaardigd, omdat de informatie omtrent deelneming aan het informeel onderwijs te summier en niet goed bruikbaar is.

Welke cijfers zijn er bekend over de deelneming aan het onderwijs in Nederland en welk inzicht geven de beschikbare statistische gegevensverzamelingen in de problematiek van de ongelijke kansen in het onderwijs?

Een bevredigend antwoord, bevredigend ook in die zin dat met enige zekerheid aangegeven kan worden waar de ongelijkheid relatief het grootst is en welke de wisselwerking is tussen de factoren die ongelijkheden veroorzaken, is niet te geven. De reden is even simpel als bekend: het beschikbare materiaal is dikwijls te onsystematisch verzameld en vertoont te veel lacunes.

In dit hoofdstuk zullen we eerst enige algemene gegevens vermelden over de onderwijsdeelneming in Nederland. Vervolgens zal aan de hand van een aantal criteria, zoals geslacht, sociaal milieu, zittenblijven, de onderwijsverdeling behandeld worden om een indruk te geven van de ongelijke deelneming aan het onderwijs. Waarom het niet meer dan impressies kunnen zijn, hebben we reeds vermeld. Hierbij komt nog, dat nogal wat van het verzamelde materiaal met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd dient te worden door o.a. de relatief geringe betrouwbaarheid en het grote percentage non-response. Dit laatste geldt met name voor de gegevens die betrekking hebben op de gegevens van de Volkstelling van 1971 en op de gegevens van de Leefsituatie Survey, het LSS '74.

4.2. De onderwijsverdeling over de totale Nederlandse bevolking

Met behulp van de voorlopige gegevens van de 14e Algemene Volkstelling 1971 van het C.B.S. zijn de tabellen 1 en 2 geconstrueerd, tabel 1 geeft de absolute aantallen naar leeftijdsklasse, gesplitst voor mannen en vrouwen; tabel 2 geeft de overeenkomstige percentages, verticaal gepercenteerd.

- tabellen 1 en 2 komen hier -

De tabellen 1 en 2 geven een globaal beeld van het onderwijsniveau

Tabel 1. Onderwijs per leeftijdsklasse

Volkstelling 1971	leeftijdsklasse									
mannen	0-14 ¹⁾	15-19	20-24	25-34	35-44	45-49	50-54	55-59	60-64	65- ...
totaal	1.820.100	548.965	581.775	887.275	764.885	363.355	318.540	295.385	262.505	545.245
volledig dagonderwijs	1.808.950	324.615	89.650	31.570	7.040	2.605	1.825	1.525	1.490	8.085
geen volledig dagonderwijs (meer) volgend:										
alleen lo	6.580	45.285	79.655	186.790	254.110	142.695	141.665	154.255	149.260	382.945
lo en beroepsonderwijs	2.580	106.725	179.360	262.620	202.905	89.715	70.320	57.665	44.105	65.270
1 à 2 jaar avo	980	35.255	83.340	134.770	78.040	28.475	27.165	21.455	15.480	18.450
diploma uitgebr. lager avo	675	30.300	111.585	181.330	137.380	57.430	44.705	33.816	28.135	34.650
diploma middelbaar avo	335	6.785	38.175	90.200	85.410	42.430	32.870	26.690	22.825	35.845
<u>vrouwen</u>										
totaal	1.731.345	512.900	546.435	818.885	742.440	374.675	330.420	315.225	293.085	655.250
volledig dagonderwijs	1.717.425	229.590	33.545	8.815	4.105	1.900	1.340	1.160	1.200	7.980
geen volledig dagonderwijs (meer) volgend:										
alleen lo	7.370	47.285	76.050	191.785	322.160	199.575	192.625	210.530	207.535	523.315
lo en beroepsonderwijs	3.615	101.935	150.225	219.385	155.845	65.145	48.585	36.685	27.880	44.325
1 à 2 jaar avo	2.000	64.595	113.495	157.960	83.740	30.760	27.340	19.850	15.885	20.320
diploma uitgebr. lager avo	680	59.305	136.650	185.965	135.010	57.780	45.445	33.955	28.540	37.395
diploma middelbaar avo	255	10.190	36.470	54.965	41.610	19.510	15.095	13.040	12.050	22.020

1) Het betreft voorlopige gegevens. Zo zijn de o tot 4-jarigen nog niet uitgesplitst.

Tabel 2. Onderwijs in procenten per leeftijdsklasse

Volkstelling 1971	leeftijdsklasse									
	0-14	15-19	20-24	25-34	35-44	45-49	50-54	55-59	60-64	65-...
<u>mannen</u>										
volledig dagonderwijs:	99.4	59.1	15.4	3.6	1.0	0.8	0.6	0.6	0.6	1.5
geen volledig dagonderwijs (meer) volgend:	.									
alleen lo	0.4	8.3	13.7	21.1	33.3	39.3	44.5	52.3	56.9	70.3
lo en beroepsonderwijs	0.1	19.5	30.9	29.6	26.6	24.7	22.1	19.6	16.8	12.0
1 à 2 jaar avo	.	6.5	14.4	15.2	10.2	7.9	8.6	7.3	5.9	3.4
diploma uitgebr. lager avo	.	5.6	19.2	20.5	18.0	15.8	14.1	11.5	10.8	6.4
diploma middelbaar avo	.	1.3	6.6	10.2	11.2	11.7	10.4	9.1	8.7	6.6
<u>vrouwen</u>										
volledig dagonderwijs:	99.2	44.8	6.2	1.1	0.6	0.6	0.4	0.4	0.4	1.3
geen volledig dagonderwijs (meer) volgend:										
alleen lo	0.5	9.3	14.0	23.5	43.4	54.8	58.3	66.8	70.9	79.9
lo en beroepsonderwijs	0.2	19.9	27.5	26.8	21.0	17.9	14.7	11.7	9.6	6.8
1 à 2 jaar avo	0.1	12.6	20.8	19.3	11.3	8.5	8.3	6.3	5.5	3.1
diploma uitgebr. lager avo	.	11.6	25.0	22.7	18.2	15.9	13.8	10.8	9.8	5.7
diploma middelbaar avo	.	2.0	6.7	6.8	5.6	5.4	4.6	4.2	4.2	3.4

naar een aantal brede leeftijdsklassen. Over alle leeftijdsklassen blijkt het onderwijsniveau van de mannen duidelijk hoger te zijn dan dat van de vrouwen. Een aantal cijfers verstoren dit algemene beeld enigszins. Zo blijkt in de leeftijdsklasse van 15 tot en met 19-jarigen 19,5% van de mannen en 19,9% van de vrouwen lager onderwijs en beroepsonderwijs te hebben genoten. Dit verschil tussen mannen en vrouwen in het voordeel van de vrouwen, geldt eveneens voor de categorieën 1 à 2 jaar avo (6,5% en 12,6%), diploma uitgebreid lager avo (5,6% en 11,6%), diploma middelbaar avo (1,3% en 2,0%). Dezelfde trend is te bespeuren in de leeftijdsklasse 20-24 jaar, terwijl in de leeftijdsklasse 25-34 jaar (een klasse die overigens tweemaal zo breed is als de voorgaande klasse) de verschillen geringer worden. Een overzicht van het onderwijsniveau van de totale Nederlandse bevolking en van de totale beroepsbevolking in ons land gespecificeerd naar geslacht en leeftijdsklassen treffen we aan in de Arbeids-Krachten-Telling 1973.

- hier komt tabel 3 -

Tabel 3 geeft ons aanleiding tot het trekken van de volgende conclusies.

- . Met betrekking tot de totale Nederlandse bevolking is het duidelijk, dat bij het toenemen van leeftijd het opleidingsniveau daalt. Dit geldt in sterkere mate voor vrouwen dan voor mannen, waaruit kan worden afgeleid dat vrouwen hun achterstand aan het inhalen zijn. In de leeftijdsklasse van 15-24 jaar lijkt er geen achterstand van de vrouw te zijn. Daarbij moet echter worden bedacht, dat een groot deel van de semi-hoger en hoger opgeleiden hun opleiding eerst na het 24-ste levensjaar voltooien en mannen doorgaans later dan vrouwen, in verband met de vervulling van militaire dienstplicht.
- .. Met betrekking tot de beroepsbevolking is het opvallend, dat het opleidingsniveau van vrouwen zo veel hoger uitvalt in vergelijking met het opleidingsniveau van de totale Nederlandse vrouwelijke bevolking. Blijkbaar neemt de deelneming van vrouwen aan het arbeidsproces toe, naarmate zij meer opleiding hebben genoten. Over het geheel genomen is het opleidingsniveau van de vrouwelijke beroepsbevolking iets hoger dan van de mannelijke beroepsbevolking.

4.3. Generatieverschillen

De vraag in hoeverre kinderen grotere maatschappelijke kansen hebben dan hun ouders, kan worden beantwoord door na te gaan in hoeverre de kinderen in het algemeen een hogere opleiding genieten dan hun ouders. Een eerste inzicht verkrijgen we door de samenstelling van de beroepsbevolking naar opleidingsniveau volgens de volkstelling van 1960 te vergelijken met die volgens de AKT '73 (zie tabel 4).

Tabel 3. Opleidingsniveau van de bevolking en de beroepsbevolking in %, Akt. '73

Bevolking	basis en lager niveau		uitgebreid lager niveau		middelbaar niveau		semi hoger en lager niveau	
	m	v	m	v	m	v	m	v
leeftijd								
15-24	39.91	38.28	42.94	44.57	14.59	14.73	2.57	2.33
25-34	28.50	34.00	43.22	45.89	16.51	13.89	11.67	6.56
35-44	38.62	52.06	36.77	33.56	13.36	9.72	11.11	4.79
45-54	46.90	63.01	31.86	25.60	12.09	8.16	9.14	3.23
55-64	59.41	75.63	25.05	15.03	8.59	5.68	6.95	3.34
Totaal	40.81	49.87	37.55	34.98	13.58	11.07	8.06	4.11
Beroepsbevolking								
15-24	29.92	25.75	55.84	53.72	12.03	16.90	3.60	3.82
25-34	17.98	24.34	44.20	40.21	15.82	20.63	11.38	14.81
35-44	24.59	38.40	37.16	32.80	15.51	16.80	11.35	13.60
45-54	29.78	46.36	32.45	27.27	12.70	15.45	9.72	11.82
55-64	33.01	50.00	26.18	20.97	9.20	14.52	7.55	14.52
Totaal	37.64	30.80	40.29	43.16	13.13	17.02	8.97	8.81

Toelichting indeling: hoger niveau: universitaire opleiding
 semi-hoger niveau: kandidaatsexamen - hoger beroepsonderwijs
 middelbaar niveau: havo, hbs, gymnasium - middelbaar beroepsonderwijs
 uitgebreid lager niveau: mulo - lager beroepsonderwijs
 lager niveau: personen zonder één van de genoemde diploma's.

Tabel 4: Beroepsbevolking naar onderwijsniveau in procenten

	Lager niveau		Uitgebreid lager niveau		middelbaar niveau		semi-hoger en hoger niveau	
	m	v	m	v	m	v	m	v
Volkstelling 1960	56.7	54.1	32.6	36.6	6.8	8.3	4.0	1.1
AKT '73	37.6	30.8	40.3	43.7	13.1	17.0	9.0	8.8

Uit bovenstaande tabel is wederom de grote toename in het niveau van het genoten onderwijs te constateren. Het onderwijsniveau in 1973 steekt scherp af tegen de samenstelling van de beroepsbevolking in 1960. Dit geldt voor de vrouwen nog sterker dan voor de mannen.

In tabel 5 is het opleidingsniveau van de ondervraagden in het LSS '74, personen boven de 18 jaar, vergeleken met dat van hun vader en moeder. Hierbij valt op dat het opleidingsniveau van de kinderen in vergelijking met dat van hun ouders stijgt. In het algemeen zijn jongens t.a.v. hun vader even vaak gestegen als meisjes t.a.v. hun moeder.

Tabel 5. Opleiding respondenten LSS '74, ten opzichte van hun ouders (in procenten)¹⁾

	hoger	gelijk	lager
zoons t.a.v. vaders	30	66	4
zoons t.a.v. moeders	36	62	2
dochters t.a.v. vaders	25	70	5
dochters t.a.v. moeders	31	68	1

1) Ontleend aan "De leefsituatie van de Nederlandse bevolking", C.B.S., 1974.

Ten einde na te gaan bij welke oudergroepen de stijging in onderwijsniveau optrad, zijn in tabel 6 de oudergroepen naar niveau ingedeeld.

Tabel 6. Opleiding (avo) van respondenten in vergelijking tot die van hun vader in procenten¹⁾

Opleiding vader van respondenten	opleiding mann. respondenten			opleiding vrouw. respondenten		
	lo	mavo enz.	mo of meer	lo	mavo enz.	mo of meer
lager onderwijs	68	27	5 = 100	71	26	3 = 100
uitgebreid onderwijs	18	54	28 = 100	20	60	20 = 100
middelbaar onderwijs of meer	10	31	59 = 100	4	50	46 = 100

1) Ontleend aan "De leefsituatie van de Nederlandse bevolking", C.B.S., 1974.

Nu zien we ook, evenals in tabel 5, dat het opleidingsniveau van respondenten overwegend overeenkomt met het opleidingsniveau van hun vader. Dit geldt echter niet voor vrouwen met een middelbare schoolopleiding. Bij vaders met een middelbare opleiding hebben de dochters niet vanzelf een middelbare opleiding, zij bereiken eerder het mavo-niveau. Opvallend is dat de vaders met een middelbare opleiding meer zoons dan dochters hebben op l.o.-niveau.

Op basis van de in het LSS '74 verzamelde gegevens werd een schatting gemaakt van een hypothetische eindtoestand van het onderwijsniveau van elkaar opvolgende generaties, bij overigens gelijkblijvende overgangskansen. Binnen een generatie immers blijkt het opleidingsniveau van de respondenten in vergelijking met dat van hun vader, gestegen te zijn. Men zou zich de vraag kunnen stellen waar de toename in onderwijskansen in de volgende generaties toe zal leiden. Op basis van de veronderstelling, dat de kinderen van de respondenten ten opzichte van hun ouders eenzelfde waarschijnlijkheidspatroon van overgangen zullen vertonen, zijn de onderwijsniveaus van elkaar opvolgende generaties te berekenen (tabel 7 en 8).

Tabel 7. Onderwijsniveaus van elkaar opvolgende generaties mannen (in procenten).¹⁾

Onderwijsniveau	vaders	respondenten	zonen der respondenten	res-eindtoestand hypothetisch
lager	63	59	47	32
uitgebreid lager	12	30	35	38
middelbaar of hoger	5	11	18	30
	100	100	100	100

1) Ontleend aan "De leefsituatie van de Nederlandse bevolking", C.B.S., 1974.

Tabel 8. Onderwijsniveaus van elkaar opvolgende generaties vrouwen (in procenten).¹⁾

Onderwijsniveau	moeders	respondenten	dochters der respondenten	res-eindtoestand hypothetisch
lager	89	62	46	20
uitgebreid lager	9	32	39	46
middelbaar of meer	2	6	15	34
	100	100	100	100

1) Ontleend aan "De leefsituatie van de Nederlandse bevolking", C.B.S., 1974.

De in bovenstaande tabellen vermelde eindtoestand is de toestand die na 5 generaties bereikt wordt, aangenomen dat de overgangswaarschijnelijkheden constant zijn en uitsluitend bepaald worden door het onder-

wijsniveau van de ouders. Het valt op dat na 5 generaties vrouwen uiteindelijk meer geschoold zullen zijn dan mannen. De schattingen van het bereikbare onderwijsniveau voor de beide geslachten zijn aan de lage kant, daar in de toekomst een nog grotere deelneming aan het voortgezet onderwijs verwacht kan worden.

De hierboven gegeven cijfers geven slechts een globale indruk van de verschillen in onderwijsdeelneming tussen generaties. Uit de specificering naar geslacht blijkt opnieuw het verschil in onderwijskansen tussen mannen en vrouwen. Een nuancering van deze bewering is niet mogelijk, omdat de onderwijsniveaus nogal breed gekozen zijn. Het belangwekkende van de studie, waaraan de cijfers ontleend zijn, is dat gebruik gemaakt wordt van waarschijnlijkheidsmodellen om na te gaan hoe de onderwijssituatie er in de toekomst uit zou kunnen zien. Weliswaar is het niet moeilijk bezwaren aan te voeren tegen het gebruikte model (zoals het statische karakter ervan; allerlei externe invloeden zijn buiten gesloten), de aanzet tot een kwantitatieve benadering van de ontwikkeling van onderwijsdeelneming is prijzenswaardig en verdient, zo mogelijk op bredere schaal, navolging.

4.4. Deelneming van volwassenen aan onderwijs

Lington (1975) heeft een serieuze poging gedaan om voor Nederland de deelneming van volwassenen aan "adult education and training" te kwantificeren. Het gaat hier om personen die niet meer leerplichtig zijn (in 1971 waren dit de 15-jarigen en ouder) en die ook niet deelnemen aan een vorm van volledig dagonderwijs. Zijn voornaamste conclusie is, "that in spite of all the things that are going on in the Netherlands concerning "permanent education", "second-chance education", "adult education", etc. there are still enormous gaps in information, especially with regard to basic statistical data".

Het gepresenteerde cijfermateriaal dient dan ook zeer voorzichtig gehanteerd te worden. Lington komt na een correctie voor een geschat aantal dubbelstellingen tot een raming voor 1971 van 1,2 miljoen participanten. Dat betekent een deelneming van 12,8% van de totale bevolking van 15 jaar en ouder. Dit is bijna twee keer zo veel als de deelneming aan volledig dagonderwijs door deze bevolkingsgroep. Uit het oogpunt van verdeling van onderwijs c.q. kennis is met name de volgende conclusie uit het rapport belangrijk: "It also became apparent that the more full-time education people received, the more they were (or still are) involved in education and training after completing their full-time education."

Wij willen hier op grond van het voorgaande, maar ook op grond van soortgelijke bevindingen in Engeland, het vermoeden uiten, dat de deelneming aan het "volwassenenonderwijs" nog sterker beïnvloed wordt door de algemene levensomstandigheden waarin personen verkeren dan dit bij de deelneming aan het "jeugdonderwijs" het geval is. Daarnaast zullen ook de ervaringen die in de jeugdfase in het onderwijs zijn opgedaan in de arbeidsfase van betekenis zijn voor de bereidheid op nieuw in het educatieve proces te treden.

