



‘Een traditieloze opleiding’ in een (cf. Schreuder) ‘ahistorische, Amerikaanse’ survey-sociologie; persoonlijke terugblik en balans

De academische reproductie van de sociologie

De voortdurende vervanging van generaties is een groot risico voor whatever kennis en cultuur. Zelf is de huidige generatie nog opgevoed en zo-u-wil geïndoctrineerd door een eerdere generatie. Niet alles heeft ze aangenomen en ze denkt intussen wel te hebben bijgeleerd. Nu moet ze de alweer net startende generatie voorbereiden op een nog voor ieder mistige toekomst. Ga eens stevig bakkeleien over hoe dat zou moeten en raak dan al snel het spoor bijster. Verwacht ook geen al te constructieve bijdrage van de opgroeiende en eigenzinnige pupillen zelf, ook al doen die naar hun idee hun stinkende best.

Dat overkwam dus ook de Nijmeegse universitaire sociologenopleiders van 1967. Hun eigen verwarring over ‘het vak’ werd zo mogelijk een extra grote puinhoop door de instroom van een enorme overdosis jongelui. Die waren bovendien voor het eerst in meerderheid afkomstig uit niet-academische milieus (aldus een scriptie van de latere hoogleraar Fons van Wieringen). Ze spiegelde zich aan een mengelmoes van Woodstock, provo, anti-Vietnam beweging en/of het anti-kapitalistische gedachtegoed van Politeia, de Kommunistiese Eenheidsbeweging Nederland (Marxisties-Leninisties), of de nogal libertijnse Pacifistisch-Socialistische Partij. Boetseer voor zo’n half-opstandige en achterdochtige studentenlawine maar eens een mooi motiverend leerplan, intern consistent, kwalitatief hoogstaand en academisch up-to-date. Het inhoudelijke verslag van die salto mortale anno ‘68 is te vinden in ‘*Argonauten aan de Waal*’ (2003) van de godsdienstsocioloog en toenmalige hoogleraar Osmund Schreuder. Hij zou later als grote sanerende bestuurder optreden tegen eeuwig-doctorandussen in de staf van de Nijmeegse sociologie-opleiding.

Enkele studenten uit diezelfde periode beschreven onlangs, zo’n vijftig jaar na dato dus, hun persoonlijke ervaringen uit diezelfde tijd en wat daar voor hen beroepsmatig zoal op volgde. Daar sluit nu ook uw auteur bij aan, op uitnodiging. Hoe luidt zijn (mijn dus) persoonlijke

narratief als 'oud-68er', lange tijd ook werkzaam daar in Nijmegen, in dat 'Havanna aan de Waal'?

U hebt gekozen voor het uitgebreidere verhaal. Weet wel waar u aan begint

U hebt ervoor gekozen om het uitgebreidere persoonlijke verslag te lezen. Dat verslag loopt uit op een altijd weer somber stemmende, kritische samenvatting (sociologen zijn veelal geoefende azijnpissers) van wat ruim veertig jaar veld- en survey-onderzoek mijzelf opleverde aan onderwijssociologisch inzicht: 'de kansengelijkheid in het basisonderwijs' ofwel 'de reproductie van maatschappelijke ongelijkheid in de schoolse socialisatie'.

Let wel: dat wordt 'een kritische samenvatting', wat wil zeggen dat het niet een romantische ophemeling is van hoe fraai de wereld toch is en hoe fijn en lief iedereen zijn best doet. Het is ook geen opzettelijke, pure Lehrerschelte of blame-the-teacher verhaal, nee, ik heb flink wat lieve familieleden die in die sector werkzaam zijn of waren. Wel laat het verhaal met nadruk zien, door welke bril je moet kijken als je de onderwijs-ongelijkheid wil doorgronden. Dat er intussen heel veel idealisten aan het werk zijn, is tegelijk ook waar. Maar zelfs al zouden sommigen zich werkelijk aan de beschreven mechanismen weten te onttrekken, dan nog is dat, gezien de onderwijsresultaten-op-grote-schaal bepaald niet de regel.

Zo, u bent nu genoeg gewaarschuwd: some pictures may be distressing!

(Als u alsnog terug wil, geen probleem, klik dan [HIER](#).)

De beroepsmatige *Werdegang* van onderwijssocioloog Paul Jungbluth

Niks zeven vinkjes

Volstrekt onvoorbereid was mijn eigen sociologie-keuze niet: ik had vooraf enkele inleidingen geraadpleegd in sociologie en sociale psychologie, op zijn minst had ik ze doorgebladerd. Dat gebeurde op inspiratie van mijn Heerlense maatschappijleer-docent Moolhuysen, PSP-lid van de Limburgse Staten. Het eindexamen HBS-B had ik met hangen en wurgen gehaald ("liever *swingen in de disco*" zongen Sjef van Oekel en Herman Brood). Kennelijk was er desondanks nog voldoende *extern sociaal kapitaal* voorradig bij Bernardinus-leraren om tussen alle achten en vieren voldoende brein te vermoeden voor een eindexamen HBS-B medio '67. De heren zij grote dank, alsnog. Vandaag zou zo iets niet meer lukken.

Aan *intern sociaal kapitaal*, in familieverband dus, had een fataal overlijden en de onhandige omgang met de gevolgen, forse schade toegebracht. De familiecontacten lagen in puin.

Cultureel kapitaal was er thuis wel, zij het dat van de ongeschoolde handarbeidende klasse en dus formeel-sociologisch gezien ook al 'geheel ontbrekend'.

Rest als derde optie nog *financieel kapitaal*: ook dat ontbrak, maar er was wel een gemeentelijke openbaar-vervoer-vergoeding voor de HBS, gevolgd door een tweeledige universitaire studiebeurs, deels lening dus. En dat terug te betalen deel kon nog weer worden kwijtgescholden bij een *cum laude*-afstuderen! Daar ging ik dus uiteindelijk voor en het lukte. Die reuze financiële meevaller deed er niet aan af, dat de studie van beide zoons in de ogen van pa ten koste ging van aanvullende gezinsinkomens die er wel waren geweest bij een meer voor de hand liggende, traditioneel-vroegtijdige beroepsintrede. Tja, zelfs gratis studeren was zo gezien niet kosteloos.

Museumbezoek, theater, harmonie, sportvereniging, concert, bioscoop, schutterij of misdienaar, (t)huiswerkhulp of opbeurende praatjes: allemaal *niente*. Geen vriendjes aan huis, nooit uit eten, één enkele korte vakantietrip.

Waren pa en stiefma voorwaar onbelesen, aan jeugdboeken heeft het niet ontbroken dankzij

een vrijgeveige (overigens ook ongeschoolde en zelf kinderloze) oom. Ook hem geldt grote dank. Waar de Nederlandse taal vervolgens beperkt bleef tot jongensboeken en (verouderde) schoolboeken, daar waren de thuistaal, straattaal en zelfs de onderwijs-instructietaal sterk afwijkend: 'dialect' of 'plat', veel later pas herkend als volwaardig 'Ripuarisch'. Moertaal dus Akens dialect: *Ösjer Platt*. Jeugdprogramma's op tv werden 's zondags, verderop bij familie bekeken en wel in de Duitse taal: Pruisisch. Thuis was er tv, telefoon, noch auto. Ter wille van het HBS-huiswerk werd 's winters behalve de keuken ook enkele uren de woonkamer verwarmd. Gelukkig was er wel een goedbedoelend schoolhoofd (Theo Larik) met een apart v.h.m.o.-voorbereidend aanbod voor aspirant-'doorstromers', zij het dat hij tegelijk voor zwakkere klasgenoten weinig hoopvol in huis had.

