

Jos van Kemenade en de inspiratie

- *De 'latente talent-reserve' in de lagere milieus*

In 1971 was Jos van Kemenade net nog geen hoogleraar. De Nijmeegse sociologie lag behoorlijk met zichzelf overhoop, nog jaren na alle '68-tumult. In een hilarisch-dramatisch verlopen symposium hadden de Nijmeegse sociologen – met liefst 60% van de studenten uit laag opgeleide milieus (!) - samen orde op zaken willen stellen (aldus Osmund Schreuder: *'Argonauten aan de Waal'*, 2004). Als vierdejaarsstudent discussieerde ik driftig mee over Frederik van Heeks *'Verborgene Talent'* (1968, eigenlijke auteur: Cor Vervoort). Het kon toch niet waar wezen dat Van Heek zelf het beroep van de vader als een van de indicatoren gebruikte voor talent? Inderdaad, dat leidde tot een te lage inschatting: er was wel degelijk enige 'parate' talentreserve in de lagere milieus, talent dat al wel naar een passend niveau van leerstofbeheersing was getild maar desondanks niet doorstroomde. De publieke discussie die Van Heek aanzwengelde, concentreerde zich echter vooral op de heel veel groter geachte 'latente' reserve: het talent is er wel, maar de leerstofbeheersing blijft daarbij achter. Overigens was er in alle milieus beslist nog een derde behoorlijke talentreserve, door Van Heek wel gesignaleerd, maar niet geproblematiseerd, te weten die onder de meiden. Daarvoor moest je doorzien dat het huishoudonderwijs en het middelbaar meisjesonderwijs niet werkelijk gelijkwaardig waren aan de parallelle onderwijstypen voor jongens. Dat was een derde variant dus van talentreserve.

In vergelijking tot de verondersteld-grote 'latente reserve' was de door Van Heek onderschatte 'parate reserve' hoe dan ook gering: talent van lage komaf, dat al wel blijkens de toetsen was omgezet in passende leerstofbeheersing maar desondanks niet doorstroomde. Zulke 'onderadvisering' was echter lang niet omvangrijk genoeg om daarmee ook de complete kansengelijkheid te verklaren. Er moest heel veel meer talentreserve zijn: het nog niet in leerprestaties tot uitdrukking komend talent uit de lagere milieus, de 'latente' reserve. Hoe kwam dat laatste zo, wat was de cruciale factor waardoor talent in die kansarme groepen niet of niet tijdig werd gemobiliseerd? Waarom werden niet ook die leerlingen naar een passend niveau van leerstofbeheersing getild? Waarom werd lang niet alle potentiële talent vertaald in passende leerstofbeheersing of in andere entree-voorwaarden voor doorstroming? Dat was - en is dat nog steeds - eigenlijk de kernvraag in de kansengelijkheid, veel ingewikkelder dan de vraag waarom niet alle wel 'parate talent' ook leidt tot passende 'doorstroming' en vervolgens niet alle 'doorstroming' tot volwaardige onderwijs carrière's. In grote lijnen was dat de discussie waarin Van Kemenades hoogleraarschap van start zou gaan.

- *De zoektocht naar een verklaring*

Een jaar later was ik student-assistent bij Jos en droeg een steentje bij aan de voorbereiding van zijn inspirerende avondcolleges. Die colleges hadden een sterk explorerend karakter; het was vooral hardop denken, in volle vaart. Dat de oorsprong van de kansengelijkheid in de sterk verschillende milieu-achtergronden lag, zoveel was wel duidelijk. Maar waarom had die ongelijke achtergrond zo'n enorme impact op schoolsucces? Jos zocht de verklaring voor kansengelijkheid vooral in het onvermogen van de school om talent te herkennen bij *'arbeiderskinderen'*. Misschien zou een andere kijk op talent een oplossing bieden. Zo'n herdefinitie zou meteen ook de verhoopte volwaardigheid van de opvoedingsomgeving in arbeidersmilieus moeten erkennen. Het was een redenering naar analogie van Bernsteins verhandeling over milieu-typische taalcodes: de *restricted code* van de *lower class* staat haar onderlinge communicatie allerminst in de weg. Ze is heus niet incompleet maar een voor gebruiksdoeleinden in die sociale context gelijkwaardig alternatief voor de *elaborated code* in de kansrijke milieus. Een daaraan analoog gedachte herdefinitie van talent zou vervolgens een opening moeten bieden voor de noodzakelijke inhaalslag van het onderwijs aan kansarmen. Zonder die herwaardering zou hun onderwijs van beklagenswaardige kwaliteit blijven.