4.5. De onderwijsverdeling nader bekeken

4.5.1. De algemene ontwikkeling van de onderwijsdeelneming

Tabel 9 geeft een overzicht van de totale categorie van de 14 t/m 18-jarige jongens en meisjes naar de deelneming aan volledig dag- onderwijs, partieel onderwijs resp. de niet-deelneming aan onderwijs sedert 1964.

- hier komt tabel 9 -

Aan de hand van bovenstaande cijfers kan het volgende worden geconstateerd. Het aantal leerlingen/studenten van 14 t/m 18 jaar bij het volledig dagonderwijs nam in de periode tussen 1964 en 1973 toe van 567.000 tot 806.000. Dit is een vermeerdering van 239.000; voor jongens is de vermeerdering 115.000 en voor meisjes 124.000. Terwijl dus de betrokken leeftijdscategorie met ca. 60.000 afnam, vermeerderde het aantal deelnemers aan het volledig dagonderwijs uit deze leeftijdscategorie met 239.000.

De hierboven geschetste algemene ontwikkeling van de deelneming aan het onderwijs kan nog gespecificeerd worden naar geslacht. In tabel 10 is het aantal mannelijke en vrouwelijke deelnemers aan volledig dagonderwijs resp. partieel onderwijs per 100 van de (gewogen) totale populatie gegeven.

Tabel 10. Participatie van jongens en meisjes van 14-18 jaar, deelnemend aan volledig dagonderwijs, partieel onderwijs resp. niet deelnemend aan onderwijs.

	Deelnemers (gewogen procenten)			
	1964/'65	1971/'72	1972/'73	1973/'74
JONGENS				
volledig dagonderwijs	54,6	70,4	73,0	74,7
partieel onderwijs	17,8	14,2	13,4	12,0
geen onderwijs	27,6	15,4	13,6	13,3
totaal	100,0	100,0	100,0	100,0
MEISJES				
volledig dagonderwijs	42,4	57,8	60,8	64,3
partieel onderwijs	7,0	6,8	9,4	8,9
geen onderwijs	50,6	35,4	29,8	26,8
totaal	100,0	100,0	100,0	100,0

Uit deze gegevens blijkt, dat de eerder beschreven algemene ontwikkeling mede toegeschreven kan worden aan het onderscheid tussen jongens en meisjes. De meisjes blijven in de deelneming aan het volledig dagonderwijs over de gehele periode ver achter bij de jongens uit de leeftijdscategorie 14 t/m 18-jarigen. In een zeer geleidelijk tempo lopen de vrouwelijke deelnemers hun onderwijsachterstand in.

Tabel 9.

Het aantal 14 t/m 18 jarige jongens en meisjes naar hun deelname aan volledig dagonderwijs, partieel onderwijs resp. geen onderwijs. (Bron: C.B.S.)

	Aantal deelnemers x 1.000 ¹⁾							
	1964/'65	1967/'68	1968/'69	1969/'70	1970/'71	1971/'72	1972/'73	1973/'74
JONGENS								
volledig dagonderwijs	327,1	348,9	362,6	373,0	388,4	407,2	420,6	442,2
partieel onderwijs ²⁾	111,1	88,5	85,4	84,3	86,9	81,8	78,0	71,2
geen onderwijs	176,2	132,0	119,4	112,4	97,9	88,0	84,5	78,4
totale generatie	614,4	569,5	567,5	569,8	573,4	577,0	583,1	591,8
MEISJES								
volledig dagonderwijs	240,1	261,7	273,6	282,0	295,6	319,0	339,9	364,0
partieel onderwijs ²⁾	39,7	34,7	31,8	30,4	36,4	38,2	51,7	50,5
geen onderwijs	305,5	245,4	234,4	229,6	214,6	193,6	165,2	151,3
totale generatie	585,3	541,9	539,9	542,1	546,7	550,8	556,8	565,8
TOTAAL								
volledig dagonderwijs	567,2	610,7	636,2	655,0	684,1	726,2	760,5	806,2
partieel onderwijs ²⁾	150,8	123,3	117,4	114,8	123,4	120,0	129,7	121,7
geen onderwijs	481,7	377,4	353,8	342,1	312,6	281,7	249,7	229,7
totale generatie	1.199,7	1.111,4	1.107,4	1.111,9	1.120,1	1.127,9	1.139,9	1.157,6

1) voorkomende afwijkingen in de totaalstellingen hebben betrekking op afrondingsverschillen.

2) inclusief leerlingwezen en vormingswerk.

Voor jongens bedraagt de deelneming aan het volledig dagonderwijs in 1973/'74 20,1% meer dan in 1964/'65, voor de meisjes 21,9% meer. Ten opzichte van 1964/'65 bedraagt de toename voor de jongens 137%, terwijl deze toename voor de meisjes 154% is.

Uit bovenstaande cijfers blijkt tevens de ontwikkeling inzake de deelneming aan het partieel onderwijs. Tot 1972/'73 vertoonde deze categorie een grote stijging voor meisjes en een daling voor jongens. De daling voor jongens zet in 1973/'74 door, terwijl in deze periode eveneens een daling voor de meisjes optreedt. Het lijkt dat de partiele leerplicht in betekenis afneemt, ten gunste van het volledig dagonderwijs.

4.5.2. De ontwikkeling van het zittenblijven en het rendement

Een indicatie voor de mate van doorstroming in het lager onderwijs wordt gegeven door de cijfers van het zittenblijven. In tabel 11 zijn de cijfers weergegeven vanaf 1967, gespecificeerd naar jongens en meisjes.

Tabel 11. Zittenblijvers per leerjaar bij het glo, in procenten.

	Jongens							Meisjes						
	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973
klas 1	11.3	11.0	10.5	8.8	7.5	7.8	7.6	7.8	7.1	6.4	5.4	4.3	4.5	4.6
klas 2	7.6	6.8	6.1	4.6	4.0	4.3	4.2	6.0	5.1	4.2	3.4	2.8	2.8	3.2
klas 3	6.4	5.4	4.5	3.1	2.4	2.5	2.5	5.4	4.1	3.2	2.6	1.9	2.0	2.2
klas 4	6.5	5.4	4.0	2.8	2.0	2.2	2.1	5.8	4.3	3.3	2.5	1.8	2.0	2.0
klas 5	5.0	4.1	2.9	1.8	1.2	1.4	1.5	4.5	3.1	2.2	1.7	1.2	1.3	1.3
klas 6	2.8	2.3	1.9	1.3	1.0	0.8	0.8	2.6	1.5	1.3	1.1	0.9	0.7	0.7

Opvallend is, dat het percentage zittenblijvers bij meisjes steeds lager is dan bij jongens. Zowel bij jongens als bij meisjes zijn de percentages het hoogst in de lagere klassen. Daarna nemen deze percentages steeds verder af. Het zittenblijven is sedert 1967 sterk verminderd. Hierdoor is de leeftijd bij de overgang van het lager naar het voortgezet onderwijs lager geworden. Dit blijkt ook uit het aantal 12-jarigen dat nog glo volgt. In 1958 volgden 585 jongens per 1000 van de bevolking gewoon lager onderwijs, in 1971 was dit 435. Voor de meisjes zijn deze cijfers resp. 514 en 393. Opvallend is de sterke toename sinds 1958 van het aantal leerlingen dat buitengewoon onderwijs volgt. Dit aantal blijkt voor jongens ruim het dubbele te bedragen van dat van de meisjes (resp. 6% en 3% van de 11- en 12-jarigen). Het is niet onmogelijk, dat deze toename deels samenhangt met de afnemende mate van het zittenblijven op het glo. In ieder geval is de deelneming aan het buitengewoon onderwijs in ons land in vergelijking met andere landen erg hoog. Voorts blijken de 12-jarige meisjes in vergelijking met de jongens uit dezelfde leeftijdscategorie, in sterkere mate aan het voortgezet onderwijs (vwo/havo/mavo

lagere trap, lbo) deel te nemen. Vermoedelijk is dit ook toe te schrijven aan de snellere doorstroming van de meisjes in het glo.

Onlangs is er van het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen een brochure verschenen, waarin een overzicht is gegeven van een aantal kwantitatieve ontwikkelingen sinds de mammoetwet in 1968 in werking trad. Deze ontwikkelingen betreffen onder andere het zittenblijven en het rendement. Gemiddeld blijkt het zittenblijven sinds de invoering van de wet (1968) te zijn afgenomen. De grootste afneming is te constateren bij atheneum en gymnasium. Maar de percentages voor hethavo zijn hoog gebleven en hebben zelfs een stijgende tendens. Over het gehele voortgezet onderwijs genomen wijzen de laatste gegevens erop, dat de zittenblijfpercentages stabiliseren of wellicht weer iets toenemen. Onderstaande tabel (overgenomen uit bijlage III van de publicatie van O. en W.) laat de ontwikkeling in rendement van onderscheiden schooltypen zien. De cijfers geven niet aan of diplomering plaats vindt na enige vertraging.

Tabel 12. Rendement van enige schooltypen.

Jaar	1958	1966	1968	1970 ¹⁾	1972 ¹⁾
L.T.O.	-	-	78	82	87
L.H.N.O.	-	-	72	71	77
L.E.A.O.-mannen	-	-	-	-	81
L.E.A.O.-vrouwen	-	-	-	-	75
Atheneum	56	61	65	-	-
Gymnasium			78	-	-
M.A.V.O.	50	67	80	78	-

1) Voor de jaren 1970 en 1972 betreft het schattingen.

Uit tabel 12 blijkt, dat vooral het rendement van het mavo is toegenomen. Het niveau waarop het rendement zich in de meeste schooltypen lijkt te zullen stabiliseren ligt tussen de 70 en 80 procent.

4.5.3. Het verschil in onderwijsdeelname tussen mannen en vrouwen

In tabel 13 zijn gegevens opgenomen over de door de respondenten van het LSS '74 gevolgde vormen van beroepsonderwijs. Hieruit blijkt, dat de helft van de vrouwen na het beëindigen van de algemeen vormende opleiding geen verdere beroepsopleiding meer heeft genoten. Opnieuw valt het verschil tussen mannen en vrouwen op. Vrouwen volgen meer opleidingen, die voorbereiden op werk in de dienstverlenende beroepen, mannen hebben meer technisch onderwijs genoten.

Tabel 13. Beroepsopleiding respondenten LSS '74 naar geslacht¹⁾

	Mannen		Vrouwen		Totaal	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Technisch onderwijs	996	41	107	4	1.103	23
Onderwijs gericht op dienstverlenende beroepen	157	6	811	34	968	20
Economisch en administratief ond.	372	15	203	9	575	12
Overig beroepsond.	64	3	37	2	101	2
Uitsluitend algemeen ond.	838	35	1.221	51	2.059	43
Totaal	2.427	100	2.379	100	4.806	100

1) Ontleend aan "De leefsituatie van de Nederlandse bevolking", C.B.S., 1974.

Uit C.B.S.-gegevens is af te leiden het deelnemingspercentage aan het volledig dagonderwijs, zowel voor mannen als voor vrouwen. Tabel 14 toont, dat in 1972, toen de leerplicht eindigde nadat iemand 15 jaar was geworden, de vrijwillige deelneming nog aanzienlijk is. Echter voor vrouwen daalt de vrijwillige deelneming veel sneller, naarmate de leeftijd stijgt.

Tabel 14. Percentage mannen en vrouwen, dat deelneemt aan het volledig dagonderwijs in 1972.

Leeftijd	Mannen	Vrouwen
15	93	84
16	76	61
17	56	38
18	41	22
19	31	15
20	23	10
21	17	6
22	14	4
23	11	3
24	9	2
25	7	2

Thans richten wij ons op de onderwijsdeelneming van jongens en meisjes in de leeftijd van 14 tot en met 18 jaar. Zijn de verschillen in deelneming terug te vinden in de deelneming gespecificeerd naar onderwijsniveau? In tabel 15 is de onderwijsdeelneming vermeld voor de lagere trap vwo/havo/mavo en het lager beroepsonderwijs (tweede niveau, lagere trap).

Tabel 15. Deelneming aan vwo/havo (t/m lj. 3), mavo en lager beroepsonderwijs, 1972.

jongens		meisjes	
vwo/havo/mavo l.t.	lbo	vwo/havo/mavo l.t.	lbo
73840	57352	75336	47961

De verschillen in deelneming tussen jongens en meisjes is het grootst waar het het lager beroepsonderwijs betreft. Hier kan nog bij opgemerkt worden, dat het herkomstpatroon van de instroom in het lager beroepsonderwijs eveneens verschillen vertoont. Van de jongens komt 10,7% van ander voortgezet volledig dagonderwijs (meisjes 9,2%), 8,7% komt van het buitengewoon lager onderwijs (meisjes 3,5%).

Tabel 16. Deelneming aan en instroom in vwo/havo/hogere trap en middelbaar beroepsonderwijs (tweede niveau, hogere trap) naar herkomst, 1972.

	jongens		meisjes	
	vwo/havo	middelb.ber.o.	vwo/havo	middelb.ber.o.
Totaal	37.262	20.163	30.120	28.177
w.v. in 71/72				
vwo/havo/mavo lt.%				
z. diploma	62,2	1,8	69,7	1,5
m. diploma	36,6	42,2	29,4	32,9
lbo				
z. diploma		0,2		0,0
m. diploma	0,0	46,9	0,0	54,5
overig voll. dag- onderwijs	0,2	4,3	0,1	4,0
geen voll. dag- onderwijs	1,0	4,6	0,8	7,1

De leeftijdsopbouw van jongens en meisjes in dit onderwijsniveau (tweede niveau, hogere trap) is vrijwel gelijk. Derhalve kan op grond van bovenstaande tabel geconstateerd worden, dat meisjes duidelijk van jongens verschillen in deelneming aan beide onderscheiden vormen van onderwijs op het tweede niveau, hogere trap. Jongens zijn geneigd meer vwo/havo te volgen, terwijl meisjes meer deelnemen aan het middelbaar beroepsonderwijs. De deelneming van meisjes aan het hoger beroepsonderwijs en het wetenschappelijk onderwijs is echter weer geringer dan dat van jongens (tabel 17 + 18). We zijn dan aangeland bij het derde niveau, universitair en niet-universitair.

Tabel 17. Deelneming aan de belangrijkste sectoren van het hoger beroepsonderwijs, 1972.

	jongens	meisjes
technisch onderwijs	6.440	1.375
nautisch onderwijs	2.731	
landbouw onderwijs	691	
huishoud- en niverheidsond.		442
economisch en administr. onderw.	1.525	
sociaal-pedagogisch onderwijs	1.217	1.063
kunstonderwijs	1.204	1.094
opleiding onderwijzers	4.874	4.873
opleiding N-akten		1.650
Totaal	18.672	11.497

Tabel 18. Inschrijvingscijfers voor het hoger beroepsonderwijs en het wetenschappelijk onderwijs (in duizendtallen) voor 1968 en 1974.

	1968		1974	
	jongens	meisjes	jongens	meisjes
h.b.o.	43.3	25.2	50.9	30.6
w.o.	63.5	14.4	86.5	26.0
Totaal	106.8	39.6	137.4	56.6

Bij tabel 18 dient opgemerkt te worden, dat de deelnemingscijfers voor jongens aan het w.o. in 1968 waarschijnlijk wat te hoog zijn. Vergelijking van de inschrijvingscijfers voor het w.o. in 1974 met die in 1971 (89500 jongens en 23400 meisjes) laat namelijk een vrij sterke daling van het aantal ingeschreven jongens zien. Het vermoeden bestaat, dat dit vooral een gevolg is van de doorgevoerde verhoging van college- en inschrijvingsgelden. Door deze verhoging wordt het veel minder aantrekkelijk terwille van welke voordelen dan ook nog ingeschrevenen te blijven, als de studie voltooid of voortijdig beëindigd is. Het is bekend dat dergelijke inschrijvingen vooral mannelijke studenten betreffen.

De vraag die men zich bij de cijfers in tabel 18 kan stellen is: haler de meisjes hun onderwijsachterstand in, waar het het h.b.o. en het w.o. betreffen? Vergelijking van de deelnemingscijfers van 1968 en 1974 laat zien, dat het percentage mannelijke studenten, dat wetenschappelijk onderwijs volgt in 1968 82% bedraagt, terwijl dit percentage voor de vrouwelijke studenten 18% is, de cijfers voor 1974 zijn resp. 77% en 23%. De cijfers voor het h.b.o. voor de mannelijke leerlingen in 1968 zijn 63% tegenover 37% voor de vrouwelijke leerlingen; voor 1974 zijn deze percentages resp. 62% en 38%. Vergelijking van de onderwijsdeelneming op het derde niveau in 1974 met die van 1968 laat zien, dat de stijging in de deelneming van jongens aan het h.b.o. 8% bedraagt, terwijl dit voor meisjes 15% is. Dezelfde "groei-

cijfers" voor de deelneming aan het w.o. zijn voor jongens 5% en voor meisjes 21%. Bij de berekening van deze groeipercentages is uitgegaan van gewogen cijfers, dat wil zeggen dat het verschil in omvang tussen het aantal studenten in 1968 en het aantal in 1974 is geëlimineerd. Op grond van deze summierse gegevens kan men onder enig voorbehoud stellen, dat wat het hbo betreft de meisjes hun onderwijsachterstand minder snel inlopen dan bij het w.o. Een factor die van betekenis kan zijn voor de geringere deelneming van meisjes aan het w.o., is het lagere deelnemingscijfer van meisjes aan het vwo. De onderwijsachterstand die de meisjes in het vwo hebben, zet zich door in het wetenschappelijk onderwijs. Daar wil niet mee gezegd zijn, dat de verschillen in onderwijsdeelneming aan het w.o. alléén toegeschreven dienen te worden aan eerder opgelopen verschillen of achterstanden. Zonder twijfel zullen sociaal-economische en culturele factoren ook een rol spelen.