Nijmegen, vanzelfsprekend toch

'*Im nachhinein*' is de vraag wel eens gerezen, hoezo de keuze voor sociologie of *Sozialwissenschaften* niet op de Akense *Reihnisch-Westfälische Technische Hochschule* is gevallen (desnoods eerst maar eens in inleidende of *Magister*-vorm): die was in een kwartier vanuit thuis te bereiken geweest per fiets, maar in het na-oorlogse '67 kwam deze lokale Duitse optie niet voorbij. Slechts enkele dorpse leeftijdgenoten (er waren er nogal wat: na-oorlogse geboortepiek!) wisten de onvermijdelijke Nijmeegs-katholieke keuze te omzeilen: zij kozen voor de Amsterdamse VU, die was immers, wisten zij toen nog (!), 'vrij'.

Op een haar na ging de eigen studiekeuze helemaal niet door, als niet jaar- en dorpsgenoot Paul Bovendeert een aantrekkelijke kamer te huur had geweten, veruit te verkiezen boven het fataal ontmoedigende studentenkot dat inderhaast was gescoord tijdens een urenlange en onmogelijke heen-en-weer reisdag naar een ver overvraagd Nijmeegs studenten-kamerbureau. Even later, bij het inschrijfbureau in de aula stond een brallerige Hugues Boekraad nuldejaars te werven voor een studentencorps. Twee jaar later zou juist hij *de strijd van Mensjewieken en Bolsjewieken* in herinnering roepen en wel van dag tot dag, in een plots nodig geachte actuele avondcursus politiek bewustzijn. Ed' Korlaar ("*Wij Wereldverbeteraars*") schrijft er meer over in de context van *SUN* en *Te Elfder Ure*. Van dat laatste socialistische tijdschrift zou ik later zowat alle nummers aanschaffen, bleef er gewoonlijk al snel in steken en gaf ze uiteindelijk mee bij het oud papier. Toen medestrijder Marcel Kross vanachter de microfoon opperde dat we de laatste kapitalist uit zijn bungalow zouden moeten schieten, ging een blijvend alarmbelletje af. Uitkijken geblazen waar je verzeild in raakt!



Wetenschappelijke staf op drift

Dat de Nijmeegse sociologie-opleiding onder haar directeur Van Hoof behoorlijk met zichzelf overhoop lag, al in '67, dat werd pas duidelijk toen de opbloeiende studentenrevolte van '68 het rustbrengend-bedoelde *'symposion'* medio '69 nog verder in de war schopte. Daarin zochten zowel opleiders als studenten duidelijkheid over wat sociologie nu eigenlijk was of hoorde te zijn en hoe een opleiding daarin er moest uitzien. Een hele reeks universitaire democratiseringsperikelen maakten het er niet eenvoudiger op, lees er Schreuders uitgebreide oorlogsverslag op na.

In het eerste trimester van mijn derde studiejaar belandde ik in een van de werkgroepen die in dat *symposion* helderheid moesten verschaffen over onderwijs en onderzoek. Het was een werkgroep met een min of meer onderwijssociologische invalshoek onder leiding van Jan Brands, op dat moment assistent bij de afdeling massacommunicatie.

Foute conclusies in Van Heeks *'Het Verborgene Talent'*

Gezien de op dat moment hoogst actuele publieke aandacht voor Van Heeks *'Het Verborgene Talent'* (1968) koos ik ervoor, dat tamelijk ontoegankelijke onderzoeksverslag te kopen, het minutieus uit te pluizen en er een uitgebreide notitie over te maken ten dienste van het symposium. Mijn conclusies waren niet mis: waar Van Heek wist te berichten dat er eigenlijk geen talentreserve van belang bestond onder arbeiderszonen (dochters vielen helemaal buiten zijn blikveld), liet die conclusie zich langs twee wegen aanvechten.

In de eerste plaats doordat in de operationalisatie van *'paraat talent'* zowaar het beroepsniveau van vader als een talent-indicator werd meegenomen. In de tweede plaats doordat het voor de hand liggende inzicht genegeerd werd, dat de meeste leerlingen nooit *'lager onderwijs, dat tevens voorbereidt op v.h.m.o.'* hadden genoten. De afgenomen toetsen, eind lagere school, waren voor al zulke leerlingen dus geen valide talent-indicator. Lees: vooral voor kinderen uit de lagere milieus. Alleen voor wie wel al op zijn twaalfde was voorbereid op hoge uitstroom waren die uitstroomtoetsen valide; voor de grote meerderheid was het een rijexamen zonder voorafgaande rijles. Minstens zo onverantwoord – zoals gezegd, maar wel een teken des tijds – was dus, dat in deze hele Leidse studie de meiden compleet genegeerd werden.

Op een of andere manier moet mijn kritische notitie zijn doorgedrongen tot hoogleraar-in-spe Jos van Kemenade die zelf toegang bleek te hebben tot de onderzoeksdata van Van Heek en daarop samen met zijn collega Jan Kropman een gevatte kritiek op Van Heek publiceerde (in *Mens en Maatschappij*): er was wel degelijk aanleiding om een forse talentreserve te vermoeden in de (mannelijke, en waarschijnlijk net zo in de vrouwelijke) lagere sociale milieus: grote kansenongelijkheid dus. Hun publicatie drong pas later tot mij door.

Het werd wel erg Duits

Eind '71 bood Van Kemenade mij een student-assistentenschap aan ter ondersteuning bij zijn introductiecolleges onderwijssociologie in wording. Dat assistentschap kwam neer op een raadpleging van tientallen Engelstalige en Duitse inleidingen in – breed opgevat – de onderwijssociologie en socialisatietheorieën.

Heel veel aandacht ging uiteindelijk uit naar een zojuist verschenen *'Bildungsgutachten'* van een groep kritische Duitse academici met de titel *'Begabung und Lernen'* (Red. Roth, 1969). Die beleidsvoorbereidende en -adviserende studie zou ook in hoge mate de toon zetten voor Van Kemenades latere *'Contourennota'*, ook al werd die achteraf om politiek-opportunistische redenen Scandinavisch herbronnen. De bestudering ervan, in lijn ook met een onderzoeksstage in het project *'Taalvaardigheid van Kleuters'* onder leiding van socioloog Arie Mens (NIVOR), vormde de aanzet voor mijn decennialange oriëntatie op vooral Duitse studies

die veelal *'angehaucht'* waren aan de Frankfurtse *'Kritische Theorie'* (Mollenhauer, Combe, Hurrelmann, Tillmann, Zinnecker, Haußer, Negt, Fend, en voor de algemeen-politieke vorming niet te vergeten Ulrike Meinhof in het linkse blad *'Konkret'*).

Renegaat

Vroeg in de opleiding dus al flink aan het betaalde werk, restte nog maar weinig tijd voor de lokale Nijmeegse *'Revolutie'*. Mijn bestuurslidmaatschap van de USN, het studentenberaad bij bezettingen en de avondlijke studie-uren op Oranjesingel 23 bij de *'Kritische Universiteit'*, dat alles liet zich niet langer combineren. Ik zag het nu betaalde werk juist als een legitieme invulling van de nagestreefde kritische geestverruiming.