Misschien, zo luidde de redenering verder, ging het bij die lagere milieus wel om een afwijkende *cognitieve stijl*. Een stijl die een in de lagere klassen wellicht slapend alternatief vormt voor de dominante 'burgerlijke' *middle-class values* en een stijl die ook leidt tot afwijkende leerstrategieën. Dat 'anders' zijn was eigenlijk het milieutypische alternatief voor wat de *middle class* kenmerkte. De school moest af van het idee dat alleen *middle-class* precondities de noodzakelijke voorwaarden schiepen voor doorstroming naar hogere schooltypen. Het onderwijs voor kansarmen zou net zo zeer *meritocratisch*, alle talent opsporend moeten worden. Dat vereiste meer dan alleen didactische verbeteringen, het onderwijs moest daartoe ook inhoudelijk op de schop. Misschien moest het wel veranderen tot in zijn basale vertrekpunten, de dominante onderwijsideologie (hoewel van dat laatste ook slechts vage noties bestonden).

- *Van een deficitaire achtergrond naar een onderwijsdeficiet*

Je zou achteraf Van Kemenades voorlopige diagnose voor wat er mis ging op school (in de zin van ontbrekende kansengelijkheid) kunnen kwalificeren als een nieuwe '*deficiet-these*'. Nu dus niet aan de kant van het thuismilieu maar van het onderwijs zelf. Het onderwijs kwam iets wezenlijks tekort waardoor het talent van arbeiderskinderen niet werd herkend en niet werd vertaald in leerstofbeheersing. Het onderwijs sloot bij voorbeeld niet aan bij hun leefwereld. Daardoor eindigden arbeiderskinderen uiteindelijk weer in het milieu waaruit ook hun ouders kwamen. Dat proces wordt ook wel benoemd als de '*reproductie van sociaal milieu*'. Etniciteit was op dat moment nog even niet aan de orde, *gender* nog nauwelijks. Daar zouden pas later vergelijkbare thesen voor worden ontwikkeld. Het geheel was een '*meritocratisch tekort*' waarbij talent alleen werd herkend mits gegoten in de culturele setting van de geprivilegieerden. Het was een tekort van de school zelf die eenzijdig '*middle class*' georiënteerd was: 'burgerlijk'.

- *En van een deficitaire achtergrond naar een differente achtergrond*

Nadrukkelijk herinner ik mij zo Jos' pogingen uit die tijd om juist niet (alleen) via een *deficiet-hypothese* te kijken naar het kansarme herkomstmilieu, zoals bij velen gebruikelijk. Nee, de lagere milieus kenmerkten zich (ook) door juist andere denkstijlen, waarde-opvattingen en communicatie. Niet dus door een tekort, maar door een anders-zijn, misschien zelfs 'antagonistisch', een sluimerend emancipatorisch potentieel. Kortom hier paste een *differentie-these*: het was anders, maar daarom zeker niet minder. De consequentie was dat ook kansrijk onderwijs zo'n *differentie-these* als vertrekpunt zou moeten nemen. Het moest de verschillen '(h)erkennen' en de afwezigheid van de *middle-class* variant niet afdoen als een manco. Niet als een indicatie voor talentgebrek, niet als argument om dan ook maar geen hoog schoolsucces na te streven of dat zelfs bij voorbaat niet voor mogelijk te houden.

- *Het deficiet van volksscholen*

Er was nog een derde cruciaal element in zijn redenering: dat van de institutionele achterstelling van volksscholen als zodanig. Die scholen hadden het vanwege de samenstelling van hun publiek veel moeilijker dan scholen met een kansrijk publiek. Zulke volksscholen werden voor de moeilijkheidsgraad van hun publiek niet gecompenseerd. Alleen al daardoor moest hun publiek wel achterop raken bij dat van scholen met een van huis uit kansrijke populatie. Je zou ook die waarneming kunnen interpreteren als een soort *deficiet-these*. Een deficiet dat zelfs ook materieel kon worden uitgemeten en wel op het niveau van scholen, de gebouwen en de bestuurskwaliteit. Van Kemenade diepte dat uit: van toegekende personeelsformatie tot op het niveau van de gebouwelijke randvoorwaarden en van budgettekorten voor leermateriaal en dies meer. Een *deficiet-these*, mede gebaseerd op Van Calcars typering van Enschedese volksscholen. Wie wil, kan er ook een zekere historische verwijzing in zien naar het geformaliseerde standenonderwijs uit de

eerste helft van de vorige eeuw: ongelijk lager onderwijs voor sociaal ongelijke leerlingen, armer onderwijs voor armere leerlingen.