Ten slotte willen wij erop wijzen, dat vrouwen niet alleen in geringer aantal deelnemen aan het w.o., zij zijn daar ook minder succesvol dan de mannen (zie tabel 19).

Tabel 19. Uitstroom uit het w.o. in procenten

	1967		1968		1969		1970		1971	
	m	v	m	v	m	v	m	v	m	v
zonder dipl.	30,2	51,2	38,7	57,7	22,5	42,4	21,6	38,4	21,4	35
met dipl.	69,8	48,9	61,3	42,3	77,5	57,6	78,4	61,6	78,6	65

Samenvattend kan worden gezegd, dat de gegevens met betrekking tot de deelneming aan het onderwijs naar geslacht ruim aanwezig zijn. De ongelijkheid tussen mannen en vrouwen is zeker nog groot te noemen. De verschillen zijn groter in het nadeel van vrouwen naar mate de leeftijd en het onderwijsniveau stijgen.

4.5.4. Onderwijsdeelneming en sociaal milieu

Het sociaal milieu of sociaal-economische status is in de literatuur één van de belangrijkste criteria, die genoemd wordt voor de beschrijving van de onderwijsverdeling. Velen zijn van mening, dat het sociaal milieu in het bijzonder oorzaak is van de bestaande verschillen in deelneming aan het onderwijs. Maatregelen om bestaande verschillen in deelneming op te heffen zouden daarom vooral genomen moeten worden in de sfeer van het sociaal milieu (vgl. de invoering van de compensatie-programma's en de zgn. gezinsbeïnvloedings- of activeringsprogramma's).

Het lijkt alsof de belangstelling voor en het belang dat men hecht aan het criterium sociaal milieu omgekeerd evenredig is met de beschikbaarheid van recent statistisch materiaal, dat betrekking heeft op de onderwijsverdeling gespecificeerd naar sociaal milieu. Het enige materiaal van recente datum en van enige omvang heeft betrekking op de sociale herkomst van eerstejaarsstudenten. (tabel 21 en 21).

Tabel 20. Eerstejaarsstudenten naar sociaal milieu ¹⁾

	Totaal absoluut = 100%				Hoger milieu				Middelbaar milieu				Lager milieu			
	1961/ '62	1964/ '65	1967/ '68	1970/ '71	1961/ '62	1964/ '65	1967/ '68	1970/ '71	1961/ '62	1964/ '65	1967/ '68	1970/ '71	1961/ '62	1964/ '65	1967/ '68	1970/ '71
TOTAAL	7.502	11.192	13.722	18.362	42	38	38	37	47	50	49	50	11	11	13	14
Mannen	6.208	9.175	11.037	14.387	38	35	35	33	50	52	51	51	12	13	14	15
Vrouwen	1.294	2.017	2.685	3.975	60	54	52	48	36	41	40	44	4	5	8	8

Tabel 21. Eerstejaarsstudenten uit een academisch milieu in procenten van het totaal aantal eerstejaarsstudenten.

	Totaal			Mannen			Vrouwen			
	1961/62	1964/'65	1970/'71	1961/'62	1964/'65	1970/'71	1961/'62	1964/'65	1970/'71	
TOTAAL abs.		1.484	2.015	2.970	1.052	1.408	1.981	432	607	939
%		20	18	16	17	15	14	33	30	24

1) Tot en met 1964/'65 uitsluitend studenten van Nederlandse nationaliteit beneden 35 jaar.

De tabellen 20 en 21 geven ons een indruk van de ontwikkelingen voor wat eerstejaarsstudenten betreft.

Uit tabel 20 kan men constateren, dat steeds de helft van het aantal eerstejaarsstudenten uit het middelbaar milieu afkomstig is. De proportie afkomstig uit het hoger milieu neemt af ten gunste van het lager milieu. In absolute cijfers neemt de deelneming aan het wetenschappelijk onderwijs het meest toe in het middelbaar milieu, terwijl de toename in aantal eerstejaarsstudenten uit het lager milieu daarop volgt. Tabel 21 laat zien dat het proportionele deel der eerstejaarsstudenten uit academische milieus afneemt. De sociale herkomst speelt voor vrouwen een nog belangrijker rol dan bij mannen. Slechts 8% van de vrouwelijke eerstejaars in 1971 is afkomstig uit het lager milieu (mannen 15%), terwijl 48% afkomstig is uit het hoogste milieu (mannen 33%); 24% van de vrouwelijke eerstejaars in 1971 komt uit een academisch milieu, bij mannen is dit 14%.

Carpay en Nas (1972) hebben gekeken naar de sociale herkomst van werkende jongeren. De cijfers die zij geven zijn van januari 1970.

Tabel 22. Sociale herkomst en opleidingsniveau van werkende jongeren in procenten.

Beroepsniveau vader	jongens				meisjes	
	1	2	3	4	1	2
hogere beroepen	-	2	4	3	-	8
zelfst. middenstand	15	17	8	20	5	11
middelb. employé	5	24	12	22	6	16
lagere employé	5	11	17	15	7	17
geschoolde arbeider	15	25	19	18	19	24
ongeschoolde arbeider	60	21	41	22	63	24

- 1: jongens en meisjes met alleen l.o.
 2: jongens en meisjes met a.v.o. en l.b.o. zonder diploma
 3: jongens en meisjes met l.b.o. diploma
 4: jongens en meisjes met a.v.o. diploma

Andere gegevens over dit onderwerp zijn er wel, maar hebben betrekking op het begin en midden van de zestiger jaren! Een overzicht is indertijd verschenen in dediscussienota van minister Veringa over de "Democratisering van het onderwijs" (Zitting 1968-1969 - 10176).

- hier komen de tabellen 23, 24 en 25 -

In de bovenstaande tabellen 23, 24 en 25 komt duidelijk naar voren dat er tussen 1942 en 1964 nauwelijks sprake is van een ontwikkeling naar een evenredige deelneming naar sociaal milieu. Voorts blijkt dat de deelneming uit de middelbare milieus aan diverse vormen van onderwijs verhoudingsgewijs nog het meest overeenkomt met het aan-

Tabel 23. Leerlingen van enkele onderwijsvormen naar sociaal milieu, per 100.

Gegevens betreffende het jaar:

Milieu	lager n.o. u.l.o. v.h.m.o. kweeksch. h.t.s. v.o. bevolking						
	geschat op basis van gegevens 55/56 (m) en 58/59 (j)	54/55	60	toelating en 63 tot 1j. 1 van resp. 1e + 2e leerkring	61 49/50	64/65	62
Hoger	3	3	27	10	20	43	5
Middelbaar	37	53	52	61	57	47	40
Lager	60	41	21	28	22	10	55
Totaal	100	100	100	100	100	100	100

Tabel 24. Toegelatenen tot het v.h.m.o., naar sociaal milieu per 100 toegelatenen

Milieu	1942			1949			1960		
	j.	m.	tot.	j.	m.	tot.	j.	m.	tot.
Hoger milieu	25	36	30	26	36	31	25	31	28
Middelbaar milieu	52	47	50	53	50	51	52	53	53
Lager milieu	23	17	20	21	14	18	23	16	19
Totaal	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Tabel 25. Toegelatenen tot het v.h.m.o. in % van 12-jarigen, per milieu

Milieu	Jongens			Meisjes		
	1942	1949	1960	1942	1949	1960
Hoger milieu	44,7	49,8	66,9	36,0	44,6	63,4
Middelbaar milieu	13,7	15,4	24,8	6,7	9,0	18,6
Lager milieu	4,3	4,5	6,8	1,8	1,9	3,6
Totaal	10,3	11,4	16,8	5,6	7,3	12,8

deel van dat milieu in de samenstelling van de Nederlandse bevolking. Ten slotte kan uit de overzichten worden opgemaakt, dat de factor sociaal milieu voor vrouwen van meer invloed is dan voor mannen, zoals dat trouwens ook al bleek uit de cijfers met betrekking tot eerstejaarsstudenten. Zeer interessant zou zijn om te zien of de "democratiseringsgolf" uit de late zestiger jaren ook in het onderwijs heeft doorgewerkt. Helaas ontbreken hiervoor de gegevens.

Uitvoerige informatie met betrekking tot de deelneming van sociale milieus aan het onderwijs is voortgekomen uit het onderzoek naar de "generatie g.l.o. leerjaar 6, 1964/'65". Basis van dit onderzoek was een nationale steekproef van leerlingen, die in het schooljaar 1964/'65 in de zesde klas van de lagere school zaten. Tabel 26 laat zien de directe overgang naar het voortgezet onderwijs van jongens en meisjes naar de kenmerken sociaal milieu en onderwijsniveau van de ouders.

- hier komt tabel 26 -

Bovenstaande tabel geeft aanleiding tot het trekken van de volgende conclusies:¹⁾

- De sociale factoren oefenen invloed uit op de schoolkeuze en wel in deze zin dat in sterkere mate u.l.o. of v.h.m.o. gekozen wordt naarmate de leerlingen uit de hogere milieus afkomstig zijn, en meer l.b.o. of v.g.l.o. gekozen wordt naarmate de leerlingen uit de lagere milieus komen.
- Het keuzepatroon van kinderen van boeren en tuinders gelijkt in sterke mate op dat van het lager milieu als geheel.
- Kinderen van ouders met uitsluitend lager onderwijs gaan in sterke mate naar het l.b.o., die van ouders met een u.l.o.-opleiding naar hetzij het u.l.o. of v.h.m.o. (jongens) hetzij het u.l.o. (meisjes). terwijl die van ouders met een v.h.m.o.-opleiding overwegend naar het v.h.m.o. gaan.

4.6. Lacunes in het beschikbare statistische materiaal

Al met al kunnen we concluderen, dat er verschillen bestaan in deelneming aan het onderwijs; verschillen in deelneming tussen jongens en meisjes, verschillen in deelneming tussen de milieus. Van de eerstgenoemde verschillen kan gezegd worden dat deze kleiner worden; dit is nauwelijks het geval bij de verschillen in deelneming tussen de milieus in de periode 1942-1965. Hoe de situatie met betrekking tot de deelneming van de onderscheiden sociale milieus zich daarna heeft ontwikkeld is moeilijk te zeggen. De gegevens die hierop betrekking hebben, zijn uiterst miniem. Over verschillen in onderwijsdeelneming gespecificeerd naar andere kenmerken is eveneens geen representatief en betrouwbaar statistisch materiaal voorhanden. Het is te hopen, dat de Volkstelling 1971 materiaal zal opleveren,

1) Overgenomen uit "Schoolkeuze en schoolloopbaan bij voortgezet onderwijs", C.B.S. publicatie 1972.

Tabel 26. Directe overgang naar het voortgezet onderwijs of direct verlaten van het volledig dagonderwijs, naar twee kenmerken (1965).

a. jongens	Totaal (= 100%)	waarvan %				geen volledig dagonderwijs meer
		overgegaan naar				
		vhmo	ulo	lbo	vglo	
<u>Sociaal milieu totaal</u>	5.361	22	29	38	7	4
Lager milieu:						
lagere employees	492	21	32	35	9	3
geschoolde arbeiders	1.070	13	27	48	7	5
ongeschoolde en landarbeiders	1.186	8	20	58	7	7
Totaal	2.748	12	25	50	8	5
Middelbaar milieu:						
middelbare employees	1.041	37	39	17	6	1
zelfstandige middenstand	706	23	35	31	9	2
boeren en tuinders	521	16	26	52	4	2
Totaal	2.268	28	35	29	6	2
Hoger milieu	345	66	26	4	3	1
<u>Onderwijsniveau ouders</u>						
Totaal	4.838	23	30	37	7	3
Alleen lager onderw.	2.434	12	27	50	7	4
Lager beroepsonderw.	1.069	19	31	40	7	3
Uitgebreed lager onderw.	702	37	38	17	7	1
Voorbereidend hoger en middelbaar onderw.	633	58	31	7	3	1
<u>b. meisjes</u>						
<u>Sociaal milieu totaal</u>	5.255	17	35	35	10	3
Lager milieu:						
lagere employees	524	16	44	28	10	2
geschoolde arbeiders	1.078	8	35	43	12	2
ongeschoolde en landarbeiders	1.231	4	24	53	13	6
Totaal	2.833	7	32	45	12	4
Middelbaar milieu :						
middelbare employees	917	33	42	18	6	1
zelfstandige middenstand	630	18	38	32	10	2
boeren en tuinders	556	10	41	38	10	1
Totaal	2.103	23	41	27	8	1
Hoger milieu	319	60	31	5	3	1
<u>Onderwijsniveau ouders</u>						
Totaal	4.706	18	37	34	9	2
Alleen lager onderwijs	2.382	7	33	45	12	3
Lager beroepsonderwijs	1.071	13	40	36	10	1
Uitgebreed lager onderw.	669	33	48	14	4	1
Voorbereidend hoger en middelb. onderwijs	584	54	36	7	3	0

waarmee een beter inzicht verkregen kan worden in de verschillen in onderwijsdeelname tussen de sociale milieus. Vragen naar de belangrijkheid van de verschillen in deelname tussen milieus in vergelijking met die van de deelnemingsverschillen tussen mannen en vrouwen, naar de mogelijke wisselwerking tussen milieu en geslacht, en vragen die andere kenmerken betreffen van de onderwijsverdeling kunnen niet beantwoord worden, omdat het materiaal ontbreekt. Het ziet er naar uit dat voorlopig dergelijke statistische informatie zal blijven ontbreken, omdat de huidige materiaalverzameling niet in bovengenoemde vragen voorziet. Wij achten het van het grootste belang, dat er een statistische gegevensverzameling met meervoudige ingangen in ons land van de grond komt.

5.1. Inleiding

In de literatuur worden tal van kenmerken genoemd, die in meer of mindere mate de onderwijsverdeling kunnen beïnvloeden. Alvorens in het volgende hoofdstuk na te gaan wat onderzoek ons leert, zullen in dit hoofdstuk de belangrijkste begrippen worden geordend en omschreven.

Deze ordening zou wellicht de indruk kunnen wekken, dat de kenmerken onafhankelijk van elkaar invloed uitoefenen op de onderwijsverdeling. Dit is geenszins het geval. Het is juist de onderlinge samenhang in de veelheid van variabelen, die er de oorzaak van is, dat onderzoek op dit terrein zo gecompliceerd is en mede daardoor tegenstrijdige resultaten heeft opgeleverd. Hoewel er vele en ingewikkelde ordeningsprincipes denkbaar zijn, hebben wij op praktische gronden gekozen voor een grove indeling naar kenmerken van de persoon, het milieu en het onderwijs. Niet aan alle kenmerken uit deze rubrieken is aandacht geschonken. Kenmerken die de laatste jaren het meest in de belangstelling staan, zijn iets uitvoeriger behandeld.

5.2. Kenmerken van de persoon

Kenmerken van de persoon kan men onderverdelen in psychologische kenmerken, sociale kenmerken en fysieke kenmerken.

Psychologische kenmerken zijn bijvoorbeeld intellectuele capaciteiten, persoonlijkheidseigenschappen (karakter), belangstellingsgebieden, motivationele eigenschappen en doorzettingsvermogen. De invloed van persoonlijkheidskenmerken is niet duidelijk. Voor een belangrijk deel is dit te wijten aan het feit, dat er geen ondubbelzinnig en uniform begrippenkader bestaat.

In het verleden heeft Brookover (1966) de aandacht gevestigd op het "self-concept of ability", nadat het begrip "self-concept" al veel langer in de psychologie bekend was. Het laatste begrip heeft betrekking op hoe een individu zichzelf - tussen of in vergelijking met anderen - ziet. Volgens Brookover is de opvatting van een kind over zijn eigen prestatievermogen een belangrijke factor, die - onafhankelijk van intelligentie - de schoolvorderingen beïnvloedt. Twee kenmerken, die in de literatuur erg veel aandacht hebben gekregen, zijn intelligentie en motivatie. We zullen er daarom wat dieper op in gaan.

5.2.1. Intelligentie

Van de kenmerken die de onderwijsverdeling beïnvloeden is de begaafdheid of intelligentie ontegenzeggelijk één van de belangrijkste.

In de discussie over gelijke kansen is het oude strijdpunt, dat wel wordt aangeduid met "nature versus nurture", weer actueel. Naast theoretische en methodologische problemen die hierbij naar voren

gebracht worden, zijn er twee standpunten te onderscheiden ten aanzien van de beschikbaarheid en de ontwikkeling van de begaafdheid. Aan de ene kant kan men het standpunt van de "elitisten" onderscheiden. Zij zijn overtuigd van de erfelijke bepaaldheid van intelligentie. Verschillen in sociaal-economisch niveau en in deelneming aan het onderwijs zijn terug te voeren tot deze erfelijk bepaalde verschillen in intelligentie (Jensen, 1969; Eysenck, 1971; Herrnstein, 1973). Het onderzoek dat de omvang van de erfelijke factor tracht vast te stellen, geschiedde in hoofdzaak langs twee wegen:

- a. zoveel mogelijk constant houden van de omgeving;
- b. zoveel mogelijk constant houden van de genetische factoren.

Uit beide typen onderzoek blijkt, dat verschillen in intelligentie voor een belangrijk deel door genetische factoren moeten worden verklaard. Bij de gevolgde onderzoeksopzet zijn echter een aantal methodologische kanttekeningen te maken, zoals de rol van de niet te controleren prenatale biologische invloeden, culturele verschillen, de gebruikte meetinstrumenten. De stelligheid waarmee auteurs als Burt, Eysenck, Jensen en in ons land De Groot ponereren, dat ongeveer 80 procent van de totale variantie in intelligentie in onze westerse cultuur verklaard kan worden door de invloed van erfelijke aanleg lijkt niet verantwoord. Anderen (o.a. Jencks, 1972) komen tot een schatting van 45% erfelijkheid, 35% omgeving en 20% wisselwerking tussen beide.

Een ander standpunt wordt ingenomen door de zgn. "egalitaristen". Intelligentie mag dan ten dele erfelijk bepaald zijn, intelligentie is niet-systematisch, d.w.z. aselekt over de sociaal-economische klassen verdeeld. Dat er toch intelligentie-verschillen zijn tussen vertegenwoordigers van de onderscheiden sociaal-economische klassen, en derhalve in onderwijsdeelneming, dient op rekening geschreven te worden van de huidige maatschappijstructuur en het daarin vigerend waarden- en normenstelsel. Bowles en Gintis (1973) spreken in dit verband van een IQ-ideologie, die een belangrijke factor is voor de rechtvaardiging van een liberaal-kapitalistisch produktiesysteem en voor de wettiging van de sociale betrekkingen en verhoudingen, die aan de basis liggen van het gehele sociale systeem.