Die afweging moge goed hebben gepast in mijn zelf-legitimatie (mijn *narratief*), kameraad-revolutionairen zagen dat toch anders: die herkenden een stevige verburgerlijking. Dat bleek overduidelijk, toen het ITS-gebouw, waar ik mijn werkplek had, door medestudenten werd bezet. Zij werden prompt door politie verwijderd - niet goed beseffend waarom zo snel: wisten zij veel dat in een kluis de door Nederlandse bisschoppen en priesters zeer vertrouwelijk ingevulde celibaatsenquête opgeslagen lag. Ik moest na de ontruiming zien uit te leggen, hoezo juist op mijn kamerdeur groots het woord *'renegaat'* prijkte.

Kritisch doorstuderen op staatskosten in de Nijmeegse diaspora van de onderwijssociologie

Waar Osmund Schreuder de Nijmeegse sociologie-opleiding in de jaren vóór '67 al karakteriseert als een verweesd gebeuren (zie ook de titel van dit verhaal) door de steeds weer relatief korte verblijfsduur van hoogleraren, geldt dat *ultimo maximo* voor de start van *de discipline onderwijssociologie*. Jos van Kemenade werd in '70 buitengewoon hoogleraar onderwijssociologie. Hij liet al vlak daarna bij zijn overhaaste vertrek in '73 richting kabinet Den Uyl, in Nijmegen links en rechts min of meer verweesde stafleden achter:

(A) Enigszins op afstand was daar om te beginnen die werkgroep uit het *Symposion* die zich expliciet kritisch over onderwijsvragen boog. Haar voorzitter, Jan Brands zou zich samen met niet-Nijmegenaren uiteindelijk vinden in *'Andere wijs over onderwijs. Naar een Materialistische Onderwijsociologie'* (Link, 1977) en zou vertrekken richting Leiden. Daar vonden de auteurs het geluk niet bij de toch onder hun eigen pressie verkozen hoogleraar Manuela Du Bois-Reymond. De 'bende van vier' zou doorstromen richting UvA.

(B) In de maar net tot stand gekomen *'Afdeling* (voor een vakgroep te klein) *Onderwijsociologie'* binnen het Sociologisch Instituut waren eerst Gerard van Bergenhenegouwen, daarna Anton Wesselingh en Peter van der Kley nog zoekend naar een richtingbepalende inleiding. Zij zochten die in de *'New Sociology of Education'* van onder meer Michael Young en Geoff Esland (*Open University*). De overkomst als hoogleraar van Cor Vervoort uit Leiden (ooit eindredacteur van Van Heeks *'Het Verborgene Talent'*) in '97 was van zeer korte duur door diens vroege overlijden. (Even terzijde: jaren later, na het vertrek van de hoogleraar Velema (onderwijskunde) dacht Jos van Kemenade nog te kunnen terugkeren als hoogleraar in Nijmegen; hij kreeg namens de universiteitsbestuurder (en in die functie feitelijke rivaal) Willy van Lieshout uit de mond van Osmund Schreuder te horen, in Nijmegen niet meer welkom te zijn na *'zijn voor het katholieke onderwijs onwelgevallige ministeriële onderwijsbeleid'*. Dan nog liever een vacante, uiteindelijk zelfs wegbezuinigde maar wel 'katholiek-gevoelige' leerstoel inzake onderwijs.)

ITS: Instituut voor Toegepaste Sociologie, later: voor Toegepaste Sociale Wetenschappen

(C en D) Groot was intussen ook de leemte die Van Kemenade achterliet bij een reeks fulltime onderzoekers. Vanuit zijn onderzoeksoriëntatie was Van Kemenade tot kort voor zijn Haagse vertrek directeur van zowel het *Nijmeegse Instituut voor OnderwijsResearch* (NIVOR) als van het aan het Sociologisch Instituut (SI) gelieerde *Instituut voor Toegepaste Sociologie* (ITS). Na een mislukte poging tot oprichting van een overkoepelend facultair onderzoeksinstituut, wist hij het onderwijssociologische onderzoeksdeel nog net uit het (even later opgeheven) NIVOR over te hevelen naar het ITS. Daar werd de sector onderwijsonderzoek na zijn vertrek in korte tijd megagroot. Debet daaraan waren een (toen nog) ruimhartige financiering door de *Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs* (SVO) en (na-ijlend) Van Kemenades prominente werk in diverse sociaaldemocratische instellingen.

Bij zijn vertrek droeg dat ITS *sowieso* alle kenmerken van een compleet sociaaldemocratisch onderzoeksprogramma, enigszins vergelijkbaar met het vermaard-linkse *Institut für Sozialforschung* in Frankfurt. Uiteindelijk waren er zo'n 150 personeelsleden (de door de Nijmeegse universiteit gesubsidieerde formatie was intussen van 66% naar minder dan 2% gekelderd) maar nu wel zonder zijn inhoudelijk-sturende, inspirerende, soms ook knap autoritaire leiding.

(A,B,C en D) Tot een gemeenschappelijke, samenhangende theorievorming in de Nijmeegse onderwijssociologie zou het daarna in deze uit elkaar gespeelde diaspora nooit meer komen. In ieder geval niet tot aan de eenpersoonsformatie onder Wim Ultee en de (daar in de tijd min of meer mee samenvallende) complete financiële liquidatie van het ITS. (Ik kan het niet laten om het hier te memoreren: Wim Ultee zakte mijn inziens uiteindelijk behoorlijk door de academische vloer met een Volkskrant-interview. De talentreserve in kansarme milieus was naar zijn idee nu maximaal gemobiliseerd blijkens de CITO-eindtoets; de niet-doorstromende talentreserve was zo goed als nul en de strijd tegen kansengelijkheid dus klaar en af. Een ware professionele ontluistering van deze zelfgenoegzame socioloog.)

Kansenongelijkheid in beeld gebracht

Jaren voordien al was ik, vooruitlopend op mijn afstuderen in '74, tot ITS-medewerker benoemd. De eerste grote klus was een onderzoekmatige terreinverkenning van wat onderwijs zoal doet buiten de kernvakken om, *socialisatie-breed* zeg maar, dus inclusief onbedoelde bij-effecten en nooit formeel (h)erkende onderwijspraktijken. Collega Cees Klaassen nam daarbij de domeinen voor zijn rekening die tegenwoordig onder '*burgerschap*' worden gevat (een terrein dat intussen deels is ingeruimd voor ouderwetse ideologische disciplineren). Cees zou later verhuizen naar de afdeling 'vakdidactiek maatschappijleer'.

Zelf nam ik vooral de toen door *Man-Vrouw-Maatschappij* en '*Marie, word wijzer!*' aangeklaagde schoolse benadeling van de meiden onder de loep. Duitse auteurs gingen mij op dat terrein voor. Zij legden zich in hun kritische analyses toe op de juist rolbevestigende en achterstellende werking van het onderwijs (inclusief die van de lerarenopleidingen). Het bekritiseerde terrein besloeg didactische sekse-differentiatie, tussenschoolse sekse-segregatie en ongelijke waarderingsnormen ('*verborgen leerplan*') resulterend in naar *gender* onderscheiden succesdefinities in onderwijsloopbanen, voorafgaand aan de niet langer geaccepteerde maatschappelijke achterstelling van vrouwen. En soms ook de niet te vergeten directe inoefening van traditionele rolopvattingen.