- *Of waren volksscholen juist ook different?*

Ik kom er verderop op terug, maar hier had bij nader inzien dus ook op schoolniveau een *differentie-these* gepast. Voor toen nog komende beleidsinterventies zou dat wel eens cruciaal kunnen zijn. Zo'n these vraagt om een stevige historische kennisbasis. Vertoonden volksscholen alleen een tekort in vergelijking met andere lagere scholen of waren zij bovendien op essentiële punten anders? Verschilden die volksscholen niet juist van andere scholen door een anders opgebouwd leerplan en een ander type didaktiek? Was er niet heel veel drill en straf ('opvoeding'), werd de uitgekledde doelenset in de kernvakken niet juist aangevuld met een benadrukking van praktische vaardigheden ('praktische begaafdheid')? Kon je ze soms typeren als een disciplinerende voorbereiding richting handarbeid en huishouden? Gold er dus uiteindelijk een heel andere definitie van schoolsucces? Wat was eigenlijk het cruciale verschil tussen een gewone 'school voor lager onderwijs' en een 'school voor lager onderwijs, bereidt tevens voor op v.h.m.o.' (zoals de gevelborden nog tot in de jaren zestig vermeldden)? Was het verschil alleen een leerplantekort: het niet aanbieden van de leerstof die je wel beheersen moet voor het toenmalige toelatingsexamen voor voorbereidend hoger onderwijs? En (later, zeg maar: nu) het niet aanbieden van de verrijkingsstof die nodig is voor de moeilijkere opgaven van de CITO-eindtoets? Stonden de volksschoolteams in de praktijk compleet andere succesperspectieven voor ogen dan zulke hoge doorstroming, zagen zij hun publiek *überhaupt* wel als kansarm? En – logische vervolgstap – kan eenzelfde (dorps)leerkracht voor een sociaal gemengde groep met alle sociale milieus in dezelfde klas, voor de ene leerling een ander perspectief nastreven dan voor de andere? Is dat niet een opvoedingscompetentie die we zelfs de simpelste ouders traditioneel toedichten: in dochters andere zaken willen stimuleren dan in zoons, zonder het een per se minder succesvol te vinden dan het ander? En – nu loop ik even vooruit - is zo'n opvoedkundige praktijk niet in wezen hetzelfde als de feitelijke invulling van wat even later innovatief-modernistisch zou worden betiteld als '*individuele differentiatie*'? Wordt het klasse-karakter daarvan pas duidelijk bij statistische analyse en is alleen de traditionele standenideologie erachter niet langer populair? Juist omdat die differentie-these op schoolniveau (een vanouds verschillend succes-concept voor verschillend geachte leerlingen) niet was uitgewerkt en doorgrond, zou het later door Van Kemenade geïnitieerde innovatiepakket wel eens voortijdig kunnen verdampen of transformeren, juist bij scholen waarvoor die innovatie het meest bedoeld was. Werd het zonder inperkende clausules het onderwijsveld niet te makkelijk gemaakt om oude differentiatie-praktijken voort te zetten achter een nieuwe *window dressing*?

- *Een in de knop afgebroken onderzoeksprogramma*

Vooralsnog was dat alles vooral een heel boeiend en veelbelovend begin van een completer onderwijssociologisch onderzoeksprogramma, dat helaas in de knop werd gebroken. Van Kemenade was eigenlijk maar net tot hoogleraar benoemd, onderwijsjournalist Ton Elias sr. zat nog in de collegezaal om notities te maken voor mogelijk een eerste syllabus, toen Jos tot het ministerschap werd geroepen. Zijn carrière richting politiek en Den Haag maakte de uitwerking en voortzetting van zo'n academisch en pas op termijn afdoende beleidsonderbouwend onderzoeksprogramma zowat onmogelijk. De dominante Nijmeegse drift om sociologie vooral praktisch toepasbaar te maken (leidraad in Schreuders eerder geciteerde verhandeling) sloeg hier als het ware al om in wetenschapstoepassing, nog ver voorafgaand aan afdoend wetenschappelijk onderbouwd inzicht.

- *Te vroeg voor een beleidsprogramma?*

De diverse aanzetten voor een eigen onderwijssociologisch programma waren dus nog verre van uitgerijpt. Laat staan dat er een aanzet was gemaakt voor empirische *schoolsociologie*: waarin

verschillen scholen eigenlijk onder variabele sociale randcondities? En minder nog voor wat Jos wel ooit als pretentie benoemde, *socialisatie-sociologie*: hoe werken onderscheiden maatschappelijke randcondities door op de ontwikkeling van kinderen? Voor een praktische vertaalslag naar onderwijsbeleid was het eigenlijk (naar mijn idee en zeker achteraf gezien) dus nog te vroeg. De wetenschappelijke onderbouwing van de beleidsplannen was onvoldoende gebaseerd op empirie, op waar gebleken thesen. De diagnose van wat er aldoor mis ging en tot kansenongelijkheid leidde was nog verre van compleet. De procesverandering werd al aangestuurd nog voor het proces zelf in kaart was gebracht. Dat is geen verwijt aan Jos, je kunt beleid meestal niet uitstellen vanwege ontbrekend onderzoek, maar dat laat de constatering onverlet.