In een dergelijke meritocratische samenleving, gebaseerd op een IQ-ideologie, heeft het onderwijs een typische toewijzingsfunctie, waardoor individuen hun plaats toegewezen krijgen op één van de niveaus van de beroepshierarchie. Het formele onderwijs geeft dan op basis van vooral cognitieve vorderingen beloningen, zoals schoolcijfers, getuigschriften, diploma's, e.d. aan individuen. Het onderwijs zelf produceert slechts nuttige en goed-in-de-markt-liggende cognitieve vaardigheden; hogere opleidingsniveaus zijn automatisch gekoppeld aan groter economisch succes en beter betaalde posities. Zo een anti-elitistische positie is in ons land ingenomen door Wertheim (1973, 1975). In zijn poging tot ontmaskering van de elite-waam gaat Wertheim uitvoerig in op wat hij noemt de "mythe van het IQ". De mythe van het IQ begint daar, waar IQ-gegevens gebruikt worden "om er beschouwingen op te baseren, die aan de geconstateerde individuele verschillen een veel zwaardere betekenis en een veel wijdere strekking toeschrijven, dan door de gezonde feiten gerecht-

vaardigd wordt". Voor Wertheim is de IQ-test slechts een bruikbaar technisch hulpmiddel; voor velen wordt dit hulpmiddel echter "één van de hoekstenen van ons nationale culturele peil en van het te voeren onderwijsbeleid". Wij kunnen onze huidige sociale vraagstukken en dus ook de vraagstukken op het gebied van het onderwijs, slechts op een zinnige wijze aanpakken, door een beroep te doen op de "in brede lagen van het volk sluimerende talenten". (Wertheim, 1975). Tegen standpunten van "egalitaristen" kan het bezwaar worden ingebracht, dat veel van hun uitspraken niet of nauwelijks getoetst zijn, maar veeleer op ideologie berusten.

Naast de verschillen zijn er ook een aantal punten waar beide kampen het min of meer over eens zijn. Juist deze punten zijn van belang, omdat zij uitgangspunten kunnen vormen voor verdere studie en onderzoek. Welke zijn deze punten? Beroemd, zo niet berucht, is de openingsfrase van het artikel van Jensen (1969): "Compensatory education has been tried and it apparently has failed".

Niemand kan na serieuze bestudering van het toenmaals beschikbare materiaal het met deze conclusie oneens zijn. Men is het voornamelijk oneens met de door Jensen aangevoerde redenen voor het mislukken van deze compensatie-programma's en met de (niet door Jensen) geformuleerde probleemstelling voor dergelijke programma's, alsmede met de vooronderstellingen, de methodologische opzet en uitwerking van deze onderzoeken. De voornaamste reden voor het mislukken van de compensatieprogramma's wordt gezien in het uitgangspunt, de zgn. sociale deprivatie hypothese. Volgens deze hypothese zijn alle kinderen in wezen gelijk; sommige kinderen echter falen op school, omdat zij sociaal-gedepriveerd zijn, in een achterstandssituatie verkeren. Volgens Jensen is dit uitgangspunt onjuist. En om dit aan te tonen wijst hij op het belang van verschillen in intelligentie. Tot hier zijn Jensen's opposanten het met hem eens; geen auteur ontkent dat (erfelijk bepaalde) verschillen in intelligentie van betekenis zijn. Het mislukken van compensatie-programma's - zo gaat Jensen verder - is grotendeels toe te schrijven aan erfelijk bepaalde verschillen in intelligentie. Tot welke heftige disputen deze stelling van Jensen aanleiding heeft gegeven, is bekend. Van belang in deze discussie, die toen in alle hevigheid ontbrandde, is ons inziens het feit, dat zij geleid heeft tot herbezinning op de vraag wat de invloed is van erfelijke factoren en wat van omgevingsfactoren op intelligentie. Hoe groot deze erfelijkheidscomponent exact is, is van minder belang. Belangrijker is de vraag naar de wisselwerking van erfelijke en omgevingsfactoren. In welke mate treden genetische verschillen aan het licht, wanneer kinderen meer gestimuleerd worden en in een relatief gunstige omgeving grootgebracht worden? Er is een stroming ontstaan, die de tegenstelling tussen erfelijkheid en omgeving minder benadrukt. Men gaat uit van de interactie van erfelijke en omgevingsfactoren. Erfelijkheid wordt dan niet meer gezien als een toestand, maar als een proces. In dit proces zijn de erfelijke trekken niet tevoren bepaald, maar komen zij tot stand in de loop der ontwikkeling. Gelijke genen kunnen in ongelijke milieus verschillend uitwerken. Zo kan de ontwikkeling van intelligentie door de omgeving worden gestimuleerd, maar ook worden tegengewerkt. Iedere

eigenschap is aan verandering onderhevig als gevolg van de mate, waarin de omgeving op haar inwerkt (Dobzhansky, 1974).

Een vraagstuk dat aan de basis ligt van het probleem van de erfelijke bepaaldheid van het IQ, is de vraag wat onder intelligentie verstaan dient te worden. Terecht stelt Jensen, nadat hij concludeert dat compensatie-programma's niet IQ-verhogend gewerkt hebben: "So here is where our diagnosis should begin - with the concept of IQ: how it came to be what it is; what it "really" is; what makes it vary from one individual to another; what can change it, and by what amount".

Intelligentie is wellicht het meest complexe begrip in de psychologie. Het wordt dan ook zeer verschillend gedefinieerd.

Terwijl sommige psychologen intelligentie zien als het vermogen zich aan te passen aan nieuwe situaties, verstaan anderen eronder de capaciteit om complexe en abstracte problemen op te lossen. Het blijft echter de vraag in hoeverre beide visies elkaar uitsluiten. Een andere controverse heeft betrekking op de vraag of intelligentie een algemeen vermogen is, of dat het bestaat uit verscheidene onafhankelijke factoren. Practisch lost men deze vragen meestal op door intelligentie operationeel te definiëren als de score van een persoon op een bepaalde test.

Vernon (1972) introduceerde de begrippen intelligentie A, intelligentie B en intelligentie C. Intelligentie A is de genotypische, aangeboren capaciteit, die niet direct door de psycholoog kan worden geobserveerd en gemeten. Onder intelligentie B verstaat Vernon de fenotypische intelligentie, d.w.z. de actuele intelligentie die het product is van de wisselwerkingen tussen genetische aanleg en milieu-invloeden. Intelligentie C, ten slotte, is de gemeten intelligentie. Zeer controversieel nu is de vraag geweest in hoeverre intelligentie C kan dienen als indicator voor intelligentie A; hoeveel van de variantie in intelligentie C tussen personen door erfelijke - dan wel door omgevingsfactoren verklaard kan worden.

De laatste jaren hebben in het bijzonder de ideeën van Piaget over de ontwikkeling van de intelligentie sterk aan populariteit gewonnen. Piagets theorie geeft een beschrijving van de intellectuele gedragsvormen van het kind in de opeenvolgende fasen van zijn ontwikkeling. Piaget, van oorsprong bioloog, gaat in zijn theorie uit van de hierboven al even aangeduide gedachte, dat er tussen het kind en zijn omgeving een voortdurende interactie plaats heeft. De ontwikkeling van de intelligentie verloopt via de processen assimilatie en accommodatie. Adaptatie is de overkoepelende term voor deze twee complementaire processen. Organisatie verwijst naar de tendentie de mentale processen die in de interactie met de buitenwereld ontstaan, te coördineren in een coherent systeem. Intelligentie wordt in deze gedachtingen gezien als de functie die een dynamisch evenwicht schept tussen assimilatie (inpassing van ervaringen in aanwezige schemata) en accommodatie (aanpassing van de schemata aan de omgeving).

Intelligentie is het instrument bij uitstek voor het handhaven van adaptief gedrag. In de ontwikkeling van de intelligentie zijn kwalitatief verschillende stadia te onderscheiden. De stadia hebben een

vaste volgorde, ze zijn invariant en door het milieu niet te beïnvloeden. Wel kan er vanuit het milieu een bepaalde druk uitgaan op het kind om de ontwikkeling van de intelligentie te bevorderen, met name door cognitieve stimulering. Deze uitweiding over Piaget is van belang, omdat de theorieën van Piaget recentelijk een accentverschuiving teweeg hebben gebracht in de discussie over intelligentie. Belangrijker dan de discussie over hoeveel van de intelligentie door erfelijke factoren wordt bepaald, is het zoeken naar methoden om aanwezige begaafdheid optimaal te ontplooiën via processen van assimilatie en accommodatie.

Het zou te ver voeren op deze plaats uitvoeriger in te gaan op Piagets theorie. Ook Piaget heeft veel kritiek van methodologen moeten slikken. Zijn "proefjes" met kinderen zouden de kwalificatie onderzoek niet verdienen. Andere kritiek tegen het systeem van Piaget is, dat hij de ontwikkeling van de intelligentie te veel heeft opgevat als een autonoom, genetisch geprogrammeerd rijpingsproces, waarin heel precies kwalitatief te onderscheiden stadia kunnen worden aangegeven.

Samenvattend kunnen we stellen, dat ten aanzien van het begrip intelligentie de meningen verdeeld en de onzekerheden groot zijn. Niettegenstaande de vele onzekerheden die te vermelden zijn, blijft er kennelijk één zekerheid over: in de ons bekende literatuur zijn verschillen in intellectuele capaciteiten mede verklaard door aangeboren verschillen in intelligentie. De vraag hoeveel van de variantie verklaard kan worden door erfelijke factoren, milieufactoren en de wisselwerking tussen beide heeft nooit een éénsluidend antwoord gekregen.

De traditionele definitie van intelligentie als hetgeen gemeten wordt door intelligentie-tests of schoolvorderingstoetsen, is duidelijk te eng. Zo ook de definitie, waarin gerefereerd wordt aan het probleemoplossend vermogen, dat in sterke mate erfelijk bepaald zou zijn. Enerzijds zijn het de sociologen, die bij de studie van het menselijk gedrag, en in het bijzonder bij dat van de intelligentie, gewezen hebben op het belang van de "environmentalistic approach". Sommige sociologen gaan in hun benadrukking van omgevingsfactoren zelfs zo ver, dat zij stellen dat de grenzen aan de intellectuele reserves niet door genen bepaald worden, maar door omgevingsfactoren. Het valt niet te onderkennen, dat de traditionele operationalisatie van intelligentie tot preciese uitspraken over bijvoorbeeld de relatie tussen intelligentie en schoolsucces leidt. De vraag is evenwel of - afgezien van het bekende contaminatieprobleem (intelligentie wordt geïndiceerd door schoolresultaten) - of een dergelijke rigoreuze definiëring niet ten koste gaat van reikwijdte, algemene geldigheid en relevantie van de uitspraken, die men uit deze onderzoeken destilleert. Anderzijds zijn het de psychologen zelf geweest, die getracht hebben de statische conceptie van intelligentie in te ruilen voor een opvatting, waarin plaats wordt ingeruimd voor de individuele ontwikkelingsmogelijkheden van het kind. In deze opvatting wordt gewezen op de mogelijkheid om, bijvoorbeeld via het onderwijs, de cognitieve capaciteiten van het kind te ontwikkelen.

Vooralsnog zijn de alternatieven voor de traditionele psychometrische zienswijze op intelligentie onvoldoende uitgewerkt. In de discussie

over gelijke kansen is deze ontwikkeling in het begrip intelligentie echter niet meer te veronachtzamen. De toekomst zal leren in hoeverre deze alternatieve formuleringen van het begrip intelligentie bruikbaar zullen blijken om meer inzicht en greep te krijgen op de problematiek van de ongelijke onderwijskansen.

5.2.2. Motivatie

Een ander kenmerk, waaraan een grote invloed op de onderwijsverdeling wordt toegeschreven is motivatie. Men neemt aan dat leerlingen makkelijker leren als ze belangstelling voor de te leren stof hebben, dan wanneer ze géén interesse tonen. Bij het leren wordt vaak onderscheid gemaakt tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie.

Bij intrinsieke motivatie is er sprake van belangstelling voor een onderwerp als zodanig. Bij extrinsieke motivatie daarentegen staan er bij het leren doelen voor ogen, die niet direct verband houden met het te leren onderwerp zelf.

Voorbeelden hiervan zijn het leren ter voorkoming van straf en het leren ter verwerving van aanzien in de groep.

In deze gevallen is het leren een middel om een ander doel te bereiken. Het geheel van zowel intrinsieke als extrinsieke motieven, dat een leerling ertoe kan brengen een bepaalde leertaak te vervullen, wordt leermotieven genoemd.

Hermans (1971) heeft gewezen op de begrippen prestatiemotivatie en faalangst.

Prestatiemotivatie is de tendens om te presteren, waarbij presteren opgevat moet worden in de zin van excelleren, zowel in de ogen van anderen als van zichzelf. Prestatiemotivatie is een permanente drang, die in bepaalde mate aanwezig kan zijn en erop gericht is bij een prestatie een zeker niveau te bereiken. De persoon wil dit niveau in zekere mate zelf bepalen. Nauw verbonden met de prestatiemotivatie is de faalangst, die beschouwd moet worden als een motief om mislukkingen te voorkomen. Binnen de faalangst onderscheidt Hermans twee dimensies, nl. negatieve en positieve faalangst. Negatieve faalangst is een angst met remmende invloed op de prestaties, die zich vooral manifesteert in relatief ongestructureerde taaksituaties. Positieve faalangst is een angst met positief effect op de prestaties, eveneens in taaksituaties die voor het individu relatief ongestructureerd zijn. Volgens Hermans functioneren leerlingen met een hoge negatieve faalangst het best in duidelijk gestructureerde onderwijsleersituaties. De negatief faalangstige leerlingen kan men helpen door ze duidelijk afgebakende opdrachten te geven, veel ondersteunende begeleiding en informatie over hun prestaties te verschaffen en positieve verwachtingen over de te leveren prestaties te laten blijken. De positief faalangstige leerlingen komen het best tot hun recht in relatief ongestructureerde onderwijsleersituaties.

5.2.3. Geslacht

Naast fysieke kenmerken als ziekte, ras, invaliditeit, onderscheidt men sociale kenmerken waartoe men leeftijd en geslacht rekent.

Geslacht is, zoals we in het vorige hoofdstuk hebben kunnen constateren, een belangrijk kenmerk in het licht van de onderwijsverdeling. Ook is er reeds op gewezen, dat de sociale rolverdeling tussen man en vrouw in de samenleving hier zeker ook mee te maken heeft (par. 2.4.).

In de sociologie verstaat men onder sociale rol:

het geheel van normen en verwachtingen dat men koestert jegens personen in een bepaalde positie. De normen en de verwachtingen rond de mannen- en vrouwenrol nemen in de samenleving een zeer centrale plaats in. Zeer veel sociale situaties worden direct of indirect beïnvloed door opvattingen over hoe man of vrouw zich dienen te gedragen. Een aantal beroepen (en vooral beroepsgerichte) onderwijstypen zijn of moeilijk toegankelijk voor vrouwen of worden door vrouwen weinig gekozen. Zo sterk is het rolpatroon in onze samenleving, dat het veranderingsproces maar traag verloopt. In 't Veld-Langeveld (1969) wijst op het verschijnsel, dat vele beroepen die door de vrouw worden gekozen, in de sfeer liggen van verzorging. De Goede en Hoksbergen (1975) wijzen op het belang om ook de rol van de man te beschrijven, vooral tot meer begrip van de hele verhouding man - vrouw. Veelal ontstaan er conflictsituaties als de vrouw haar gezinsrol afwijst ten gunste van een beroepsrol. Bij de keuze van onderwijs hebben de vrouwelijke rolkenmerken een dominerende invloed. De Goede en Hoksbergen wijzen er eveneens op, dat het emancipatieproces zowel in het onderwijs als in het beroepsleven tegelijkertijd plaats moet vinden.

5.3. Kenmerken van het milieu

De kenmerken van het milieu, ook wel gezinskenmerken genoemd, zijn onder te verdelen in a. sociale gezinskenmerken en b. culturele gezinskenmerken.

a. Sociale kenmerken

Tot de milieukenmerken waardoor socialisatie in het gezin wordt geplaatst in een ruimere maatschappelijke context rekent Vervoort (1968):

- godsdienstige gezindte;
- inkomen;
- regionale factoren;
- gezinsgrootte;
- geboortepositie;
- gezinssamenstelling;
- gezins(on)volledigheid.

b. Culturele kenmerken

Onder culturele kenmerken vallen zowel algemene als specifieke kenmerken die betrekking hebben op de houding en de interesse van de ouders ten aanzien van het onderwijs van hun kinderen.

Onder de algemene kenmerken verstaan we al die kenmerken, die niet intentioneel op het onderwijs gericht zijn, maar blijkbaar indirect van invloed zijn op de schoolkeuze en het schoolsucces.

Hierbij kan men denken aan de volgende kenmerken:

- het sociaal-cultureel "klimaat" in het gezin, zoals dit blijkt uit bijvoorbeeld de omgangsvormen, de vrije tijdsbesteding, de cultuurconsumptie, de deelneming aan verenigingsleven, etc.;
- de relatie tussen de ouders onderling en tussen de ouders en de kinderen;
- de opvoedingsstijl in het gezin; 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 worden geacht;
- de geschakeerdheid van de ervaringswereld in de opvoeding, zoals die tot uitdrukking komt in bijvoorbeeld het speelgoed, de rollen van vader en moeder, het relatiepatroon van het gezin met de buitenwereld, de differentiatie van ervaringen door middel van contacten, uitstapjes, etc.;
- de in het milieu van herkomst 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 per milieu nogal verschillend is.

Specifieke gezinsculturele factoren zijn kenmerken die direct gericht zijn op het onderwijs, het onderwijsgedrag of de schoolprestatie.