In al die opzichten bleek ook in Nederland de praktische uitvoering van het zojuist nieuw uitgezette onderwijsbeleid richting '*roldoorbreking en emancipatie*' simpelweg naïef te zijn gestapeld bovenop oude, verder vrolijk voortlevende traditionele praktijken en inzichten. Cruciaal was, in de analyse van die vermenging van onuitroeibare oude praktijken met nieuwe

pretenties, onderscheid te maken in hoe dit mengsel uitpakte voor meiden uit kansarme milieus, nog weer heel anders immers, vergeleken met alle tegenstrijdigheden in de uitwerking voor meiden uit geprivilegieerde kring.

De resulterende ambivalenties in het 'innovatieve' onderwijsveld liet zich uiteindelijk goed verhelderen en illustreren in mijn proefschrift in 1982 dat intussen wel op de nodige ambivalent-feministische kritiek stuitte: *werden hier niet oude, vertrouwde vrouwelijke waarden uit het traditionele meisjesonderwijs miskend en werd hier niet een op het jongensonderwijs afgestemde meritocratische (want alleen nog op kennisbeheersing gebaseerde) receptuur voor de meiden uitgerold door nota bene een mannelijke onderzoeker?!* De promotor zag zich genoodzaakt, politie-inzet te vragen in de voor de promotie afgezette aula. Achteraf onnodig. Enkele Limburgse ooms en tantes hadden zich intussen wel gestoord aan de zeer terecht kritisch opponerende socioloog Han Leune die naar hun idee 'niet zo moeilijk had moeten doen'.

Grootschalig cohortonderzoek

Het onderwijsonderzoek bij het ITS groeide uit tot toenemend hoogstaand researchwerk voor tientallen onderzoekers uit zeer diverse wetenschapsrichtingen en universiteitssteden. Uiteenlopende invalshoeken gaven aanleiding tot onderverdeling in meerdere afdelingen, de rapportages wonnen aan analytisch vernuft en lang niet alles bleek beleidsondersteunend. Zeg maar gerust dat veel ervan vooral beleidskritisch werd.

Uiteindelijk zou oud-minister Jos van Kemenade in een persoonlijke discussie met ITS-onderzoekers geplaagd worden door het uitblijven van meetbare successen in zijn kansenbeleid, zijn kansloos blijvende pogingen tot uitstel van het schoolkeuzemoment ('Middenschool') en zijn veel te optimistische wens om onderwijseffectiviteit te koppelen aan een ruime verbreding van onderwijsdoelen en aan pedagogisch-didactische innovatie. Nu terugkijkend is wel duidelijk dat veel van zijn plannen de facto 'umfunktioniert' werden tot een noodzakelijke maar nooit als zodanig betitelde structuursanering en inkrimping van het immens uitgegroeide onderwijsbestel na de doortocht van de na-oorlogse geboortepiek. Zijn inhoudelijke intenties vervaagden tijdens dat proces, raakten zoek of werden resoluut genegeerd.

Samenwerkingsrelaties met Onderwijsresearchers in Groningen (GION) en Amsterdam (Kohnstamm-Instituut) waren voor ITS-ers intussen van veel meer belang geworden dan (onderwijs)sociologische relaties in het Nijmeegse. Zeer grootschalige surveys in het Nederlandse basisonderwijs (uitgroeidend tot het landelijke PRIMA-cohortonderzoek) legden de vloer voor verdere empirische kennis van de 'ongelijkheidsreproductie' (naar klasse, sekse, etniciteit, regio en uiteindelijk ook naar 'school-effectiviteit') in het basisonderwijs. Dat werd aangevuld met evaluaties rondom 'onderwijs in eigen taal en cultuur' voor migranten, studies naar diverse varianten van segregatie en evaluaties van kleinschalige experimenten met 'effectief onderwijs voor kansarme leerlingen'.

Op en neer naar Hamburg, Dresden, Frankfurt, Berlijn, Sidney, Krakau en Saskatoon

Wie precies mij aanspoorde om onderzoeksbevindingen ook over de grens uit te venten, weet ik niet meer. Wel dat het een poosje gestimuleerd werd vanuit de subsidiekanalen voor onderzoek, om ook een voorstel te doen voor disseminatie overzee. Zo'n plannetje mocht best wat kosten. Sterker nog: de kans op toekenning van onderzoeksgelden nam erdoor toe. Eigenlijk heel ongebruikelijk bij het ITS.

In Hamburg raakte ik vertrouwd met de vlijmscherpe beoordeling van jonge Max-Planck-

onderzoekers door externe beoordelaars, in Dresden met het ongeloof van zojuist 'bevrijde' DDR-studenten, als je ze vertelt over ongelijkheid in het Westen (een zojuist onder curatele geplaatste DDR-socioloog pareerde er zijn West-Duitse 'mentor' die meende dat hij toch ook geholpen had 'als zij hadden gewonnen' met de wedervraag '*wieso, war denn Krieg?*'), ik ontmoette een Zuid-Koreaanse sociologe die op pad was gestuurd om de integratie van de zojuist 'gevallen' DDR te bestuderen, vooruitlopend op een verhoopde analogie met Noord-Korea, in Berlijn moest ik '*Brüderschaft trinken*' met een in Aken geboren hoogleraar die in mijn stem zijn eigen afkomst herkende, in Frankfurt met een socioloog die verlekkerd naar Nederlandse data over segregatie keek, in Sidney bewonderde ik de cruciale rol van de Gronings-Twentse collega's Bert Creemers en Jaap Scheerens en niet te vergeten de Rotterdammer Han Leune in de internationale '*School-effectiveness movement*' en in Krakau begreep ik waarom jonge studentes tot elke dienstverlening aan Engelse sociologen bereid waren als die valselijk studietoegang tot *Great Britain* suggereerden. Meest geleerd heb ik van sociologen in Saskatoon (Singh Bolaria, Wothersoon, Li) met hun kritische beschouwingen over etnische ongelijkheid in termen van ideologisch verpakte sociaal-economische achterstelling. Eerstejaars leerden in Saskatoon systematisch oefenen met werk van de *Frankfurter Schule* via werkstukken waarin vraagstukken geanalyseerd worden vanuit '*de politieke economie*' (wie heeft voordeel bij wat en hoe passen zich daar de gangbare denkbepelden bij aan). Helaas is zoiets in Nederlandse opleidingen geen praktijk, net zo min als werken met John Porters' '*vertical mosaic*'. Het was voor mij ware bijscholing die nog lang nawerkte.