- *Inspiratie vanuit Hessen*

Jos van Kemenade haalde zijn inspiratie op dat moment voor een belangrijk deel uit Heinrich Roths doorwrochte beleidsonderbouwende studie *'Begabung und Lernen'* uit Hessen (1969). Tussen vele andere bijdragen waren het vooral die van de onderwijscritici Mollenhauer en Oevermann die indruk maakten. Die omvangrijke bundel met onderwijsvernieuwingsideeën werd onder Van Kemenade in Nijmegen consciëntieus nageplozen. Veel van wat later in de *Contourennota* zou belanden vindt hier zijn inspiratie (zo herinner ik mij dat, ik was intussen tot medewerker benoemd bij Jos' 'eigen' onderzoeksinstituut, het *Instituut voor Toegepaste Sociologie*). Dat je die Hessense inspiratiebron maar dunnetjes vermeld vindt in de nota *'Contouren van een toekomstig Onderwijsbestel'*, (1975), dat had ook typisch Hollandse redenen: Van Kemenades beleidsplannen zouden maar beter op Scandinavische bronnen kunnen gronden, liever niet op Duitse, zo werd hem geadviseerd. Het was vooral de Zweedse professor Torsten Husén die later uitkomst bood met onder meer zijn Zweedse pleidooi voor een middenschool.

- *Het socialisatie-begrip en de politieke vertaling*

Nog een saillant en memorabel detail betreft het internationaal gangbare begrip *'socialisatie'*. Daarmee wordt bedoeld op het totale proces waarin alle mogelijke omgevingsinvloeden van elke pasgeboren 'barbaar' een min of meer functionerend lid van de samenleving maken. Collega Cees Klaassen en ik deden onder leiding van Jos voorstudies richting *'political socialization'* en *'gender role socialization'*. Van Kemenade had dat brede socialisatie-begrip bij nader inzien misschien wel in zijn leeropdracht vermeld willen zien. De term moest nu echter plots uit zijn razendsnelle schrijfconcepten voor onderwijsbeleid worden verwijderd. Hij wekte buiten het vakgebied en vooral onder de Haagse stomp foute associaties, hij riep weerstand op, deed bij leken aan de nationalisering van bedrijven denken, vooral echter aan opvoedingspraktijken 'achter het ijzeren gordijn'. Dit laatste was een karakterisering die Philip Idenburg in de eerste druk van zijn *'Schets van het Nederlandse schoolwezen'* (1960) nog aan dat begrip had gegeven. VVD-ster Van Someren-Downer schroomde niet om Van Kemenade er in het politieke debat van te verdenken 'met een socialistisch spuitje' rond te willen gaan. Foute PR zou je nu zeggen.

- *Er viel een gat in Nijmegen*

Nog maar net hoogleraar, vertrok Van Kemenade dus richting ministerschap. Dat was voor mij en andere jonge collega-onderzoekers een enorme tegenslag: Jos was een uitermate inspirerende begeleider die aardig en op ooghoogte bleef communiceren, goed luisterde en vervolgens bliksemsnel kritisch associeerde vanuit een rijk en met idealen doordrenkt referentiekader. Tot dan was hij vooral directeur van het Nijmeegse *Instituut voor Toegepaste Sociologie* (ITS) dat op dat moment zowat het hele sociaaldemocratische themapalet afdekte. Zijn voorstel om daar een faculteitsbreed instituut van te maken, een instituut voor *'Toegepaste Sociale Wetenschappen'*, was zojuist gestruikelend over het verzet van - vooral - de Nijmeegse psychologen en niet te vergeten de rivaliserende onderwijskundige Elzo Velema.

- *Een opmerkelijke sociaal-democratische parallel*

Jos had zijn plotse overstap van wetenschap naar beleid opmerkelijk genoeg gemeen met de directeur van het roemruchte Frankfurtse *Institut für Sozialforschung* (IfS), de sociaaldemocraat Ludwig von Friedeburg, met als beroemde collega's Horkheimer, Adorno en Habermas. Net als Van Kemenade werd Von Friedeburg geroepen als *Kultusminister* in, jawel: alweer Hessen. Waar de een vervolgens razendsnel de Contourennota uitbracht, publiceerde de ander zijn '*Bildungsreform in Deutschland*' pas in 1989. Beiden stelden de invoering van de middenschool voor in de hoop op grotere kansengelijkheid: uitstel van keuze, meer tijd voor algemene basisvorming (hoewel je je kunt afvragen of de feitelijke selectie en streaming niet al veel eerder, vroeg in de basisschool plaatsvindt). Beiden liepen op hetzelfde verzet vast, hoewel het Hessense alternatief langer stand hield. Beiden benadrukten het belang van maatschappijleer, *Gesellschaftskunde*, zeg maar sociologie voor allen. Beiden werd later gevraagd om terug te keren naar hun onderzoeksinstituut. Van Kemenade wilde best, maar botste op onwillige Nijmeegse bestuurders (met name Willy van Lieshout). Von Friedeburg keerde wel terug in Frankfurt en bewaakte er tot zijn zevenenzeventigste de in zulke instituten onvermijdelijk broze huisvrede tussen rivaliserende wetenschappers. Natuurlijk kon het Nijmeegse instituut niet in de schaduw staan van het Frankfurtse, maar zulke parallellen zijn wel opmerkelijk.