Hieronder vallen kenmerken als:

- de mobiliteitsoriëntatie, het sociaal aspiratie-niveau of de stijgingsdrang van de ouders, dat wil zeggen de mate waarin de ouders 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 zij grote waarde hechten aan, respectievelijk geneigd zijn tot het behalen van zo goed mogelijke resultaten. In dit verband is vooral van belang het prestatie-ondersteunend opvoedingsgedrag, hetgeen erop neerkomt dat ouders hoge eisen stellen aan hun kinderen, hen tot prestaties stimuleren en deze ook belonen;
- 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 en daarbij behulpzaam zijn.

Naast al deze gezinskenmerken moet volgens Van Kemenade (1970) ook gewezen worden op andere socialisatiemechanismen of opvoedingskaders. Daarbij is met name te denken aan de groep van leeftijdgenoten (peer-group), doch ook aan de invloed van de massa-media op de ontwikkeling van kinderen.

5.4. Kenmerken van het onderwijs

Binnen het onderwijssysteem kunnen wij twee groepen kenmerken onderscheiden, de structurele en de sociaal-pedagogische kenmerken. Bij de structurele kenmerken gaat het om de meer formele eigenschappen van het onderwijs, terwijl de sociaal-pedagogische kenmerken meer betrekking hebben op de opvoedkundige eigenschappen van elementen uit het onderwijssysteem.

a. Structurele kenmerken.

- algemeen vormend en beroepsonderwijs
- jeugd- en volwassenenonderwijs
- opleidingsduur (tijd)
- toelatingscriteria
- selectiemechanismen
- tijdstip schoolkeuze
- kwantitatieve behoefte aan menselijke arbeid, e.d.
- klassegrootte
- schoolgrootte.

b. Sociaal-pedagogische kenmerken.

- differentiatie naar schooltypen
- differentiatie naar leerstof
- onderwijsstijl
- kwaliteit van de docenten
- relatie ouders en school
- beroepenvoorlichting
- schoolkeuze-adviezen
- begeleiding
- sociaal-culturele oriëntatie.

Ten aanzien van de onderwijskenmerken zijn enige kanttekeningen te maken (De Corte e.a., 1973). Allereerst is een klas of leergroep niet alleen een optelsom van een leerkracht met leerlingen, die ieder hun eigen individuele inbreng hebben, maar ook en vooral een totaliteit, waarbij alle leden elkaar beïnvloeden. Leerkracht en leerlingen bevinden zich in een potentieel veld van sociale interacties, waarin gevoelsverhoudingen van aantrekking- en afstoting, van sympathie en van antipathie zich voordoen. De structuur van dit veld bepaalt mede de wijze waarop leerkracht en leerlingen aan het onderwijsproces deelnemen.

Voor deze interactie, communicatie- en besluitvormingsstructuur ontbreken vooralsnog geldige indicatoren, evenals voor de sociaal-culturele oriëntatie die in de opzet en de inhoud van de school tot uitdrukking komt.

Tot slot van dit hoofdstuk willen we nog wijzen op het belang dat Bloom (1974) toekent aan de factor tijd als middel om de verschillen in prestaties te verklaren.

De basisstelling is, dat tijd een centrale variabele is bij het leren op school en dat leerlingen verschillen wat betreft de tijd die ze nodig hebben om m.b.t. een bepaalde leereenheid een bepaald criterium

te halen. Carroll (1963)¹⁾ definieert geschiktheid als de hoeveelheid tijd, die een leerling nodig heeft om het criterium te bereiken. Daarmee geeft Carroll volgens Bloom een belangrijke richting aan in het denken over onderwijs en onderwijsresearch.

Als tijd namelijk de centrale variabele is en in de benodigde tijd wordt voorzien, dan is het bereiken van het criterium volgens Bloom mogelijk voor alle studenten, die kunnen worden gemotiveerd om de tijd die ze nodig hebben te gebruiken. Een reactie van De Groot (1973): "Desnoods vervangen we de bewering dat iets 99% van alle mensen boven de pet gaat door de bewering dat 99% van alle mensen een oneindige leertijd nodig hebben om dat onderwerp onder de knie te krijgen."

Bloom maakt onderscheid tussen "verstreken tijd" (elapsed time) en "taaktijd" (time on task). De verstreken tijd is de hoeveelheid tijd die verlopen is sedert het begin van een leereenheid tot het voltooiën van de taak op beheersingsniveau (criterium). De taaktijd is de tijd dat een leerling werkelijk actief bezig is met leren. Deze is afhankelijk van ondermeer de toegestane tijd, interesse en motivatie.

1) Interessant is, dat Carroll geschiktheid definieert als de hoeveelheid tijd die het individu opeist om een gestelde taak te beheersen. Hiermee stelt hij namelijk in het kader van gelijke kansen het probleem of ieder individu wel de tijd toegewezen krijgt die hij nodig heeft om iets te leren, met andere woorden: welke rechtvaardige criteria zijn op te stellen voor het afgrenzen van de toegestane leertijd. Zulke criteria zijn echter zeer moeilijk te ontwikkelen, onder andere omdat - naar onze mening - de benodigde leertijd sterk zal afhangen van het moment waarop de training plaatsvindt. Stellig zullen een groot aantal vaardigheden sneller geleerd kunnen worden naarmate hun trainingsmomenten naar voren of naar achteren verschoven worden, maar het optimale trainingsmoment van een leerinhoud of vaardigheid is per individu niet te bepalen.

Hoofdstuk 6: Het onderzoek naar kenmerken die de onderwijsverdeling beïnvloeden

6.1. Inleiding

De verschillen in deelneming aan het onderwijs en de verschillen in schoolvorderingen zelf zijn zowel in ons land als in andere Westeuropese landen en de Verenigde Staten de laatste 25 jaar thema van onderzoek geweest, onderzoek dat varieerde naar omvang, reikwijdte en aanpak.

In dit hoofdstuk zal een beknopt overzicht gegeven worden van enkele onderzoekingen, die de ongelijkheid van onderwijskansen, of facetten van deze problematiek, tot onderwerp van studie hebben. Centraal staat hierbij het probleem van de ongelijkheid in het onderwijs. De vraag is in concreto: welke factoren hebben invloed op de verdeling van onderwijs? Het is duidelijk, dat wij hierbij vooral denken aan onderzoeksresultaten, die aansluiten op het in hoofdstuk vijf beschreven schema van kenmerken.

In 6.2. is een overzicht gegeven. Bij dit overzicht hebben wij ons echter moeten beperken vanwege de veelheid en diversiteit van de onderzoekingen. Aandacht is geschonken aan de grote Nederlandse onderzoekingen en niet aan de buitenlandse. Ten aanzien van het buitenlandse onderzoek moet grote voorzichtigheid worden betracht met betrekking tot de geldigheid van de resultaten voor de Nederlandse situatie. Te vaak zijn naar onze mening de resultaten van buitenlandse onderzoekingen zondermeer op de Nederlandse situatie van toepassing verklaard¹⁾. Bovenstaande betekent niet, dat buitenlands onderzoek geen betekenis kan hebben voor de Nederlandse situatie en veronachtzaamd kan worden. Dat wij toch alleen het Nederlandse onderzoek (met een kleine uitzondering in paragraaf 6.4.) in ogen-schouw hebben genomen, vindt rechtvaardiging in twee motieven. In de eerste plaats zijn er tal van goede literatuuroverzichten verschenen van buitenlandse onderzoekingen²⁾. In de tweede plaats zijn wij van mening, dat het beter is het nationale onderzoek representatief te behandelen, dan zowel het internationale als het nationale onderzoek zeerselectief aan de orde te stellen. In 6.3. geven wij een overzicht van onderzoeksresultaten aan de hand van het in hoofdstuk vijf geschetste schema, waarna in 6.4. het relatieve belang van factoren en in 6.5. programma's worden besproken.

6.2. Literatuuroverzicht van belangrijke Nederlandse onderzoekingen

Een sleutelpositie met betrekking tot de ongelijkheid van onderwijskansen wordt ingenomen door de studie van Van Heek (1968).

1) Dit geldt ondermeer voor compensatieprogramma's en de middenschool.

2) Zie in dit verband bijvoorbeeld Matthijssen (1971), OECD (1970), OECD (1971) en OECD (1972).

Voor dit onderzoek is de volgende probleemstelling ontwikkeld: welke maatschappelijke factoren beïnvloeden de doorstroming van scholieren uit de lagere sociale lagen in de opeenvolgende fasen van het Nederlandse onderwijs? Eén van de deelstudies heeft zich toegespitst op de zo belangrijke overgangsfase van het lo naar het vmo. Ter bepaling van de "schoolgeschiktheid" van de leerlingen is gebruik gemaakt van de Nederlandse Onderwijs-Differentiatietestserie (N.D.T.); daarnaast zijn enkele andere variabelen gebruikt, zoals het oordeel van de onderwijzer over de capaciteiten van de leerling, het advies van de onderwijzer voor voortgezet onderwijs, de leeftijd in de 6e klas van het lager onderwijs, en tevens het beroep van de vader van de leerling. Met behulp van deze gegevens is een voorspellingsscore berekend. Het onderzoek heeft tot het verrassende resultaat geleid, "dat van een reserve aan begaafde, goed voor vmo geschikte leerlingen, niet kan worden gesproken. Dit geldt voor alle beroepsgroepen. In de groep goed tot zeer goed voor vmo geschikte leerlingen van de nationale representatieve steekproef bestaat tussen de beroepsgroepen geen of nauwelijks verschil in doorstroming naar het vmo" (Van Heek, 1968). Van Kemenade en Kropman (1972) vechten deze conclusie aan, door erop te wijzen dat de "predictiescore" die Van Heek heeft gehanteerd voor bepaling van de schoolgeschiktheid een onzuivere maatstaf is, omdat hierin zowel prestatiegegevens als milieugegevens zijn opgenomen. Een dergelijke predictiescore zou ongeschikt zijn voor het toetsen van veronderstellingen omtrent de invloed die schoolcapaciteiten enerzijds, en milieufactoren anderzijds uitoefenen op de doorstroming van leerlingen naar het vmo.

Om een dergelijke analyse mogelijk te maken, hebben Van Kemenade en Kropman de predictiescore omgewerkt tot een zogenaamde "prestatiescore" door verwijdering van de milieuv variabelen. Wanneer nu schoolkeuze in verband wordt gebracht met de prestatiescore, dan blijkt het milieu wel degelijk van invloed te zijn op de doorstroming naar het vmo. Kinderen met vrijwel gelijke schoolprestaties in het lo stromen minder door naar het vmo, wanneer zij uit een lager sociaal milieu komen. Het is echter nog maar de vraag of Van Kemenade en Kropman de milieuv variabelen terecht hebben wegge laten. Volgens Groen (1967) kan dit niet zonder aanzienlijk verlies in voorspelbaarheid van schoolsucces.

Boon van Ostade (1972) leverde eveneens commentaar op de bevindingen van Van Heek, dat tussen de beroepsgroepen geen of nauwelijks verschil in doorstroming bestaat naar het vmo. Aan de hand van een drietal projecten, komt Boon van Ostade tot de volgende slotconclusie: "Vergelijking van de drie projecten leert, dat de afwezigheid van een verband tussen milieu en doorstroming naar het vmo bij gelijkhouden van geschiktheid in het Talentenproject verklaard kan worden door een niet-reële beperking tot de 12% meest geschikten. Wanneer een juistere percentage van 22% wordt aangehouden, dan blijkt ook in dit project (i.c. het Talentenproject) een verband tussen milieu en doorstroming bij gelijke geschiktheid".

Een ander onderzoek, dat onze belangstelling verdient is het "Onderzoek naar de schoolloopbaan en de beroepskeuze van de generatie 1965". In dit onderzoek van het Nijmeegse Instituut voor Toegepaste Sociologie wordt de gang door het voortgezet onderwijs en de eerste fase van de beroepsloopbaan gevolgd bij een landelijke steekproef uit de "generatie 1965", dat wil zeggen de jongens en meisjes die in dat jaar de lagere school verlieten.

In dit onderzoek ligt de nadruk op het "allocatie-aspect", dat wil zeggen de wijze waarop de achtereenvolgende "stappen" in het proces van school- en beroepskeuze tot stand komen. De analyse van de gegevens uit de eerste onderzoeksfase heeft betrekking op een drietal onderwerpen, te weten:

- a. een overzicht van de loopbaan van de "generatie 1965" tussen juli 1965 (verlaten lo) en voorjaar 1970 (periode eerste ondervraging);
- b. een analyse van de eerste "keuze" na de lagere school;
- c. een beschrijving van de loopbaan en de huidige situatie van de jongens en meisjes uit de "generatie 1965", die vóór hun zestiende jaar zijn gaan werken.

In paragraaf 6.3. hebben wij onderzoeksresultaten van dit project - dat nog voortgang vindt - geplaatst naast andere resultaten.

Een recent verschenen onderzoek (Peschar, 1975) betreft een "achteraf-experiment", waarin een aantal personen zijn opgenomen uit de groep kinderen die in 1958-1959 in de 6e klas van de lagere scholen in Groningen zaten. Destijds zijn deze zesde-klassers onderworpen aan een schoolonderzoek. Deze onderzoeken bevatten gegevens voor het IQ, het ouderlijk gezin en het advies van de onderwijzer met betrekking tot het voortgezet onderwijs. Peschar heeft paarsgewijs personen gekozen ("gematcht"), zodanig, dat bij elk paar de personen overeenkomen in IQ, geslacht en leeftijd, maar verschillen naar sociaal milieu.

Deze methode is zeker niet zonder bezwaren, omdat zij ten koste gaat van de generaliseerbaarheid. Bovendien is er twijfel over de kwaliteit van de tests, waaraan de Groningse kinderen indertijd zijn onderworpen. Peschar stelt vast, dat kinderen uit het hoge milieu een significant hoger opleidings- en beroepsniveau bereiken dan kinderen uit het lage milieu. Hij concludeert aan het eind van zijn dissertatie: "Dit alles in aanmerking genomen, menen wij dat er - ondanks de invoering van de Mammoetwet - ook in de komende jaren even grote verschillen in opleidingsniveau tussen kinderen uit de hoge en lage sociale milieus zullen blijven bestaan In dit onderzoek werd aangetoond, dat er geen gelijke kansen bestaan voor kinderen uit de lagere milieus, zelfs wanneer zij op 12-jarige leeftijd gelijke intellectuele capaciteiten hebben als kinderen uit de hogere milieus. Het sociaal milieu heeft nog altijd een dominerende invloed op school- en beroepsloopbaan van kinderen".

6.3. Resultaten van onderzoek

In deze paragraaf zijn afzonderlijke onderzoeksresultaten van diverse

Nederlandse onderzoeken naast elkaar geplaatst. Aansluiting is gezocht bij het variabelenschema uit hoofdstuk 5.

6.3.1. Kenmerken van de persoon

Onderzoek naar de erfelijke bepaaldheid van intelligentie heeft in ons land weinig plaatsgevonden. Het onderzoek waarbij intelligentie of be-gaafdheid aan de orde is geweest, heeft betrekking op de vraag of er talent verloren gaat. Zo is reeds gewezen op het talentenproject van Van Heek, waarin hij berekent, dat in het midden der zestiger jaren geen talenten verloren gaan bij de overgang van lo naar vmo. Peschar komt tot de conclusie dat zulks in 1958/1959 wel het geval is geweest. Interessant is dat het I.T.S. voor kinderen die in 1965 de lagere school verlieten, tot het volgende komt: "De keuze na de lagere school wordt sterk beïnvloed door het sociaal milieu, waartoe de leer-ling behoort, uitgedrukt in het beroepsniveau van de vader. Dit geldt ook wanneer wij de "goede" leerlingen apart bezien. Van de jongens uit het hoogste kwartiel van de prestatiescores gaat 20 procent naar het vmo als de vader ongeschoolde arbeider is en 72 als de vader tot de middelbare employees of beoefenaren van "hogere beroepen" kan worden gerekend. Bij de meisjes is dit verschil zelfs nog iets groter. Opvallend is de geringe "doorstroming" naar het vmo van meisjes met goede prestatiescores uit het boeren- en tuindersmilieu: van hen gaat 25 procent naar het vmo; van de overeenkomstige jongens uit dit milieu 75 procent".

Groen (1967) heeft onderzocht in hoeverre informatie over het intel-ligentiepeil bijdraagt tot voorspelling van schoolsucces: "Men is geneigd op grond van de regressieanalyse te concluderen dat het intelligentiepeil het minst bijdraagt tot de voorspelling van alge-meen schoolsucces. Het belang van het intelligentiepeil wordt in de formule kleiner, omdat veel aspecten van het intelligentiepeil al tot uiting komen in de andere informatie. Als men al de beschikking heeft over advies van de school, maatschappelijke herkomst en leeftijd voegt de intelligentie relatief weinig nieuwe informatie toe".

Ten aanzien van motivatie is gewezen op het werk van Hermans. Uit het door hem verrichte onderzoek blijkt, dat:

- hoog prestatiegemotiveerde leerlingen in het algemeen hogere rapport-cijfers hebben, en een geringere kans hebben om de studie voortij-dig te staken in vergelijking met laag prestatiegemotiveerden;
- hoog prestatiegemotiveerde leerlingen zetten zich, volgens het oordeel van de onderwijzers, in hogere mate in wanneer zij zich een taak gesteld hebben en geven blijk van méér doorzettingsvermogen en verantwoordelijkheid;
- hoog prestatiegemotiveerde leerlingen hebben meer plezier in stu-deren en een hoger innerlijk welbevinden;
- hoog prestatiegemotiveerde studenten komen speciaal dan tot betere resultaten dan laag gemotiveerde studenten, wanneer hen de gelegenheid wordt gegeven tot het zelfstandig verrichten van de taak.

Het onderscheid naar geslacht is in Nederland ook onderzocht. Onder-

zoek van het I.T.S. laat zien, dat bij ouders nogal eens de opvatting leeft, dat "het kiezen van een beroep voor meisjes niet zo belangrijk is, omdat zij na korte tijd toch gaan trouwen".

Uit het onderzoek van Bos (1974) blijkt, dat jongens tweemaal zo vaak een schoolkeuze-advies krijgen dan meisjes. Bovendien komt Bos tot de conclusie, dat zowel de beroepskeuze-adviseur als de onderwijzer de schoolprestaties van meisjes onderschatten. Adviezen aan meisjes gegeven zijn over het algemeen aan de voorzichtige kant. Het onderzoek van Bos heeft betrekking op gegevens van 1965.