Een Haagse ingreep in de carrière

Toen een voorpublicatie voor de tweejaarlijkse landelijke SISWO-conferentie van onderwijssociologen (onder regie van Jaap Dronkers in Lunteren in '97) in de Volkskrant onverwacht tot voorpaginanieuws leidde, liep de zaak voor mij dramatisch uit de rails. Mijn empirisch onderbouwde onderzoeksconclusie, dat de kwaliteit van het onderwijs kennelijk het slechtst was op scholen met veel leerlingen uit allochtone hoek, deed in de ogen van de toenmalige PvdA-beleidsvrouw (en partijgenote) Tineke Netelenbos de deur dicht: van zulk falen kon onder haar bewind geen sprake zijn en onderzoek daarnaar wenste zij dus ook niet te financieren. Mijn conclusie zelf zou later door de Onderwijsinspectie worden overgenomen. Haar onmiddellijke dreiging om verdere onderzoeksopdrachten voor Nijmegen in te trekken, dwong de leiding van het ITS om mij per direct van mijn taken te ontheffen als afdelingshoofd '*Onderwijskansen*'. Er werd – mede door de hoogleraar Bert Felling - moeizaam een uitweg gezocht via een afkoelend jaartje NIAS (*Netherlands Institute for Advanced Study in the Humanities and Social Sciences*) in Wassenaar, met dien verstande dat de kosten daarvan – anders dan door het NIAS verondersteld - niet gedragen konden worden door het ITS. Die diende ik die dus via gelijktijdig opdrachtenwerk terug te verdienen. Dat laatste lukte wel, maar daarmee bleef het nuttig te besteden solistische *sabbatical* verder academisch tamelijk vruchteloos. Bij mijn terugkeer in Nijmegen was er tot mijn verbazing het nadrukkelijke directieverzoek om weer wat meer in de publiciteit te treden na een voor het ITS pijnlijke stilte.

Het multiculturele onderwijsdrama

Al direct na mijn aantreden als onderzoeker in '73 was er sprake geweest van een niet aflatende stroom van verzoeken om ook inleidingen en presentaties te verzorgen in allerlei onderwijssettings. Dat paste prima bij de anno '68-beroepsopvatting dat onderzoek dienstbaar moet zijn aan de praktijk. De vele veldcontacten scherpten bovendien de geest.

Vooraf enkele kleinschalige, maar gerichte studie-opdrachten van FORUM (in concreto van Zeki Arslan, *Instituut voor multiculturele vraagstukken*, inmiddels op VVD-wens in 2014 abrupt opgeheven) boden later zicht op allerlei impliciete, informele of verborgen marktmechanismen in het onderwijs. Denk aan zowel kwalitatieve als kwantitatieve lerarentekorten juist op achterstandsscholen, aan de terugloop van kansenbudgetten bij steeds nauwere definities van de doelgroepen voor kansenbeleid, aan het glazen plafond voor de weinige wel doorstromers uit migrantenhoek bij toetreding tot de arbeidsmarkt, aan het weglekken van cruciale onderwijsbudgetten in de lumpsum-administraties van schoolbesturen en niet te vergeten aan de enorme budgetkrimp voor *'leerlingen met een vlekje'* in het speciaal onderwijs. Het zal vooral ook in de lijn van zulke beleidskritische invalshoeken hebben gelegen, dat er onverwacht een uitnodiging kwam van GroenLinks (waarvan ik toen geen lid was) om een opengevallen plek in te nemen op de landelijke kieslijst voor de Tweede Kamer in 2021. Dat politieke perspectief leek in eerste instantie aantrekkelijk, bleek bij nader inzien irreëel-optimistisch wat betreft zeteltal, keerde daarop weer door een onverwacht opstappen van kamerlid en sociologe Evelien Tonkens. Uiteindelijk strandde het op hoge verwachtingen die de fractieleiding had van een nog weer nieuwere kandidaat bij volgende Kamerverkiezingen: Tofik Dibi. Op de achtergrond deed de nodige politieke onverenigbaarheid van mijn eigen gedachtegoed inzake kansenongelijkheid met dat van de groene achterban de rest.

Regiodekkend, tegelijk ook schoolloopbaan-dekkend onderwijsonderzoek in Maastricht

Vooruitlopend op de alweer vrij snelle Haagse aftocht lag een terugkeer naar Nijmegen niet voor de hand: *'doe even kalm, je hebt straks toch een uitkering, bovendien is je functie hier al weer ingevuld'*. Ik voelde tegelijk juist een sterke drift om de universitaire draad weer op te pakken. Was uit de eerdere Nijmeegse onderzoeken niet gebleken dat de kansarmoede nijpend was in onder meer Zuid-Limburg en dat die onder de autochtone populatie mogelijk nog verder toenam dan onder de allochtone? Bood de aanpak van dat thema misschien kansen voor een universitaire stafplek in Maastricht?

Jawel, dit idee sloeg aan bij de economisch-socioloog en MU-bestuurder Jo Ritzen, overigens ook bij ministeriële opdrachtgevers. Startend met een groots uitgerold programma voor voorschoolse educatie (project *'Moelejaan'*) werden in Zuid-Limburg grote aantallen leidsters opgeleid, speelleerzalen ingericht en een doorwrochte evaluatie opgezet met toetsen en oudervragenlijsten. Omdat dit VVE-beleidstraject ook doorwerkte in de onderbouw van basisscholen, deden vrijwel alle Zuid-Limburgse schoolbesturen en ook alle gemeenten en de provincie mee. Basis was, na een hoop gelobby onder leiding van de Kerkraadse gemeente-ambtenaar Huub Cox, een gezamenlijk convenant, de regio compleet dekkend vanaf Sittard naar het zuiden (nog weer later: heel Limburg). En niks steekproeven, meteen maar de hele leerlingenpopulatie!

Binnen de kortste keren was er ook een jaarlijkse regiodekkende uitstroombetaling in groep 8 en een vervolgmeting in het derde jaar VO. Buitengewoon hoge respons van ouders en een complex jaarlijks uitleesprogramma voor uiteenlopende schoolvolgsystemen (dankzij schoolondersteuner Leo Kockelkorn) vulden de enorme dataset aan, uiteindelijk zelfs met verdere, via het CBS beschikbare financiële achtergrondkenmerken. Een uitgekende opzet garandeerde de anonimisering van de dataset, voorafgaand aan analyses. Een diepgravende jaarlijkse - vertrouwelijke - terugkoppeling naar schoolleidingen en -besturen leverden inzicht in zowel populatie- als daarvoor gecorrigeerde schooleffectiviteits- verschillen. Het geheel werd telkenmale uitgebreid toegelicht tijdens studiebijeenkomsten voor haast tweehonderd schoolleiders. Veel van die geanonimiseerde school- en bestuursrapportages kunnen worden

ingezien op onder meer www.jungbluth.nl. De meer recente voortgang van deze projecten en hun vervolg zijn toegankelijk via www.educatieveagendalimburg.nl (Prof. Trudie Schils).

Werden de Nederlandse dan wel Limburgse onderwijskansen daar ook beter van?

De eerdere grootschalige Nijmeegse cohortonderzoeken hebben nooit tot positieve conclusies geleid over het onderwijsstimulerings- en latere voorrangbeleid (vgl. het proefschrift van Lia Mulder). Er werd ook nooit een helder identificeerbare categorie basisscholen gevonden die duurzaam gunstig afstaken bij andere (behalve de identificatie van scholen met toch al overwegend kansrijke leerlingen). De extra financiële middelen voor ‘achterstandsscholen’ raakten in de onderwijspraktijk zoek, de inzet beruiste niet op een gemeenschappelijke probleemdefinitie in het onderwijsveld. Vraag bleef, of ze feitelijk iets veranderden in het onderwijsaanbod aan leerlingen uit de doelgroep.