- *Extra schoolbudget voor kansarme leerlingen*

Een van Van Kemenades eerste ministeriële beleidsactiviteiten was de opwaardering van een tot dan toe informele '*gewichtenregeling*'. De nieuw geformeerde basisscholen (tot stand gekomen door de fusie van kleuter- en lager onderwijs, beargumenteerd via de '*ononderbroken leerweg*') kregen voortaan systematisch een ruimer budget naarmate er meer kansarme leerlingen zaten. Kansarme leerlingen telden daartoe voor meer dan 1 bij de toekenning van de personeelsformatie. Dat beleidsidee was nader voorbereid door collega Jos Claessen en het werd technisch uitgewerkt door collega's Arie Mens en Geert Driessen. Financiële ruimte dus voor een inhoudelijke kwaliteitsverbetering, misschien zelfs de verhoopte afrekening met het begrip *volkschool*. Zelf betitelde Van Kemenade die gewichtenregeling later als slechts een '*provisorium*' in afwachting van het succes van een veel pretentieuzer, vandaag veelal vergeten *Innovatieproject Basisschool* (IPB), dat pas tot uitvoering kwam na zijn tijd als minister. Die innovatie moest veeleer de inhoudelijke verandering teweeg brengen, nodig voor grotere kansengelijkheid; de gewichtenregeling verschafte alvast facilitair ruimte voor zo'n gelijke-kansenbeleid. Ze bood ruimte om alvast aan de slag te gaan maar het eigenlijke inhoudelijke vernieuwingswerk zou langs andere weg gebeuren.

- *Het InnovatieProject Basisschool (I.P.B.)*

Let op: vergeleken met het middenschoolproject, dat wel veel meer in het collectieve geheugen bleef hangen, was de inhoudelijke vernieuwing van het basisonderwijs voor Jos' gedachtengoed mijns inziens minstens zo cruciaal. De omzetting in een onderwijswet vond weliswaar pas in 1981 plaats onder Jos' opvolger Aäron Pais maar het oorspronkelijke inhoudelijke ideeëngoed is grotendeels een uitwerking van Jos' Contourennota, zij het dus niet langer onder zijn ministeriële regie. Organisatorisch was het *InnovatieProject Basisschool* (I.P.B.) een grootse en complexe ingreep met talloze Projectscholen en Resonansscholen over het hele land. Scholen konden allerlei vernieuwings thema's kiezen en waren in de uitwerking daarvan behoorlijk autonoom. Ik herinner me overigens nogal wat presentaties bij schoolteams die zich verbaasden als je erop wees dat de bestrijding van kansongelijkheid wel een van de hoofddoelen was. Dat hadden ze zo niet in herinnering. Een ontluisterende eindevaluatie van dit InnovatieProject verdween later kennelijk in een ministeriële la.

Waarom die innovatie van het PO zeker zo vitaal was als de innovatie in het VO? Wel, in principe was 'uitstel van keuze' (middenschool, later basisvorming) tot op zekere hoogte 'dweilen met de kraan open'. Zou echter de kansenongelijkheid in het voorafgaande basisonderwijs dankzij de innovatie min of meer effectief worden bestreden, dan zou er minder gedweild hoeven worden verderop. Zolang dat eerdere nog niet gerealiseerd was, zou een alle leerlingen opvangende middenschool, gekenmerkt door veel opties voor tussentijdse wisseling van stroom en van *setting* immers op een al in de voorafgaande jaren impliciet selecterende en feitelijk *streamende* basisschool volgen. Zo lang basisscholen kansarme leerlingen op grote schaal afleverden met opmerkelijk zwakke leerstofbeheersing zou het voortgezet onderwijs steeds opnieuw moeten blijven remediëren en compenseren wat eerder mis ging of had ontbroken. Desnoods op volwassen leeftijd nog, denk aan Jos' initiatieven rondom 'Moedermavo' en *Open Universiteit*. Dat die kraan van ondermaats afgeleverde twaalfjarigen tot vandaag nog steeds open staat, zo niet verder is opgedraaid, daarvan getuigen de jaarlijkse Inspectieverslagen van het Inspectieteam rondom Inge de Wolf. Hoe dat zo komt, dat maken onderzoekers als Louise Elffers en Thijs Bol (beide UvA) vandaag de dag duidelijker dan ooit.