Kohnstamm (1973) heeft onderzoek gedaan naar "geslachtsverschillen in prestaties op schoolvordering-toetsen en enkele tests aan het einde van de basisschool" (in totaal zes Nederlandse onderzoeken). De gevonden verschillen zijn consistent en over het algemeen in overeenstemming met wat uit Engelse en Amerikaanse literatuur bekend is. Zowel bij de schooltoetsen als bij intelligentie-testonderdelen geldt dat jongens in het algemeen iets hogere scores halen. De grootste sexe-verschillen worden gevonden op de onderdelen algemene ontwikkeling, ruimtelijk inzicht, rekenen (allen in het voordeel van jongens), en in taal en verbale intelligentie (in het voordeel van meisjes).

6.3.2. Kenmerken van het milieu

Zowel in het ouderonderzoek, dat is uitgevoerd in het kader van het talentenproject, als het generatieonderzoek van het I.T.S. en Peschar komen met betrekking tot sociale gezinskenmerken tot dezelfde bevindingen. Met andere woorden: gezinsgrootte, samenstelling van het gezin en de plaats van de onderzoekspersoon in de kinderrij spelen slechts een geringe rol bij de keuze van voortgezet onderwijs.

Overeenkomst tussen het talentenproject en het generatieonderzoek is er ook ten aanzien van de godsdienstige gezindte: deze blijkt niet van invloed te zijn op de keuze van het type vervolgonderwijs. Voorts is gebleken, dat in geen enkel opzicht de hoogte van het gezinsinkomen van invloed is op de schoolkeuze (Van Heek). Dit mag wel zeer opmerkelijk heten! Men is tot deze conclusie gekomen op grond van het in 1964 uitgevoerde "ouderonderzoek": "Er bleek echter geen sprake te zijn van een relatie tussen hoogte van het nettogezinsinkomen en de mate van doorstroming. Weliswaar is het percentage doorstromers bij de hogere inkomens hoger dan bij de lagere inkomens, maar de samenhang is statistisch niet significant. Ook binnen de milieugroepen bleek er geen verband te bestaan tussen inkomen en doorstroming".

Wat de (specifieke) gezinsculturele factoren¹⁾ betreft, is vergelijking van onderzoeksresultaten veel moeilijker. Enerzijds omdat - als gevolg van het ontbreken van indicatoren - geen onderzoek heeft plaatsgevonden, anderzijds omdat voor éénzelfde factor niet dezelfde indicatoren gebruikt zijn. Met betrekking tot de "algemene pedagogische

1) Zie voor overzicht van buitenlandse literatuur vooral Vervoort (1968). Hij behandelt onder andere de bekende onderzoeken van Levin, en Rosen, Kob, Douglas.

instelling der ouders" concludeert Van Heek: "Er is slechts in enkele gevallen een lichte samenhang tussen schoolkeuze en de onderzochte aspecten van de pedagogische instelling gevonden. Op grond van deze beperkte correlaties kan niet tot een duidelijke samenhang tussen algemeen pedagogische instelling der ouders en de schoolkeuze worden geconcludeerd, al is het uiteraard geenszins uitgesloten, dat andere indicatoren wel verschillen zouden hebben aangetoond". De veronderstelling dat de mobiliteitsdrang in hogere milieus groter zou zijn dan in de lagere milieus, wordt door Van Heek verworpen.

Rupp (1971) heeft onderzoek gedaan naar het "cultuurpedagogisch niveau van de opvoeding". Uit dit onderzoek onder Utrechtse lagere schoolkinderen blijkt:

- dat met het stijgen van het sociaal-economisch milieu het cultuurpedagogisch niveau van de opvoeding stijgt;
- dat er een positieve samenhang is tussen het cultuur-pedagogisch niveau van de opvoeding en schoolprestaties;
- dat het cultuur-pedagogisch niveau wordt geïndiceerd door stimulering van de cognitieve ontwikkeling (voorlezen, spelletjes, speelgoed, e.d.), door de betrokkenheid van de ouders bij de school, door de mate waarin ouders de ontwikkeling van het kind waarnemen en door de mate van opvoedingsbewustzijn bij de ouders.

Mens (1973) heeft onderzoek gedaan naar de samenhang van gezinskenmerken en taalvaardigheid. "Het meest opvallende resultaat van deze analyse is, dat de door ons onderscheiden specifieke milieuen gezinsgegevens bij handarbeiders over het algemeen veel meer samenhangen met taalvaardigheid dan bij andere milieucategorieën. Binnen de hogere en de middelbare milieus maakt het voor de taalvaardigheid van het kind over het algemeen weinig verschil of bepaalde gezinseigenschappen al dan niet voorkomen".

Mens stelt op grond van bovenstaande een "compensatiehypothese" op: "in hogere milieus is er een veel groter aantal mechanismen en stimuli aanwezig, waardoor eventuele negatieve factoren kunnen worden gecompenseerd. In lagere milieus daarentegen is het voorkomen van een bepaalde eigenschap veel kritischer; afwezigheid heeft een negatieve invloed ten aanzien van taalvaardigheid ...". Ook Kohnstamm (1969) heeft gewezen op de grootte en regelmaat van ontwikkelingsverschillen tussen kinderen uit diverse milieus. De verschillen in taalontwikkeling correleren volgens hem met latere verschillen in schoolprestaties.

De taalontwikkeling van de groep tussen 6 en 6½ jaar uit het milieu der minstgeschoolden (ouders met alleen lager onderwijs of enkele jaren voortgezet lager onderwijs) bleek gemiddeld gelijk te zijn aan die van de groep van 4½ tot 5 jaar uit de groep der meestgeschoolden (ouders met tenminste havo-niveau).

6.3.3. Kenmerken van onderwijs

Teleurstellend is naar onze mening ook het onderzoek in ons land - de buitenlandse onderzoekingen laten wij bewust buiten beschouwing - naar kenmerken van het onderwijs. Zo is in Nederland tot op

heden nauwelijks onderzoek verricht naar het verband tussen klassegrootte en onderwijsprestaties of -resultaten, terwijl dit onderwerp in andere landen wel veel aandacht heeft gekregen¹⁾. Volgens het I.T.S.-onderzoek geeft de grootte van de zesde klas geen consistente samenhang te zien met doorstroming van leerlingen naar vmbo. Ook wijst dit onderzoek op het oordeel van de leerkracht van de zesde klas over de geschiktheid van de leerling voor een bepaald type voortgezet onderwijs. Volgens het generatie-onderzoek 1965 is dit oordeel "mede afhankelijk van het sociaal milieu waartoe de leerling behoort". De studie van Van Heek echter zegt, "dat er geen aanwijzingen zijn, dat onderwijzers zich bij hun oordeel omtrent de meest geschikte vorm van onderwijs voor de leerlingen door milieu-invloeden laten leiden". Doornbos (1969) stelt de vraag of zittenblijven moet worden bestreden of afgeschaft. De schrijver kiest voor afschaffen, waarvoor dan nodig is een ontkoppeling van cursusduur en leerstofbeheersing voor groepen leerlingen, het zogenaamde leerstofjaarklassen-systeem. Een onderwerp dat al geruime tijd in discussie is, is de optimale schoolgrootte. Zo startte in 1964 de naar de voorzitter genoemde commissie-Verlinden. Deze commissie adviseerde de minister voor een categoriale school een optimale schoolgrootte van ongeveer 400 leerlingen, voor een scholengemeenschap werd het gemiddelde van 725 leerlingen genoemd. In de praktijk zien wij, dat er in ons land al scholengemeenschappen zijn ontstaan van rond de 2000 leerlingen of zelfs meer. Een onmiskenbaar voordeel van een grote school is, dat in de huidige wetgeving de mogelijkheden van "vrijheid van ont-plooiing" (zie hoofdstuk 1) voor de individuele leerling groter is. In discussies over dit onderwerp worden daar bezwaren tegenover geplaatst, zoals: overreglementering, vereenzaming, vervreemding, bemoeilijking van communicatie en interactie, en overbelasting van de schoolleiding. In ons land is ons geen onderzoek bekend naar de relatie tussen leerresultaten en schoolgrootte en evenmin naar de relatie tussen sociaal gedrag en schoolgrootte. De huidige minister heeft onlangs een opdracht gegeven voor een studie over de optimale grootte van een school.

Soutendijk en Van Calcar (1969) hebben een observatieonderzoek uitgevoerd in schoolklassen in Enschede. Volgens hen is de geneigdheid van onderwijzend personeel om andere didactische werkvormen dan de "frontale lesvormen" toe te passen, veel geringer in een klas met veel kinderen uit het arbeidersmilieu. Later heeft Soutendijk (1973) nog gewezen op problemen die veroorzaakt worden door een "klasse-gesprek" in klassen met relatief veel kinderen uit lage milieus. Een onderzoek naar doceerstijlen²⁾ is uitgevoerd door Hetteema (1971).

1) Een uitgebreid literatuuroverzicht hiervan is gegeven in de beleidsnota "Groepsgrootte in het onderwijs" (21-10-74). Een conclusie in die nota is dat de vele onderzoekingen elkaar tegen-spreken.

2) Internationaal is veel onderzoek verricht naar autoritaire versus democratische leiderschapsstijlen. Al in 1959 brengt Andersson de nodige klaarheid in de stortvloed van literatuur die over dit onderwerp is verschenen. Hij concludeert: "The evidence available fails to demonstrate that either authoritarian or democratic leadership is consistently associated with higher productivity". Bovendien verwijt hij gebruikers van deze termen moralisme.

Doceerstijlen worden omschreven als gedragsgehelen die karakteristiek zijn voor de individuele leraar en die van les tot les en van klas tot klas relatief ongewijzigd blijven. Het definiëren en meetbaar maken van doceerstijlen is het doel van de studie. Allereerst komt de onderzoeker tot een interpretatie van drie hoofddimensies te weten:

- cognitive dimensie; deze heeft betrekking op de mate van structurering van kennis door de leraar, of door de leerling: stimulering;
- operationele dimensie; deze heeft betrekking op het optreden in de klas: leidend of begeleidend;
- sociale dimensie; deze heeft betrekking op de contacten in de klas, de leraar kan het gesproken woord monopoliseren (normerend), of hij kan ingaan op uitingen van leerlingen (accepterend).

Door middel van een clusteranalyse zijn acht typen doceerstijlen gevonden die kunnen worden opgevat als combinaties van bovengenoemde hoofddimensies. Opvallend is dat bij m.o.-docenten een grotere homogeniteit in doceerstijl is aangetroffen dan bij academisch gevormde leraren.

Ook Creemers (1974) geeft een evaluatie van onderwijsstijlen, echter een consistente samenhang van deze met prestaties op de leestoets is niet aangetoond.

Onderzoekingen, zoals hierboven vermeld bieden echter weinig tastbare resultaten, die bruikbaar zijn voor een aanvaardbare verklaring voor de ongelijkheidsproblematiek in het onderwijs. Zij hebben verzuimd in te gaan op de vraag hoe en in welke mate kenmerken van het onderwijs de verdeling beïnvloeden.

Onderzoeken die er op gericht zijn samenhangen aan het licht te brengen tussen kenmerken van persoon, milieu en onderwijs zijn zeer schaars. Een interessant voorbeeld van een dergelijk onderzoek is dat van Hermans en Coopmans (1970). Zij hebben een onderzoek verricht naar "de relatie tussen de attitude van de leerkracht en enige persoonlijkheidskenmerken van de leerling". In deze studie waren drie groepen variabelen aan de orde: kenmerken van de leerling, de attitude van de leerkracht en het resultaat van het leerproces. Enige opmerkelijke gegevens uit dit onderzoek zijn:

- het resultaat van het leerproces in de vorm van rapportcijfers zegt zeer weinig over innerlijke voldoening waarmee de leerling studeert en omgekeerd;
- studiesucces in de vorm van rapportcijfers wordt primair bepaald door de capaciteiten van de leerlingen en secundair door factoren van motivationele aard;
- "plezier in studeren" is in hoge mate afhankelijk van de mate waarin de leerling prestatiegemotiveerd is, en nagenoeg niet afhankelijk van capaciteiten;
- de sociaal-geïntegreerde attitude (of democratisch gedrag) van de leerkracht heeft een positief effect op schoolvorderingen van meisjes, echter een negatief effect op die van jongens;

- rapportcijfers die gegeven worden door leerkrachten met democratisch gedrag hebben een meer objectief karakter dan de rapportcijfers die gegeven worden door minder democratische leerkrachten;
- de eindconclusie van de onderzoekers is, dat "studiesucces meer bepaald wordt door capaciteitsfactoren en secundair door motiefactoren. Plezier in studeren wordt, daarentegen, in hoge mate bepaald door motiefactoren, terwijl capaciteitsfactoren nagenoeg geen invloed hebben op dit criterium".

6.4. Het relatieve belang van kenmerken van de persoon, milieu en onderwijs

De vraag naar het relatieve belang van kenmerken van de persoon, van het milieu en van het onderwijs is in feite ook de vraag naar de mogelijkheden om nog verandering in de ongelijke kansenstructuur voor personen aan te brengen. Wij vermoeden dat daarom de controverse tussen aanleg en omgeving dikwijls zo op het scherp van de snede is bevochten. Immers wie meent, dat de verschillen in schoolprestaties geheel voor rekening komen van verschillen in aangeboren capaciteiten, moet wel concluderen dat de school niet meer kan doen dan ze doet. Diametraal daar tegenover staat degene, die verschillen in schoolvorderingen geheel toeschrijft aan belemmeringen die zijn ingebouwd in de zogenaamde "gedepriveerde milieus". In dit geval dienen deze belemmeringen te worden bestreden of gecompenseerd.

De vraag naar het relatieve belang is dus stellig belangrijk, maar kan zij op grond van Nederlandse onderzoekingen bevredigend worden beantwoord? Wij zijn van mening dat dit niet kan. Om te beginnen is daar het strijdpunt - ook internationaal - over hoe zwaar de factor erfelijkheid weegt. Hierop is in paragraaf 5.2.1. reeds uitvoerig ingegaan. Vervolgens zijn er met betrekking tot de gezinskenmerken en onderwijskenmerken wel verbanden aangetoond met schoolvorderingen, maar van een alomvattende, systematische, en nauwkeurige vaststelling van de invloed van deze kenmerken op de prestaties van leerlingen is geen sprake.

Ook Emmery (1974) ziet zich voor de vraag gesteld naar het relatieve belang van onderscheiden factoren. In zijn poging tot beantwoording baseert hij zich op het vele internationaal verrichte onderzoek. Bij zijn analyses van genetische bepaaldheid van intelligentie en schoolvorderingen steunt hij volledig op de resultaten van de in 1970 gehouden OECD-conferentie over "Policies for Educational Growth". Zo komt hij ("giving the benefit of doubt to the genetists") tot: 80% van de variantie in intelligentie en 40 tot 50% van de variantie in schoolvorderingen wordt verklaard door erfelijke factoren.

Waar het gaat over het belang van milieuvariabelen tegenover schoolvariabelen volgt hij de bekende studie van Coleman (1966) op de voet. Coleman wijst erop, dat 90% van de variatie in schoolvorderingen gevonden wordt binnen en niet tussen scholen. Zelfs de gevonden variatie van school tot school, die dus volgens Coleman erg klein is, moet vrijwel geheel toegeschreven worden aan de sociale omgeving

en het sociaal klimaat van de scholen. Coleman concludeert, dat "one implication stands out above all: that schools bring little influence to bear on a child's achievement that is independent of his background and general social context".

Emmery concludeert niet anders: "School achievement seems to be much more determined by family and social background factors and the social composition of the student body, rather than by school and teacher factors". Hij komt er zelfs toe, - alleen gelet op omgevingsfactoren (hier school en milieu) - 70% van de verschillen in schoolprestaties toe te schrijven aan milieufactoren en 30% aan schoolfactoren.

Over de "hardheid" van de hierboven genoemde cijfers hebben wij geen hoge verwachtingen, ook niet wanneer gelet wordt op internationaal onderzoek. De spreiding in de cijfers is soms groot, maar dat neemt niet weg dat men toch wel - zo het lijkt - een consensus bereikt over de rangorde van factoren: voor wat intelligentie betreft lijken erfelijke factoren het belangrijkste te zijn; voor wat schoolvoorderingen betreft lijken milieufactoren nog net iets belangrijker te zijn dan erfelijke factoren. Evenmin geloven wij dat deze cijfers voor de Nederlandse situatie een exacte aanduiding geven van de relatieve gewichten. Zijn bijvoorbeeld kenmerken van het Amerikaanse onderwijs ook de kenmerken van het onderwijs in ons land? Nogmaals, grote voorzichtigheid is hier gewenst. Bovendien willen wij De Groot aanhalen, wanneer hij erop wijst (1974), dat door allerlei maatregelen, die erop gericht zijn tekorten van milieu en onderwijs uit de weg te ruimen, de onderlinge gewichten zullen verschuiven. Met name wijst hij erop, dat wanneer men in staat is alle thans nog door de omgeving (milieu en school) veroorzaakte verschillen te overwinnen, alleen de verschillen als gevolg van verschillende genetische verworvenheden zullen overblijven. Met andere woorden: het relatieve belang van de genetische factoren als verklaring voor verschillen in (leer-)prestaties zal bij een effectieve bestrijding van de thans aanwezige barrières in milieu en/of onderwijs, in de toekomst toenemen.

De discussies over het Coleman-rapport hebben er toe geleid, dat een groep wetenschappers van de Harvard Universiteit, onder leiding van Jencks, een heranalyse hebben gemaakt van de door Coleman verzamelde gegevens (1972). Deze studie heeft de aandacht getrokken. Nadat de auteur met betrekking tot verschillen in intelligentie een schatting heeft gemaakt over de erfelijke component (45%), de omgevingscomponent (35%) en de wisselwerking tussen beide (20%), komt hij - evenals Coleman - tot de conclusie dat schoolsucces meer wordt beïnvloed door het milieu waaruit personen afkomstig zijn, dan door het I.Q. dat zij hebben. Ook scholen kunnen maar weinig bijdragen aan grotere gelijkheid, omdat:

- a. kinderen veel meer beïnvloed worden door hetgeen thuis gebeurt;
- b. hervormers maar weinig controle hebben op die aspecten van de school die kinderen beïnvloeden, namelijk de wijze waarop onderwijzers en kinderen met elkaar omgaan;

c. zelfs wanneer de school een grote invloed zou hebben, de veranderingen die daaruit resulteren waarschijnlijk niet blijvend van aard zullen zijn.