Evident duidelijk werd wel de overlap van sociaal-economische en etnische kansenongelijkheid en de identificatie van regioverschillen. Zo ook de enorme tussenschoolse segregatie, beslist niet alleen in etnische maar vooral ook naar sociaal-economische leerling-achtergronden. En volstrekt duidelijk werd dat *al in het primair onderwijs* grote groepen kansarme leerlingen met uiteindelijk jaren achterstand (in leerstofbeheersing) werden (en worden) afgeleverd, vergeleken bij die uit geprivilegieerde groepen (later bevestigd in internationale vergelijkingen). Dat ondergraaft feitelijk de veelgehoorde wens om te komen tot ‘uitstel van keuze’ op het einde van de basisschool.

Kennelijk wordt – zo luidt de conclusie - de formele sortering van leerlingen einde basisschool al ver voordien voorafgeschaduwd door een combinatie van tussen- en binnenschoolse leerplanvarianten. Het komt neer op een deels ‘*Verborgen differentiatie*’ in een stelsel van ‘*De ongelijke basisschool*’. Beide zijn titels van overkoepelende onderzoeksrapporten. De bevindingen staan ook beschreven in een verhelderende bijdrage (samen met Anneke Verhoeven) in het *Onderwijskundig Lexicon*. Ook die rapportages zijn te downloaden van mijn site. Of, en zo ja, in welke mate zulke rapportages de onderwijspraktijk zelf hebben veranderd, dat is nooit helder geworden. Het zal heus verkeren.

Voegde het Maastrichtse onderzoek iets nieuws toe?

Twee kansenuitruimende effecten werden nadrukkelijk verwacht van de Maastrichtse onderzoeken (ondergebracht bij de *School of Business and Economics van de MU*):

1. een gestructureerd en geprofessionaliseerd onderwijsaanbod voor de jongste leerlingen zou hun kansen - vooral die van sociaal gedepriveerden - verderop moeten verbeteren en
2. een doorwrocht systeem van op zijn minst jaarlijkse resultaat-terugrapportage waarbij scholen inzicht kregen in hun eigen opbrengsten – na doordachte correcties voor populatie – in vergelijking tot die van andere scholen (‘spiegelen’), zou een zekere wedijver tussen basisscholen losmaken ten gunste van de algehele onderwijskwaliteit.

Van beide verwachtingen is feitelijk niets tastbaars terecht gekomen. Wie zoekt, vindt in de onderzoeksrapportages daarentegen veel informatie over wat er goed dan wel mis gaat in de schoolloopbaan van veel Limburgse leerlingen en vindt daar ook allerlei bevestigingen, dat de selectie van leerlingen in ons onderwijssysteem niet pas op het einde van de basisschool plaatsvindt.

Na mijn pensionering heb ik nog enkele jaren bijgetekend bij de Maastrichtse onderzoeksgroep.

Ook resultaten van die extra jaren (presentaties en lezingen) zijn te vinden op mijn site www.jungbluth.nl.

En de onderwijssociologische theorievorming dan?

Praktische randvoorwaarden voor onderwijssociologisch onderzoek bij het ITS maakten het destijds niet makkelijk om bij te dragen aan academische verdieping: budgettair was tijdbesteding aan puur wetenschappelijke publicaties ongewenst en het telde vrijwel niet in de werving voor vervolgonderzoek. Dat was later wel anders in Maastricht (vakgroep-management) maar feit bleef, dat wat zich onderzoekmatig manifesteert in Nederland, laat staan in Limburg, bij Engelstalige A-tijdschriften weinig interesse vindt, tenzij de inhoud compleet van die omgeving wordt losgezongen. De op mij meest indruk makende ervaring was nog wel, dat een Nederlands-Canadese gezamenlijke publicatie in een prominent Keuls tijdschrift door de Canadese vakgroep als ware triomf werd gevierd ('terug in de sociologische moederschoot') en in Nederland nul academische punten opleverde.

Niettemin zijn er wel theoretisch grensverleggende inzichten gepubliceerd richting '*reproductie van sociale ongelijkheid*' (inclusief etniciteit). Nu de kans zich voordoet, een en ander nog eens op een rij te zetten, schrijf ik maar even dapper door (waarbij ik me concentreer op de lotgevallen van kansarme leerlingen, voor de kansrijken gelden feitelijk dezelfde mechanismen, zij het voor hen in positieve richting). Het is een ongebruikelijk donker verhaal, maar het is niet anders. Alle lichtpuntjes blijven even terzijde.

Welk sociologisch beeld van de kansongelijkheid in het basisonderwijs blijft hangen na bijna een halve eeuw survey- en veldonderzoek?

0. Publieke opvattingen over het onderwijs zijn doorgaans weinig samenhangend, weinig doortimmerd en matig geground. Aan de ene kant wordt het niveau waarop leerlingen worden afgeleverd met vaste regelmaat ernstig en terecht bekritiseerd, in het bijzonder de ongelijkheid daarin. Anderzijds krijgt het onderwijsveld onverwacht veel krediet als het zich tekort gedaan voelt.

Graag wordt daarbij dan de rol van schoolbesturen aan de kaak gesteld, hoewel onderzoekmatig de samenhang ontbreekt tussen hun inhoudelijke beleidsinvloed en de kansongelijkheid. Verondersteld-foute besteding van lumpsumbudgetten bieden voor publieke critici de favoriete steen des aanstoots. In werkelijkheid lijkt het erop dat de link ontbreekt tussen de pedagogische kwaliteit van scholen ('deugdelijkheid') en besluiten van hun schoolbesturen. De kink in de kabel is de zelfverklaarde autonomie die eigengereide schoolteams claimen. Die verhindert de link.

Juist leerkrachten kunnen publiekelijk doorgaans nauwelijks kwaad, hoewel eindeloos veel anekdotes het tegendeel doen vermoeden. Maar ook dan wordt hen op grote schaal autonomie gegund en toegewenst, terwijl toch in onderzoek naar kansongelijkheid hun rol juist hoogst problematisch wordt bevonden. Dat de oorzaak van ongelijkheid bij ouders zou liggen of bij de maatschappij is natuurlijk onverminderd waar, maar het is nou net de zin van collectief gefinancierd onderwijs om die sociale ongelijkheid in de volgende generatie te beteugelen. Lukt dat niet, dan falen niet in de eerste plaats de ouders maar het onderwijs. Slechte gebitten kunnen ontstaan door snoep, de cruciale beleidsvraag is echter hoe goed de tandartsenzorg functioneert.

Zonder twijfel is het docentenberoep een veld vol enthousiaste en ijverige idealisten; aan de grootschalige reproductie van sociale ongelijkheid doet dat echter weinig af. In tegendeel, zoek je er een verklaring voor, dan biedt juist het docentengedrag ruimschoots mogelijkheden.

Alles wat daarover hier nu volgt, vlakt het volhardende en sympathieke werk niet uit van mensen als Inge de Wolf of Louise Elffers of Iliass El Hadioui. Zij doen momenteel juist overtuigend hun best om het onderwijsveld te wapenen om de kansenongelijkheid in te perken. Maar hun positieve impulsen blijven vooralsnog kleinschalig, zoals zo vele mooie voornemens in de afgelopen eeuw. Hun lichtpuntjes mogen dan ook niet ons zicht op de grootschalige werking van kansenongelijkheid in de weg zitten.