- *Hoe gebrekkig was de inspiratiebron?*

Tijd om terug te keren naar het Frankfurtse '*Begabung und Lernen*' van de Duitse *Bildungsrat*. Eigenlijk was die 600 pagina's tellende studie een verzameling van het idealistische werk van een indrukwekkende reeks onderwijsspecialisten. In de slotsamenvatting werden al hun adviezen kort gememoreerd. Daar wordt de indruk gewekt dat ze onderling consistent zouden zijn. In werkelijkheid werden alle mogelijke idealen op elkaar gestapeld, ook als die elkaar waarschijnlijk moeilijk verdragen. Van reformpedagogiek tot effectieve-school-receptuur en van vroege apart-plaatsing van kinderen met leerproblemen tot screening van leerinhouden op hun latere marktwaarde, zowat alles passeerde de revue. Of het een wel past bij het ander, dat kwam nauwelijks voorbij. En nergens werd de praktische en politieke uitvoerbaarheid systematisch bevraagd. Hoe het budgettair zou moeten en vooral ook hoe het zich verhiel tot de dominante beroepsopvattingen van zittende onderwijsgeveden, dat werd alleen zijdelings geproblematiseerd. Heel opmerkelijk eigenlijk, want er was wel een hele reeks onderwijssociologen in de '*kritische*' omgeving (en zelfs onder de auteurs van de bundel) die elders die problematiek wel breed hadden uitgemeten, vaak degelijk empirisch onderbouwd. Zo vroegen zij zich af wat in de kansenongelijkheid de rol is van leerkrachtstereotypen en van stigmatiserende verwachtingspatronen, bij voorbeeld. Of hoe de in essentie bekrompen maatschappijvisie in het onderwijsveld zich verhoudt tot het feit dat leerkrachten enerzijds veelal maatschappelijke stijgers zijn en anderzijds vaak hun beroepsloopbaan een secundaire rol in hun leven toekennen. Of zij wezen op de implicaties van de traditioneel in-zichzelf-gekeerdheid van '*de pedagogische provincie*'. Ook Inge de Wolf (onderwijsinspectie) benoemt in een recente discussie (2020, geëntameerd door de Amsterdamse Balie) die overheersende '*mindset*' van leerkrachten als basisoorzaak van kansenongelijkheid.

- *Te veel tegelijk, inconsistent, gevaar van incorporatie in het bestaande?*

Waarom ik hier op zulke tekortkomingen van die inspirerende bundel wijs? Mijns inziens heeft die Frankfurtse studie deze tekorten in hoge mate gemeen met Van Kemenades *Contourennota*. Ook daar zien we wel erg veel idealistisch ingekleurde en sympathiek aandoende vernieuwingsopties met bij nader inzien een twijfelachtige onderlinge consistentie. Het lijkt een grabbelton van idealistische ideeën met een grote kans op teloorgang in '*repressieve tolerantie*': wel overnemen van de innovatieve *labels* maar het dan zo inbouwen in het bestaande ('*Umfunktionieren*') dat de idealistische intentie onderweg zoek raakt. En wat dus ook bij Van Kemenade ontbreekt is het beleidsmatig anticiperen op zo'n dreigende *incorporatie van het nieuwe in het oude*. Wat verwacht je dat het zich autonoom wanende onderwijsveld met zulke semi-revolutionaire ideeën gaat doen, gegeven de vele ingeroeste en als onvermijdelijk beleefde gewoonten en praktijken? En – zeker zo

belangrijk - hoe zouden diverse categorieën ouders gaan reageren? Dat laatste is overigens vandaag zo mogelijk nog problematischer dan een halve eeuw geleden: nu twijfelen geprivilegieerde ouders veelal aan de kwaliteit van het onderwijs van hun eigen kinderen. Dat stimuleert de solidariteit met de kansarmen al helemaal niet, zet juist de kansrijken aan tot segregatie en drijft particulier ingekocht schaduwonderwijs.