De studie van Jencks is echter - vooral in Amerika - heftig bekritiseerd. Zo zou in de studie met name gelet zijn op individuele verschillen en niet op verschillen tussen groepen. Toch is de politieke invloed van deze studie groot geweest; in veel schooldistricten heeft men de resultaten gebruikt om onderwijsbegrotingen af te stemmen.

6.5. Nederlandse compensatie- en activeringsprogramma's¹⁾

Wij maken onderscheid tussen een compensatieprogramma en een activeringsprogramma. Een compensatieprogramma is erop gericht een geconstateerde achterstand (bijvoorbeeld in taalvaardigheid of leesvaardigheid) in te halen. Verschillende auteurs echter hebben erop gewezen, dat compensatieprogramma's alleen onvoldoende zijn, omdat deze voorbijgaan aan milieubeïnvloeding, die erop gericht is, het opvoedingsgedrag, de gezinssocialisatie in de lagere milieus te verbeteren. Activeringsprogramma's hebben betrekking op de opheffing van de "tekorten" die in de primaire opvoeding van kinderen aanwezig zijn.

Van der Kley (1973) doet verslag van een "aanzet tot evaluatie" van Nederlandse programma's, te weten:

- het innovatieplan van de Amsterdamse schooladviesdienst (van Van Calcar);
- onderwijs en sociaal milieu (Grandia);
- gezinsactiveringsprogramma te Utrecht (Rupp);
- het taal-denkprogramma (Kohnstamm);
- gedifferentieerd onderwijs aan kinderen van minstgeschoolden in de leeftijd van 5 tot 7 jaar (Teunissen).

Met betrekking tot de effecten van deze programma's kan nog nauwelijks iets gezegd worden. De toepassing is van relatief korte duur, terwijl langer lopende projecten, zoals die van Grandia en Van Calcar nog niet aan evaluatie toe zijn. Wel heeft Kohnstamm zelf al tamelijk snel kritische geluiden laten horen met betrekking tot taalcompensatieprogramma's (1969). Hij vraagt zich af of, gezien de resultaten, aan de gemeenschap gevraagd mag worden er massa's geld aan te spenderen.

Van der Kley richt zijn aandacht ook op de evaluatie die gemaakt is van vooral Amerikaanse programma's waaronder het zogenaamde Head Start. In overeenstemming met de internationale inzichten concludeert hij "dat het aanvankelijk optimisme over de effecten van compensatieprogramma's getemperd moet worden, omdat dit optimisme niet in aanwijsbare (dus meetbare) resultaten is aan te geven".

1) Inmiddels is er een "Beleidsplan voor het onderwijs aan groepen in achterstandssituaties" verschenen (1974).

Afgezien van de vraag naar het effect, zijn er inmiddels bezwaren gerezen van fundamentele aard. Nelissen geeft er een uitstekend overzicht van (1972). Ondermeer noemt hij het bezwaar van: 1ste) te grote mate van cognitieve beïnvloeding; 2de) de aanpassing van kinderen aan bestaande structuren van het onderwijs; 3de) de opdringing van het middle-class cultuurpatroon; 4de) het gevaar, dat een nieuwe klasse-maatschappij zal ontstaan op basis van intelligentie.

6.6. Conclusies

In dit hoofdstuk hebben wij ons voornamelijk beperkt tot het Nederlandse onderzoek, zij het dat wij in de paragraaf over het relatieve gewicht onze toevlucht hebben moeten nemen tot buitenlandse literatuur. vanuit de Nederlandse literatuur zou over het relatieve gewicht eenvoudig niet veel te zeggen zijn. Trouwens, in zijn algemeenheid moet worden vastgesteld, dat de ruim ontwikkelde theorieën weinig ondersteuning vinden van Nederlandse onderzoeksresultaten.

Wij kunnen het geheel eens zijn met Van der Kley (1973), die schrijft: "Het onderzoek met betrekking tot de ongelijke deelname aan verschillende typen van voortgezet onderwijs , heeft voornamelijk bestaan uit het verband brengen met afzonderlijke omgevingsvariabelen (met name het meso-niveau: gezinskenmerken) met leerlingkarakteristieken en schoolsucces. Daarbij is weinig of geen aandacht besteed aan kenmerken van het onderwijssysteem, terwijl omgevingsvariabelen op het macro-niveau, zoals machtsverhoudingen in de samenleving, sociaal-economische factoren, niet of nauwelijks een rol speelden". Weinig inzicht is er ook in de invloed die uitgaat van de typische kenmerken van ons onderwijs. Of bepaalde kenmerken gunstig of ongunstig inwerken op kinderen (uit bepaalde milieus) en de mate waarin dit gebeurt, is in ons land weinig onderzocht. Met betrekking tot de Nederlandse compensatie- en activeringsprogramma's moet worden opgemerkt, dat de ervaringen die tot nu toe zijn opgedaan nog ontoereikend zijn voor het trekken van conclusies.

Een recent ontwikkelde strategie (Amerika) voor de studie van de onderlinge wisselwerking van kenmerken van de persoon, milieu en onderwijs, is bekend als de Aptitude Treatment Interactions. De idee van deze onderzoeksbenadering is, dat individuele verschillen in leerprestaties een wisselwerking vertonen met "treatments". "Treatments" zijn instructiewijzen, maar in ruimere zin vallen onder deze term ook variabelen als doceerstijlen, klasseklimaat, persoonlijkheidskenmerken, e.d. Het A.T.I.-onderzoek richt zich op het verband tussen leerlingkarakteristieken, instructievormen, doceerstijlen e.d. enerzijds en leerlingsprestaties anderzijds. Elke leerling zou tot hetzelfde leerdoel gebracht kunnen worden door aanpassing van het onderwijs i.c. van het geheel van "treatments" aan de individuele verschillen tussen leerlingen. Op deze wijze zou gelijkheid van onderwijsresultaten bereikt kunnen worden. Ook in Nederland krijgt deze onderzoeksbenadering aandacht (Verhoeven, 1973). Zo wordt in een vervolgonderzoek van de studie van Hetteema (1973) nagegaan welke (groepen van) leerlingen het meest profijt hebben van de verschillende doceerstijlen.

Hoofdstuk 7: Besluit

7.1. Over gelijkheid (van kansen) gesproken!

7.1.1. Inleiding

Nu de onderwijsverdeling is beschreven, de theorie over en toetsing van de totstandkoming van die verdeling zijn toegelicht, komen wij toe aan een algehele beoordeling. Het oogmerk van het opmaken van de verdeling van het onderwijs is de grootte van (on)gelijkheid daarin op te sporen. Wat men wil weten is in hoeverre ons onderwijsstelsel "gedemocratiseerd" is. Het probleem is echter welke operationele definitie men van het begrip democratisering wenst te hanteren. Bij de beoordeling van de bestaande onderwijsverdeling maakt het verschil uit met welke operationalisatie gewerkt wordt. Het mag dan ook verwonderlijk heten, dat men in de literatuur zo zelden een definitie van democratisering aantreft.

Taalkundig duidt het begrip democratisering een proces aan. Wij zijn evenwel allereerst geïnteresseerd in de mogelijkheid tot het berekenen van een graad van democratisering, waarna - door in de tijd de berekening te herhalen - inzicht verkregen kan worden in een proces.

7.1.2. Kenmerken van gelijke kansen en mogelijkheden tot meting

Een benadering van het definitieprobleem van democratisering is het begrip "gelijke kansen" als kenmerk van gedemocratiseerd onderwijs op te vatten. De eerste indruk moet zijn dat dit ons niet verder brengt, omdat het ene begrip door een ander vervangen is. De vraag luidt nu: welke zijn de kenmerken van "gelijke kansen" die zich lenen tot meting?

Wij grijpen terug naar het eerder gemaakte onderscheid in drie concepties van het begrip gelijke kansen (hoofdstuk 1).

Welke zijn de kenmerken van het begrip "gelijke kansen" wanneer het uitgelegd wordt als gelijke kansen voor gelijkbegaafden? De nadruk ligt op begaafdheid. Het is een kenmerk dat zich leent tot meting. De vraag die hier gesteld wordt, is of ieder het niveau van onderwijs bereikt, waartoe de begaafdheid hem of haar in staat stelt. Er mag geen talent verloren gaan, zo heet het, en de onderzoeker probeert vast te stellen of er in ons land nog "begaafdheidsreserves" aanwezig zijn. Het meetpunt van deze benadering ligt bij voorkeur bij overgangen van het ene naar daarop volgende vormen van onderwijs. Men meet in feite de mate waarin scholen voor gelijkbegaafden gelijk toegankelijk zijn. Deze aanpak is niet zonder bezwaren! Allereerst niet, omdat begaafdheid mede een resultante is van krachten die vanuit het milieu op haar inwerken. Daardoor zijn

de kansen in het onderwijs van kinderen uit een relatief gunstig milieu vanzelf al hoger dan die van kinderen uit een minder gunstig milieu. Vervolgens kleeft aan deze methode het bezwaar, dat de meetinstrumenten om begaafdheid te meten niet "cultuur-vrij" zijn. Dit betekent dat opnieuw kinderen met een bepaalde cultuur-achtergrond bij bepaalde tests hogere kansen hebben om betere resultaten te boeken. Tenslotte is er dan nog het bezwaar - en zeker niet het geringste -, dat deze benadering er eenzijdig van uit gaat, dat begaafdheid alléén een bepaald studiesucces kan garanderen. Factoren als belangstelling, motivatie en volharding worden niet onderkend als factoren die een eventueel tekort aan begaafdheid kunnen compenseren.

Wanneer het begrip "gelijkheid van kansen" wordt opgevat in de zin van gelijkheid van onderwijsresultaten, dan ligt de nadruk niet zo zeer op de toegankelijkheid van schooltypen, maar op de mate van succes in het onderwijs. De vraag die hier gesteld wordt, luidt of ieder evenver is gekomen, evenveel bereikt heeft aan het einde van zijn of haar schoolcarrière. Idealiter kan men hierbij denken aan een zich over een aantal jaren uitstrekkend generatieonderzoek. Echter, veelal heeft het onderzoek zich beperkt tot systematische registratie van deelneming aan diverse onderwijstypen, zittenblijven, voortijdige verlaten en diplomering. Vooral de laatste drie geven inzicht in de mate van schoolsucces. Het onderzoek kan verbijzonderd worden naar sexe, sociaal milieu, regio en godsdienst. Een volkomen gelijkheid van bereikte resultaten van onderwijs is niet realistisch. Daarom is in deze benadering een beperking gezocht in een evenredige deelneming of een zo veel mogelijke evenredige deelneming aan alle vormen van onderwijs naar de onderscheiden sociale structuren. Cijfers tonen aan, dat er een incongruentie is tussen de landelijke sociale structuren en de deelneming aan diverse vormen van onderwijs. Deze benadering van onderzoek suggereert¹⁾, dat er sprake is van volledige democratisering van het onderwijs (gelijkheid van kansen), wanneer er een volkomen congruentie is tussen landelijke sociale structuur en het bereiken van diploma's van onderscheiden schooltypen (de deelneming is een onvoldoende criterium), zowel naar sociaal milieu, sexe, regionale herkomst en godsdienst. Ook deze benadering heeft haar bezwaren. Kort gezegd komen deze hier op neer, dat noch rekening wordt gehouden met de hiervoor besproken conceptie van gelijke kansen, noch met de hierna te behandelen conceptie, die de vrijheid van ontplooiing benadrukt. Met andere woorden: berekening van gelijkheid van onderwijsresultaten op de hierboven beschreven wijze spoort niet de talenten op die verloren gaan, evenmin als de ongelijkheid die er kan zijn in mogelijkheden voor ieder om zich naar eigen aard en belangstelling te ontplooiën.

1) Exacte uitspraken hierover treft men nooit aan! Dit in tegenstelling tot bijvoorbeeld de inkomensverdeling waar recentelijk door bepaalde groepen wel concrete uitspraken zijn gedaan over orden van grootte.

Tenslotte hebben wij het begrip gelijkheid van kansen opgevat in de zin van vrijheid van ontplooiing. Wat zijn hiervan de kenmerken en zijn zij meetbaar? Wij kunnen nu niet teruggrijpen - in tegenstelling tot voorgaande benaderingen - op onderzoek in ons land, dat deze weg gekozen heeft. Wij zullen proberen nu zelf een mogelijke weg aan te geven. Uiteraard geven wij niet de enige, maar wel een betrekkelijk gemakkelijk begaanbare weg om mee te beginnen.

Het voornaamste kenmerk van vrijheid van ontplooiing is, dat ieder - extreem gesteld - zijn eigen leerprogramma kan vaststellen. Leerlingen zijn aldus in een leersituatie waarin de differentiatie optimaal is.

Differentiatie staat tegenover uniformiteit in onderwijs. Wij hebben betoogd, dat de wet op het voortgezet onderwijs een verruiming heeft gebracht van de mogelijkheden tot differentiatie (zie paragraaf 1.1.4.). De mogelijkheid tot differentiatie vindt haar grondslag met name in de artikelen 22, 23 en 29 van die wet. Zo is in artikel 29 bepaald, dat het eindexamen niet voor alle leerlingen van een school dezelfde vakken behoeft te omvatten. De artikelen 22, tweede lid onder c en 23, tweede lid onder d laten aan het bevoegd gezag de vrijheid de basistabel¹⁾ naar eigen inzicht aan te vullen. Deze vrijheid om te differentiëren is echter niet onbeperkt. Een eerste beperking ligt hierin, dat alle leerlingen verplicht zijn alle lessen van de basistabel te volgen. Voorts is een beperking, dat de gemiddelde grootte van de leerlingengroepen aan een limiet is gebonden, ook mag een leerling niet meer dan een vastgesteld aantal wekelijkse lessen volgen. Een laatste beperking is, dat er voorschriften zijn met betrekking tot de eindexamens.

Wat nu gewenst zou zijn, is een berekening te maken van de mate van differentiatie in het onderwijs. Voor het onderwijs als één geheel lijkt dit schier onmogelijk, wel kan een indicatie gegeven worden van de mate van differentiatiemogelijkheden door middel van analyse van lessentabellen. Berekend moet worden hoeveel ruimte de wetgever het "bevoegd gezag" laat, om naar eigen inzicht het lesprogramma vast te stellen. Hiervoor kan een berekening worden opgezet naar de verhouding tussen het vastgelegde programma (basisuren) en het maximaal mogelijke programma (maximumuren) per schooltype:

1) De basistabel omvat lessen die minimaal gevolgd moeten worden en hebben betrekking op voorgeschreven vakken. De minimumtabel omvat ook de lessen, hetzij in voorgeschreven vakken, hetzij in facultatieve vakken of in beide, die de leerling moet volgen boven de eerstgenoemde lessen. Het bevoegd gezag is vrij in de besteding van deze verplichte lessen. De maximumtabel omvat - boven voorgaande minimum aantal lessen - de lessen in al dan niet voorgeschreven of facultatieve vakken die ten hoogste mogen worden gegeven; zij zijn echter niet verplicht.

	maximum uren	basis uren	aantal uren ter vrije besteding	aandeel basis-uren in %	aandeel uren ter vrije besteding in %
Gymnasium alfa	192	146 (135) ¹⁾	46 (57)	76 (70)	24 (30)
Gymnasium bèta	192	146 (139)	46 (53)	76 (72)	24 (28)
Atheneum a	192	139 (122)	53 (70)	72 (64)	28 (36)
Atheneum b	192	141 (127)	51 (65)	73 (66)	27 (34)
Havo	160	101 (94)	59 (66)	63 (59)	37 (41)
Mavo	128	88 (87)	40 (41)	69 (68)	31 (32)

1) De cijfers tussen haakjes zijn gegeven, omdat er zelfs nog binnen de basisuren enige vrijheid van inrichting is.

Het voorbeeld hierboven, waarin wij ons beperkt hebben tot het vwo - avo, is nog te grof om als graadmeter te kunnen dienen voor de mate van differentiatiemogelijkheden op de afzonderlijke schooltypen. Zo zou de berekening gecompleteerd moeten worden door daarbij het maximaal aantal keuzepakketten per schooltype te betrekken. In zijn algemeenheid zij hierover opgemerkt, dat dit aantal toeneemt naar mate de school meer leerlingen heeft. Een volledig uitgewerkt onderzoek voert te ver voor deze studie; wij vermelden het slechts als mogelijkheid.

7.1.3. Conclusies

Wij pakken de draad weer op bij hetgeen in de inleiding van dit besluit is gezegd: het oogmerk van het opmaken van de verdeling van het onderwijs is de grootte van (on)gelijkheid daarin op te sporen. Naar het gezichtspunt van de aanwezige talenten die al dan niet verloren gaan, moeten wij terug naar 1965 om over de meest recente gegevens te kunnen beschikken. Naar het gezichtspunt van de evenredige deelneming van de onderscheiden sociale structuren is de situatie al niet veel beter. Met name het beeld, dat wij ons kunnen maken van de deelneming naar sociale herkomst is zeer onvolledig. Op een enkele uitzondering na (namelijk de eerstejaarsstudenten) moeten wij ook hier terug naar 1964/1965 voor de meest recente gegevens. De passage uit de Contourennota over dit onderwerp heeft ons inziens dan ook betrekking op de situatie in het midden van de zestiger jaren. Deze passage luidt als volgt (Contourennota 1975):

"Ruim zestig procent van de jongens uit het zogenaamde hoger milieu gaat naar het vwo, maar slechts twaalf procent van de jongens van geschoolde arbeiders en zeven procent van de jongens van ongeschoolde arbeiders. Van de laatste categorieën gaat ruim vijftig procent direct naar de lts; dat doet slechts twee tot drie procent van de jongens uit het "hoger milieu". Slechts rond tien procent van de studenten aan een universiteit of hogeschool

komt uit het "lager milieu", terwijl ongeveer veertig procent uit het "hoger milieu" komt. Voor alle duidelijkheid zij hieraan toegevoegd dat deze milieus respectievelijk ruim vijftig procent en ongeveer vijf procent van de totale Nederlandse beroepsbevolking uitmaken. Anders gezegd: een kind uit een welgesteld milieu heeft ruwweg dertig tot veertig keer meer kans om in het vwo of wo terecht te komen dan een arbeiderskind (t.a.p. bladzijde 9 en 10)¹⁾.