Zoveel vooraf.

1. Er zijn geen of weinig landen of onderwijssystemen waar het lukt om leerlingen ongeacht hun sociale achtergrond (en gegeven dat die maar matig varieert met meetbaar potentieel talent) 'zomaar toevallig' te verdelen (in termen van cognitieve complexiteit) over de hele range van onderwijsniveaus. Laat staan om vrijwel allen te tillen naar het blijkens onderzoek hoogst realiseerbare niveau (in wel effectieve niches). In West-Europa is en wordt de sociale ongelijkheid in onderwijskansen relatief goed zichtbaar gemaakt door internationale vergelijkingen. Die sociale ongelijkheid blijkt aldoor aanzienlijk. De meeste overheden beloven er - al wel een eeuw - wat aan te doen. Van gelijke onderwijskansen zou in principe sprake zijn, wanneer het uiteindelijk terecht verstrekte onderwijscertificaat ervan zou getuigen dat bij alle betrokken leerlingen het denkbaar hoogste niveau van cognitieve vaardigheden is bereikt op de meeste, voor hun maatschappelijke toekomst cruciale terreinen. Dat zijn in wezen en op zijn minst de kernvakken. Voor alles buiten die vakken is er minder of geen bewijs van toekomstig succes.

Naast de cognitieve functie van het onderwijs heeft het natuurlijk ook wel invloed op 'Bildung' en op creatieve en fysieke vaardigheden. Maar ook op zulke terreinen draagt onderwijs bij aan sociaal ongelijke ontwikkeling, zoals ook op het terrein van opvattingen en voorkeuren. Zo werkt het, ook als dat niet de opzet zou zijn of niet altijd en niet helemaal. De aldus 'gereproduceerde' ongelijkheden passen bij het maatschappelijk bestel dat gereed staat met ongelijke beloningen in termen van inkomen en status.

De inpassing in dat bestel van elke volgende generatie geldt zowel (A) de proportionele verdeling van het aantal lage en hoge certificeringen (min of meer passend bij beschikbare banen en hun onderlinge sociale afstanden) als (B) de individuele voorspelbaarheid van behaald succes door sociale kenmerken van de betrokken ouders. Tot slot (C) bevestigt het onderwijs doorgaans nog weer de legitimiteit van de zo ontstane hiërarchische ordening: die is 'natuurlijk', 'rechtvaardig' of 'onvermijdelijk'.

2. In de praktische socialisatie van jonge kinderen hanteren ouders én leerkrachten bij nader inzien heel uiteenlopende successtandaarden. Die zijn (van zeer laag tot zeer hoog) afgestemd op wat zij passend, wenselijk en haalbaar vinden, gegeven de gepercipieerde sociale status van de betrokken ouders, gender, karakter en persoonlijkheid van de leerling, diens veronderstelde aanleg, werkhouding en toekomstperspectief. Let wel: verondersteld! Bedenk daarbij het mechanisme van de zichzelf waarmakende verwachtingen, juist in de sfeer van onderwijs en opvoeding.

Door dit mechanisme van gedifferentieerde verwachtingen krijgt het idee van 'gelijke kansen' een als 'individueel' ervaren en dus zeer onderscheiden, in de alledaagse praktijk maatschappelijk conserverende ('reproducerende') inhoud. Dat pragmatisch-differentiërende proces legitimeert later de feitelijke ongelijkheid in meetbare onderwijseffecten. Het staat beleidsmatig en pedagogisch haaks op allerlei publiek wensdenken ('de herverdeling van kennis, macht en inkomen') van overheden en schoolbesturen, deels ook van ouders. Meer gelijkheid wordt in de alledaagse praktijk veelal niet haalbaar of niet realistisch geacht, zo niet zelfs onwenselijk.

3. Er is sprake van een grote waaier van vooral door basisscholen (meestal de schoolteams) uitgedragen grootse doelstellingen, al dan niet meetbaar ('zacht') als het gaat om het bereikte resultaat en vaak modieus variërend over de jaren heen ('tijdgeest'). Bij doorvragen is onduidelijk of alle beleden doelen (kernvaardigheden, inzichten, sociaal-emotionele of kunstzinnige vaardigheden en belangstelling, persoonlijkheid of leefstijl) in gelijke mate van toepassing of haalbaar worden geacht voor alle leerlingen.

Scholen worden door overheid en besturen uitgenodigd tot zo'n idealistische profilering, niet zelden uitlopend op een onrealistisch luchtkasteel. Die profilering heeft ook een commerciële werking richting het volgende cohort ouders en werkt daarmee als concurrentie (leerlingen werven!) tegenover andere scholen, tot elkaar beconcurrerende scholen onder eenzelfde bestuur toe.

Hoe het schoolprofiel zich verhoudt tot daadwerkelijk bereikte resultaten, blijft meestal onhelder, ook voor de scholen zelf. Het profiel bevat ook vaak (bedoeld en onbedoeld) impliciete signalen (afstotend of aantrekkelijk) voor sociaal onderscheiden categorieën ouders en draagt zo bij tot de dan weer officieel betreunde segregatie.

4. Er doet zich in dit proces een zekere inhoudelijke feminisering van het primair onderwijs voor die zich voltrekt naast (en niet per se als gevolg van) de bijna complete personele feminisering van het docentencorps. Die inhoudelijke feminisering (in disciplineren zowel als curriculum) voltrekt zich deels analoog aan de maatschappelijke feminisering van allerlei beroepen, waarin traditionele macho-kwalificaties steeds minder en traditioneel feminiene trekken steeds vaker wenselijk lijken. Onduidelijk is vooralsnog, hoe in dat verband de samenhang zich ontwikkelt tussen de veranderende invulling van het begrip schoolsucces en het feitelijke maatschappelijk succes (of juist het uitblijven daarvan) voor bepaalde categorieën jongens (denk aan hun hoge *dropout*) en bepaalde categorieën meisjes (denk aan afkeer van B-vakken en aan het 'glazen plafond'). Ideologisch hoogtepunt: 'de samenleving is nog niet klaar voor ons onderwijs'.
5. Bovenop de dramatisch ongelijke socialisatie door thuis-omstandigheden wordt zo een zowel tussenschools als binnenschools onderscheiden (en niet toevallig daarmee doorgaans overeen stemmende) pretentierijke dan wel -arme schoolse socialisatie gestapeld. Als gevolg van die niet toevallige klontering worden feitelijke sociale verschillen in leervorderingen en gedragsvoorkeuren steeds verder vergroot. Dit proces maakt al vroeg zichtbaar hoe de maatschappelijke ongelijkheid de schoolse pretentie van gelijke kansen overvleugelt.

Zo lang mogelijk houdt het betrokken basisonderwijs doorgaans publiekelijk de pretentie overeind van kansengelijkheid. Het ontbreekt aan een traditie van professionele en waarheidsgetrouwe individuele dossiervorming van alle verrichte pogingen en ingezette middelen om vroeg gemelde leerachterstanden tijdig in te halen of bij te werken. Dat zou wel passen wanneer de intentie zou zijn: steeds verdere professionalisering. Ook is er geen bijpassende juridische traditie om ouders verhaal te laten halen bij het niet tijdig inzetten van zulke remediërende acties, wat immers tot onherstelbare achterstand van hun kroost kan leiden.