- *Innovatieve labels voor ouderwetse praktijken*

In concreto: wat zal er gebeuren met het idee dat alle mogelijke onderwijshouders min of meer gelijkwaardig zijn, dat moet worden ingespeeld op verschillen in aanleg en belangstelling, dat talentverschillen aanleiding kunnen zijn voor aangepast aanbod en ingezet tempo, dat beoordeling intussen niet selectief mag zijn maar wel aanleiding kan zijn tot sortering in relatief homogene prestatiegroepen? Past dat alles niet ook perfect bij het traditionele standenonderwijs met zijn ongelijke inhouden en ongelijke didactiek en vooral bij zijn ongelijke succesformules voor ongelijk geachte en zich ongelijk manifesterende leerlingen? Wie zal erop toezien dat de inhoudelijke innovatie met zijn emancipatorisch-idealistische inslag (het pretentieuze perspectief van *herverdeling van kennis, macht en inkomen*) niet vroegtijdig zal worden geneutraliseerd door incorporatie in de bestaande alledaagse routines van betweterige semi-professionals? Of sterker nog, dat de innovatie het bestaande vooral een nieuw jasje aanbiedt en zo de ongelijkheid feitelijk doet voortbestaan achter een modernistisch stijl gegeven gevel ('*window-dressing*')? Zulke vragen zijn eigenlijk retorisch.

- *Het provisorium overleeft de innovatie, maar ook niet voor lang*

Uiteindelijk heeft voornamelijk Van Kemenades *provisorium* van extra budget voor scholen met veel kansarme leerlingen, vrijwel onvoorwaardelijk toegekend aan scholen (nee: aan schoolbesturen in een onontwarbare *lumpsum*!) vrijwel alle beoogde inhoudelijke innovatie-ambities uit de Contourennota overleefd. Alhoewel, nu kwijnt ook die gewichtenregeling zelf weg, inhoudelijk, voor zover ze ooit inhoud kreeg, maar vooral budgettair.

Dat de door Van Kemenade groots geambieerde inhoudelijke innovatie het op hoofdpunten niet redde, dat vraagt intussen nog altijd om een breed gedragen verklaring. Misschien ligt de eigenlijke oorzaak in de verzuchting van die eerder aangehaalde inspirator, Heinrich Roth. Hij benoemde als streefdoel van zijn inspanningen: *het overwinnen van de strijd tussen de idealistische pedagogiek en de empirische opvoedingswetenschappen*. Die professionaliseringsslag wil maar niet lukken, hier niet, ginds overigens ook niet. De middenschool werd ook in Hessen geen succes, de kansongelijkheid doet in heel Duitsland niet onder voor die in Nederland. Wat vooral in de weg stond en staat is het onderwijsveld met zijn al te vaak esoterische invulling van een romantisch opgeëiste autonomie. Men beroept zich niet zelden op 'natuurlijke aanleg' voor het vak, vindt steeds weer zijn instrumentatie opnieuw en kleinschalig uit en duldt vooral geen pottenkijkers of externe examens. Zo staan dominerende beroepsopvattingen de noodzakelijke werkelijke professionalisering in de weg. Professionalisering is immers juist het zoveel mogelijk imiteren van wat de best presterende collega voor doet. Autonomie volgt pas daarna, gaat er niet aan vooraf.

- *En vergeet niet het verzet der geprivilegieerden*

Natuurlijk liep de innovatie niet alleen vast op de *mindset* van het onderwijsveld. Er waren veel meer behoudende krachten in het geding, denk aan institutionele en materiële belangen en niet te vergeten de geprivilegieerde of zich gepreprivilegieerd wanende ouders. Het maatschappelijk middenveld zag zijn vermeende verworvenheden bedreigd en stemde met de voeten. Wie er meer van wil weten leze de recentere verslagen over spaak lopend beleid contra segregatie. En niet te vergeten: beginnend neoliberalisme in de linkse bolwerken liet vervolgens politiek links afdwalen van zijn emancipatoire pad. Dat laatste is hier het thema niet, maar het moet wel worden benoemd.

- *Had meer denkwerk teleurstellingen kunnen voorkomen?*

Had de beleidsmatige uitwerking van de uitermate sympathiek ogende vernieuwingsidealen van Van Kemenade niet ook moeten steunen op een scherpere empirische analyse van de bestaande pedagogische praktijk? Of van de bestaande formele en informele beroepsopvattingen van vaak nog decennia werkzame onderwijsgeevenden? Of van een meer pragmatische kijk op de feitelijke ruilwaarde van onderscheiden cognitieve en sociale vaardigheden op een sterk veranderende arbeidsmarkt? Of van het tegengestelde succesbeeld dat bij onderscheiden groepen ouders leeft? Was een conflictanalyse van relevante machtsverhoudingen en belangen niet op zijn plaats geweest? Misschien zou dat alles wel tot het inzicht hebben geleid dat hooguit stapsgewijs kan worden vernieuwd. Dat vernieuwing zinloos is zonder bestrijding van sommige ingesleten opvattingen en praktijken. Dat eerst maar eens de relevante geesten rijp moeten worden gemaakt. Of dat het dubieuze succesdenken in het onderwijs niet langer mag worden overgelaten aan zich autonoom wanende schoolteams, leerkrachten en schoolbesturen. Hoe dan ook ontbrak het in de beleidsinitiatieven die volgden en die beslist op een breed gedragen ideaal van 'spreiding van kennis, macht en inkomen' mochten rekenen, aan zo'n pragmatische, empirisch onderbouwde beleidsarchitectuur.