Eigenlijk is het thans alleen mogelijk een tamelijk volledig beeld te geven van de deelneming aan het onderwijs naar geslacht. De conclusies met betrekking tot de achterstand van vrouwen zijn in de desbetreffende paragraaf geformuleerd. Het derde en laatste gezichtspunt om naar (on)gelijkheid in het onderwijs te kijken, heeft betrekking op de vrijheid van ontplooiing. Ofschoon dit gezichtspunt in belangstelling toeneemt, is tot op heden nog geen poging ondernomen tot kwantificering. Wij suggereren een dergelijke kwantificering op te zetten met gebruikmaking van het begrip differentiatie. De vraag luidt dan: hoe groot is de ruimte die de wetgever toestaat om te differentiëren, dat wil zeggen om het lesprogramma naar eigen inzicht samen te stellen. Veel verder dan deze suggestie zijn wij nog niet gekomen, maar interessant is in ieder geval, dat de ruimte om het lesprogramma naar eigen inzicht in te richten van school tot school kan verschillen! De mate van "vrijheid van ontplooiing" is niet altijd en voor iedereen even groot!

Het is in ieder geval een teleurstellend feit, dat het niet mogelijk is voor de zeventiger jaren - naar geen van de drie onderscheiden gezichtspunten - de grootte van de (on)gelijkheid in het onderwijs vrij nauwkeurig aan te geven. Nu het moment is aangebroken, dat er een discussie gevoerd wordt over een geheel nieuw onderwijssysteem, is het zeer te betreuren, dat niemand precies weet wat het huidige, nog zo jonge onderwijsstelsel te bieden heeft. Het zou de zuiverheid van de discussie dienen wanneer, alvorens het faillissement over het "mammoetsysteem" uit te spreken, nauwkeurig wordt vastgesteld welke mogelijkheden het thans functionerende systeem in zich heeft ten aanzien van het bieden van grotere gelijkheid (van kansen).

7.2. Met het oog op toekomst

Het is duidelijk, dat te veel gegevens ontbreken om ook maar het geringste over de toekomst met enige zekerheid te kunnen zeggen. Toch behoeft het zicht op wat de toekomst brengen kan ons niet geheel te ontgaan, wanneer wij tenminste aannemen, dat bepaalde ontwikkelingen voortgang zullen vinden of juist geen voortzetting krijgen. Bepalen wij

1) In "Uitgangspunten voor onderwijsbeleid" van de W.B.S. (1973) is berekend, "dat een kind dat geboren wordt in een welgesteld milieu in feite ruwweg een tien tot vijftien keer(!) grotere kans heeft om in het vwo of wo terecht te komen dan een arbeiderskind".

ons tot die ontwikkelingen, dan kan voor wat de ongelijkheid in het onderwijs in de toekomst het volgende worden opgemerkt:

1. Tot op heden is de tendens om de deelneming aan het onderwijs verder uit te breiden. Het zal voor de verdeling van onderwijs van essentieel belang zijn of deze uitbreiding geïnstitutionaliseerd plaats vindt, of dat er in zekere mate een "ontscholing" zal optreden. Het is wel zeker, dat ook in een samenleving, waarin geen scholen zouden zijn, kennisoverdracht plaats zal vinden. Het lijkt ook wel zeker, dat de verdeling van kennis in een dergelijke "ontschoolde" samenleving er anders zal uitzien. Wanneer gekozen wordt voor een verdere institutionalisering van de omvangrijker wordende scholing in de jeugdfase, hetgeen ondermeer zal neerkomen op uitbreiding van de leerplicht, dan lijkt het niet uitgesloten dat op een gegeven moment (of is dat moment al aangebroken?) de bestaande ongelijkheid niet wezenlijk wordt verkleind, maar eerder wordt opgeschoven. Met andere woorden: verdere verlenging van leerplicht c.q. van jeugdonderwijs schuift wellicht de bestaande ongelijkheid voor zich uit. Wordt echter gekozen voor een uitbreiding van educatie volgens de idee, dat ieder individu zijn gehele leven lang in de gelegenheid moet zijn regelmatig terug te keren in het educatieve proces, ook dan willen wij waarschuwen voor een te groot vertrouwen op "permanente educatie" als middel tot vergroting van de gelijke onderwijskansen. Eerder opgedane ervaring, de algemene levenssituatie en waarschijnlijk in het bijzonder de arbeidssituatie zullen factoren zijn die van doorslaggevende betekenis zijn bij de keuze om opnieuw deel te nemen aan vormen van onderwijs. De grote verscheidenheid die zich ten aanzien van deze factoren kunnen voordoen, maakt het ontstaan van nieuwe ongelijkheden waarschijnlijk.
2. Aan de vergroting van de gelijkheid van kansen in het huidige onderwijs zijn grenzen gesteld. De gelijke kansen-ideologie vindt haar grenzen in de invloed die uitgaat van de verschillen in erfelijke bagage van personen, en in de geldigheid van de doelstellingen, volgens welke het onderwijs is afgestemd op het arbeidsbestel en de maatschappelijke verhoudingen in het algemeen.
3. Er is sprake van een voortdurende stijging van het opleidingsniveau van de Nederlander. Dit kan op den duur twee niet onbelangrijke consequenties hebben. In de eerste plaats zullen de mogelijkheden om naar opleidingsniveau (en sociaal aanzien) ten opzichte van de ouders te stijgen, geringer worden. Dit betekent dat huidige generatieverschillen in opleidingsniveau in de toekomst nagenoeg zullen verdwijnen. Indien de theorie van Boudon¹⁾ juist is, kan dit gevolgen hebben voor de vrijwillige deelneming van jeugdigen aan het onderwijs. In de tweede plaats zal door een verdere stijging van het opleidingsniveau de kans dat kinderen uit het oogpunt van

1) Boudon (1975) veronderstelt "that if an individual has already reached a level of schooling which enables him to hope for a higher social status than his father the benefit derived from an extra year of education will, ceteris paribus, be felt less important by him than by an individual whose father has a very high social status."

cognitieve ontwikkeling uit relatief ongunstige milieus komen, kleiner worden. Op grond van een dergelijke ontwikkeling kan worden verwacht, dat kinderen aan het begin van hun "onderwijsloopbaan" in mindere mate dan thans het geval is in "achterstands-situaties" zullen verkeren.

4. Aangenomen, dat er een effectieve bestrijding zal plaatsvinden van thans nog in het milieu en onderwijs aanwezige factoren die ongelijkheid veroorzaken, dan zal in de toekomst het relatieve belang van erfelijke factoren toenemen. Wanneer wij een dergelijke ontwikkeling consequent doortrekken, dan komen wij - onder voorwaarde dat al het overige gelijk blijft (ceteris paribus) - op den duur in ons land aan een intellectueel plafond: dat wil zeggen, dat er dan geen intellectuele reserves meer zijn aan te boren, immers "verborgen talenten" zijn er niet meer. Kenmerkend voor een dergelijke samenleving moet wel zijn een op intelligentie (c.q. scholing) gebaseerde klasse-indeling!

7.3. Lacunes

In het rapport hebben wij een aantal lacunes in materiaalverzameling en kennis gesignaleerd, die wij hier nog eens willen herhalen. De volgorde waarin zij vermeld staan is willekeurig.

- . Wij stellen vast, dat er een gemis is aan een consistent macro-onderwijskundig begrippenapparaat.
- . Met betrekking tot de statistische gegevensverzameling is het opvallend, dat zulks niet gebeurt met meervoudige ingangen. Dit is vooral in verband met het opsporen van samenhangen van belang, hetgeen zou kunnen geschieden door gebruikmaking van kwantitatieve modellen.
- . Een uitvoerige analyse van de macro-doelstellingen en functies van ons onderwijsstelsel in hun betekenis voor de verdeling van onderwijs is in ons land niet gemaakt.
- . Het gemis aan onderzoek naar de sociaal-culturele oriëntatie van ons onderwijs in het algemeen en naar de sociaal-culturele determinanten van de keuze van leerstof en leerdoelen in het bijzonder vinden wij een opmerkelijke lacune.
- . Indicatoren van het begrip kennis zijn niet ontwikkeld. Dit leidt ertoe, dat onderzoek naar de "spreiding van kennis" niet plaatsvindt, en dat zinnige uitspraken over dat onderwerp vrijwel onmogelijk zijn. De aandacht (en de waardering) voor "gediplomeerde kennis" is veel groter dan de aandacht die besteed wordt aan kennis die niet via scholing, maar min of meer spontaan wordt opgedaan.
- . Verdere (en betere) operationalisering van begrippen als gelijkheid van kansen en democratisering is nodig.

- . Het inzicht in het verschijnsel van afwijzingen van aankomende leerlingen c.q. studenten bij vormen van voortgezet onderwijs laat te wensen over.
- . De recente gegevens over deelneming aan onderwijs naar sociaal milieu zijn zeer onvolledig.
- . Onderzoek naar de betekenis van kenmerken van het Nederlandse onderwijs voor de onderwijsverdeling heeft nog te weinig aandacht gekregen.
- . De statistische gegevensverzameling met betrekking tot het informeel onderwijs vertoont nog een grote achterstand.

8. Literatuurlijst

- Anderson, R.C., Learning in discussions: a resume of the authoritarian-democratic studies, Harvard Educational Review, vol. 29, 1959.
- Anweiler, O. en anderen, Europäische Bildungssysteme zwischen Tradition und Fortschritt, Ruhr, 1971.
- Bernstein, B., Education cannot compensate for Society. In New Society, 26 febr. 1970, 344.
- Bloom, B., Time and learning. In American Psychologist, New York, 1974, nr. 29.
- Boon van Ostade, A.H., Het milieu in de overgang van het basis- naar het voortgezet onderwijs. In Sociologische Gids, 1972, nr 19.
- Bos, D.J., Schoolkeuze-adviezen, Den Haag, 1974.
- Boudon, R., For a better understanding of the relationship between education and equality in France. A discussionpaper OECD-seminar on education, inequality and life chances, Parijs, januari 1975.
- Bowles, S., Understanding Unequal Economic Opportunity. In American Association, 1973, nr 63.
- Bowles, S. en Gintis, G., IQ in the U.S. Class structure. In Social Policy, 1972-1973, nr 4,5.
- Brands, J., Kompensatieonderwijs, School en Milieu. In Link, 1973.
- Brookover, W.B., Self concept of ability and school achievement, 1966.
- Brugmans, I.J., De arbeidende klasse in Nederland in de 19e eeuw (1813-1870), Utrecht, 1961.
- Burt, C., Inheritance of general intelligence. In American Psychologist, 1972, nr 27.
- Carroll, J.B., A model of school learning. In Teachers College Record, 1963, nr 64.
- Carpay, J.A.M., en Nas, W.J., Eén groep. In Jeugd en Samenleving, jrg. 2, nr 5/6.
- C.B.S.-publicaties.
- Coleman, J.S., Equality of Educational Opportunity, 1966.
- De Corte, E., e.a., Beknopte didaxologie, Groningen, 1973.
- Creemers, H.P.M., Evaluatie van onderwijsstijlen binnen het aanvankelijke lezen, 1974.
- Dobzhansky, Th., Mens, intelligentie en erfelijkheid, Rotterdam, 1974.

- Doornbos, K., Opstaan tegen het zittenblijven, 's-Gravenhage, 1969.
- Elias, T., Van Mammoet tot wet, 's-Gravenhage, 1963.
- Emmery, L., Can the school build a new social order? Amsterdam, 1974.
- Eysenck, H.J., The IQ-argument, race, intelligence and education, London, 1971.
- De Goede en Hoksbergen, R.A.C., Haalt de vrouw haar onderwijsachterstand in? In Intermediair, 25 juli 1975.
- Groen, M., Schoolkeuze en Schoolsucces, Groningen, 1967.
- De Groot, A.D., Selectie voor en in het hoger onderwijs. Een probleemanalyse, Cowo, 1972.
- De Groot, A.D. en van Peet, A.A.J., De toekomst van de individuele verschillen. In RITP-memorandum, nr 046, 1974.
- De Groot, A.D., "Ieder kan op den duur alles leren", Gaat u ook nooit iets boven uw pet? Geciteerd in Onderzoek van Onderwijs, 1973, nr 3.
- Van Heek, F., Het verborgen talent, Amsterdam, 1968.
- Hermans, H.J.M., Prestatiemotief en faalangst in gezin en onderwijs, Amsterdam, 1971.
- Hermans, H.J.M., en Coopmans, J.J.G., Onderzoek naar de relatie tussen de attitude van de leerkracht en enige persoonlijkheidskenmerken van de leerling. In Nederlands tijdschrift voor de psychologie, 1970, nr. 25/9.
- Hernstein, R.J., IQ in the meritocracy, Boston, 1973.
- Hetteema, P.J., Doceerstijlen, een exploratieve studie bij het havo, Nivor, Nijmegen, 1973.
- Idenburg, Ph.J., Schets van het Nederlandse schoolwezen, Groningen, 1964.
- Idenburg, Ph.J., Theorie van het onderwijsbeleid, Groningen, 1971.
- Idenburg, Ph.J., Onderwijs en sociale verandering, Afscheidscollege te Amsterdam, 1971.
- I.T.S., Van jaar tot jaar, Onderzoeksopzet, 1969.
- I.T.S., Van jaar tot jaar, Eerste fase Nijmegen, 1974.
- Jencks, Chr. et al, Inequality: A reassessment of the effect of Family and schooling in America, New York, 1972.
- Jensen, A.R., How much can we boost IQ and scholastic achievement?, Harvard Ueducational Review, 1969, vol. 39, nr 1.
- Van Kemenade, J.A., Onderwijs en sociale ongelijkheid. In Sociologische gids, 1970, nr 17.

- Van Kemenade, J.A. en Kropman, J.A., Verborgen Talenten? Kritische kanttekeningen bij een onjuiste interpretatie. In Sociologische Gids, 1972, nr.19.
- Van der Kley, P., Effecten van compensatie-programma's, Hfdst. 2 in Van Kemenade (red.) Bijdragen uit de Onderwijswetenschappen, Alphen a/d Rijn, 1973.
- Kohnstamm, G.A., Taalontwikkeling en milieu, Rede, Amsterdam, 1969.
- Kohnstamm, G.A., Geslachtsverschillen inprestaties op schoolvorderingstoetsen en enkele tests aan het einde van de basisschool. In Nederlands Tijdschrift voor de psychologie, 1973, nr 28/5.
- Levin, H.M., Educational reform; its meaning, School of Education, Stanford University, 1973.
- Lington, H., Adult education and training in the Netherlands, 1975.
- Matthijssen, M.A.J.M., Klasseonderwijs, Deventer, 1971.
- Mens, A.J., Gezinsfactoren en taalvaardigheid, Hfdst. 3 in Van Kemenade (red.), Bijdrage uit de onderwijswetenschappen, Alphen a/d Rijn, 1973.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, Democratisering van het onderwijs, 1969, Kamerstuk 10176.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, De groepsgrootte in het onderwijs, 's-Gravenhage, 1974.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, Beleidsplan voor het Onderwijs aan groepen in achterstandssituaties, 's-Gravenhage, 1974.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, Ontwikkeling van het zittenblijven, 's-Gravenhage, 1975.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, Contourennota, 's-Gravenhage, 1975.
- Nelissen, J.M.C., Aantekeningen bij Compensatieprogramma's. In Pedagogische Studiën, juli/aug., 1972.
- OECD, Educational Research, European Survey, 1970.
- OECD, Conference on policies for Educational Growth, Parijs, 1971.
- OECD, Social Background and Educational Career, Parijs, 1972.
- OECD, Indicators of performance of educational systems, Parijs, 1973.
- Peschar, Milieu, school, beroep, Groningen, 1975.
- Piaget, J., The Psychology of intelligence, London, 1950.
- Piaget, J., The Growth of logical thinking, London, 1958.
- Rupp, J.C.C., Opvoeding tot schoolweerbaarheid, Groningen, 1971.

Sixma, J., Voorwaardenonderzoek, speciaal het leerverwaarden-
onderzoek, Groningen, 1975.

Soutendijk, S., Het interactiepatroon tijdens lessen in de tweede
klas van het basisonderwijs, Instituut voor sociale psychologie,
Utrecht, 1973.

Soutendijk, S., en Van Calcar, P., Lesvormen in de schoolklas,
Amsterdam, 1969.

In 't Veld-Langeveld, H.M., Vrouw-Beroep-Maatschappij, een ana-
lyse van een vertraagde emancipatie, Utrecht, 1969.

Verhoeven, A.F.M., De A.T.I.-benadering in onderwijsonderzoek,
memo-reeks voor onderwijsresearch, 1973, nr. 1.

Vernon, M.D., Intelligence and cultural environment, London, 1972.

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

Vervoort, C.E., Onderwijs en sociale ongelijkheid. In Actuele
Sociologie (red. Van Braam), Assen, 1970.

Vervoort, C.E., Onderwijs en Maatschappij. In Link, Nijmegen, 1975.

Wertheim, W.F., Eclips der Eliten, Amsterdam, 1973.

Wertheim, W.F., Elite en Massa, Amsterdam, 1975.

Wiardi Beckmanstichting, Uitgangspunten voor onderwijsbeleid,
Deventer, 1973.

In de reeks Rapporten aan de Regering zijn tot nu toe verschenen:

1. Europese Unie
2. Structuur van de Nederlandse economie
3. Energiebeleid.
Gebundeld in één publicatie.
4. Milieubeleid
5. Bevolkingsprognose
6. De organisatie van het openbaar bestuur

Op aanvraag is gratis verkrijgbaar bij de Voorlopige Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid het "Mededelingenblad W.R.R."