- *Machtsverhoudingen en belangenstegenstellingen*

En nog een denkstap verder: zijn het niet eigenlijk de feitelijke institutionele en materiële belangen (wie heeft het hier voor het zeggen, wie verdient eraan en aan wat precies) achter de ideologische tegenstelling tussen

- enerzijds de wens tot en het voorspelde economische voordeel van bestrijding van kansenongelijkheid en
- daartegenover de roep om behoud van geprivilegieerd onderwijs

die elke fundamentele onderwijsverandering in de weg zitten? Je zou haast terugverlangen naar die Nijmeegse sociologen crisis anno 1971 om zulke, toen legitieme vragen opnieuw aan de orde te stellen? Op het gevaar af dat VVD-politicus Ton Elias jr. opnieuw de Marxist herkent. *Who bothers?*

- *Was het allemaal niet erger geweest zonder?*

Toen Van Kemenade tijdens een interne werkbijeenkomst met Nijmeegse evaluatoren een empirisch overzicht geboden kreeg van vooralsnog uitblijvende effecten van heel zijn kansenbeleid, resteerde uiteindelijk nog één sprankje hoop: zou het niet allemaal nog erger zijn geworden zonder dat beleid? Dat zullen we nooit weten, ondenkbaar is het niet. Dat de Onderwijsinspectie nu spreekt van groeiende kansenongelijkheid, ach dat zou ook de uitkomst kunnen zijn van toegenomen dataverzameling, meer valide data, representatievere steekproeven en betere analysemogelijkheden. Al een eeuw geleden, bij de Kamerdebatten over de 'Pacifictie' stelden linkse Kamerleden de kansenongelijkheid aan de kaak. Zij zagen die toen al als uitvloeisel van ongelijke kwaliteit van onderwijsaanbod op ongelijke lagere scholen of tussen ongelijk gegroepeerde leerlingen binnen eenzelfde klas: op inkomensongelijkheid gebaseerd standenonderwijs *pur sang*. Hoe groot die kansenongelijkheid toen was in termen van correlaties en hun significantie, dat laat zich niet meer achterhalen. Dat het in '68 even beter zou zijn geweest, zoals sommigen opperen, is al evenmin te staven. Dat het de kinderen uit lagere sociaaleconomische strata nu slechter vergaat dan eerdere generaties is daarentegen onwaarschijnlijk. Maar dat de huidige kansenongelijkheid heftig is, velen voor het leven een handicap bezorgt, in ons aller economische nadeel is en ons welzijn bedreigt, dat staat vast.

- *De strijd tegen kansenongelijkheid als levenslange drive*



Natuurlijk was Van Kemenade achteraf gezien allereerst en vooral een groots bestuurder, dat krijgt vast elders in deze bundel nog genoeg aandacht. Ik heb hem ook wel in die rol gekend maar koos ervoor, mij hier inhoudelijk te beperken. De kansongelijkheid bleef beslist zijn thema, we bediscussieerden het herhaaldelijk opnieuw tot vlak voor zijn overlijden, nog steeds in de kameraadschappelijke spirit van een halve eeuw eerder. *Was er een Den Uyl II gekomen, hadden we heus wel een middenschool gehad*, zo liet hij recent nog weer weten in de mooie tv-documentaire *'Karim pakt zijn kans'* (aflevering december 2019). *Voor de kansongelijkheid krijg je leerkrachten vandaag niet naar het Malieveld, daar is de tijdgeest niet naar*, zo moest hij ook concluderen. Met aan mij persoonlijk nog weer in de herfst van 2019 de terugkerende opdracht: schrijf meer over wat wel blijkt te werken. Nou ja, dat is dus inderdaad wel de meest beurse plek van de onderwijssociologie.

- *Houd hoop*

Wie intussen goed oplet, ziet dat Van Kemenades gevecht voor grotere kansengelijkheid allerminst is uitgestreden. Het noodzakelijke inhoudelijke gedachtegoed ligt nu eigenlijk ook vrijwel paraat, beter dan toen. Houd dus hoop. En koester intussen met mij de groots inspirerende herinneringen aan deze kanjer, Jos van Kemenade.

P.S.: Voor hun commentaren en suggesties dank ik twee collega's van toen: Cees Klaassen en Jos Claessen en onderwijsjournaliste Anja Vink. Voor haar tekstuele correcties dank ik Rita Kusters.