Steeds opnieuw ontstaat er verzet tegen het zichtbaar maken (via tests, toetsen of extern toezicht) van dit praktische onvermogen of van falend schoolmanagement ('pedagogische verwaarlozing') om de idealistisch-meritocratische belofte afdoende waar te maken. Van elke vijf twaalfjarigen ligt er grofweg één twee leerjaren achter bij een van de vier andere. Die verdeling correleert met geen andere sociale factor zozeer als met hun 'herkomstmilieu', een samenhang die zich in hoge mate laat verklaren door de manier waarop onderwijs met die sociale achtergrond omgaat.

6. Terwijl het primair onderwijs er zo toe tendeert om zijn feitelijke sociaal selecterende werking te ontkennen, vraagt het vervolgonderwijs juist om een per schooltype adequate ('werkbare') voorbereiding en selectie. Ontbreekt daartoe de bijbehorende geloofwaardige certificering (bijv. een 'doorstroomtoets-score') dan volgt die voorsortering desnoods alsnog in de VO-onderbouw (brugperiode). Dat gebeurt doorgaans uitsluitend in toetsbare termen van de praktische beheersing van 'kernvakken'. Het idee daarachter is een hiërarchische ordening van typen vervolgonderwijs naar 'cognitieve complexiteit'.
Voor een reparatie van eventuele leemten in de kennisbeheersing eind basisschool resten in het VO weinig tijd en middelen: ineffectief primair onderwijs wordt daar zodoende nauwelijks nog gecorrigeerd, effectief basis- (en thuis-)onderwijs juist gretig verder uitgebouwd en beloond. 'Uitstel van keuze' wordt derhalve door deskundigen vaak bepleit, maar lijkt tegen die achtergrond juist te laat. Wat 'zwak basisonderwijs' in deze procedures onderwijst doet met het zelfbeeld (en dus ook verdere motivatie) van 'zwakke leerlingen' lijkt fataal voor wat er nog volgt. Denk behalve aan ontbrekend zelfvertrouwen ook aan leerlingverzet.
Ouders die dit proces doorzien en vrezen, huren in toenemende mate buitenschoolse hulp in ('schaduwonderwijs') tegen bedragen die ver uitstijgen boven de overheidsfondsen voor ondersteuning van kansarme leerlingen.
7. Eenmaal op een bepaalde schoolse receptuur en prestatielijn ingeschat, stabiliseert zich in principe voor iedere individuele leerling een 'sociale (schoolse) identiteit' (*labeling*) die veelal van jaargroep naar jaargroep wordt doorgegeven in het schoolteam. Zij is in hoge mate achtergrondbepaald en tegelijk toekomstbepalend (welzijn, welvaart, levensverwachting, enz.). Die identiteit wordt - doorgaans - gaandeweg steeds meer gedragen door zowel ouders als leerkrachten en uiteindelijk ook door de meeste betrokken leerlingen zelf, zowel in de negatieve als in de positieve variant. Dat resulteert in een systematische, sociaal ongelijke inhoudelijke filtering van wat voor elk kind passend wordt geacht en door de leerling uiteindelijk zelf nog wordt toegelaten, gezocht of aangenomen. Het proces van ongelijkheidsreproductie verloopt zo in de regel naar buiten toe harmonisch en informeel. Conflictvrij dus, doorgaans.
8. Tegelijk neemt het schoolwelbevinden bij een met de leeftijd toenemende categorie leerlingen af, bij jongens meer nog dan bij meisjes, sterker ook naarmate van lagere sociale komaf. Etnische minderheden in Nederland behoren doorgaans tot die laatste categorie. De bij eender welke migratie vaker optredende crisissen in het gezin (sociaal, emotioneel, financieel, ideologisch, enz.) worden in analyses over etnische en andere kansongelijkheid maar zelden verdisconteerd en zo wordt daaraan gerelateerd onderwijsfalen vaak ten onrechte aan de factor etniciteit of 'milieu' zelf geweten. Het is gebruikelijk om de achterliggende externe factoren uiteindelijk nog slechts te benoemen als mentaliteits- of motivatieproblemen van de betrokken leerlingen zelf.
9. De tussen en ook binnen scholen permanent heruitgevonden curriculaire segregatie (naar analogie van het laat negentiende-eeuwse, geformaliseerde 'standenonderwijs') wordt legitiem bevonden (want nu 'geïndividualiseerd' en 'adaptief'), onder verwijzing naar de 'vrijheid van onderwijs' (steunend op geclaimde leerkracht-professionaliteit) of (genoodzaakte) 'aanpassing aan het publiek'. Zulke variatie (voor zover tussenschools of tussen parallelle jaargroepen) wordt alleen facilitair begrensd door de praktische mogelijkheden voor scholenstichting en jaargroepen-vorming, budgettair zowel als demografisch (aantallen dus en afstanden). Elke school of klas laat zich zo hiërarchisch categoriseren (waarna een analoog functionerende 'individuele differentiatie' binnen de klas of groep volgt).

Het ontbreekt aan een academische traditie van 'school-sociologie' die oog heeft voor de aanzienlijke variatie in informele schoolteam-culturen, de bijbehorende vigerende 'pedagogieën' (inclusief toets- en remediëringculturen) en de resulterende marktpositie (clientèle) van scholen; systematisch inzicht daarin ontbreekt ook bij de onderwijsinspectie, wat het haar toevertrouwde 'toezicht op de deugdelijkheid' van het stelsel in de weg staat. (Een enkele uitzondering vormt het werk van Ria Bronnenman-Helmers.)

Lang niet op alle scholen resulteert de cultuur van 'differentiatie' in vergelijkbare standaarden. Scholen verschillen juist in hun organisatorische normstellingen en daardoor ook in hun 'effectiviteit'.

Die 'school-effectiviteit' valt maar gedeeltelijk samen met de samenstelling van hun publiek: 'achterstandsscholen' kunnen opmerkelijk 'effectief' zijn (relatief hoge prestaties halen na correctie voor hun publiek), 'elitescholen' net zo zeer 'ineffectief' (relatief lage prestaties halen na correctie voor hun publiek). Zonder professionele externe toetsing hebben schoolteams daar zelf geen zicht op. Aldus gemeten 'effectiviteit van basisscholen' laat zien dat een op de vijf basisscholen zijn leerlingen - na correctie voor gemeten talent en sociale achtergrond- gemiddeld twee schooltypen lager aflevert dan een van de vier overige basisscholen. Onder normale marktmechanismen zou dit kwaliteitsverschil tot bedrijfssluitingen leiden.

10. Het ooit nog redelijke landelijke budget voor kansenbeleid in het primair onderwijs krimpt tendentieel als gevolg van demografische trends (stijgende aantallen ouders met 'volwaardig' geacht onderwijspredicaat, wegvallen van buitenlands geboorteland) waardoor de beleidsdefinitie van de gedepriveerde groepen steeds verder tekortschiet in vergelijking tot hun feitelijke deprivatie.

Voor een passende aanvullende facilitering op schoolniveau ('weging') zou een eenvoudige indicator op basis van lage gezinsinkomens grofweg volstaan; helaas is gekozen voor een stigmatiserende mengelmoes van depriverende ouderkarakteristieken (CBS).

Bestuurskundig gezien ontbreekt vervolgens een overheidssturing van de besteding van de wel voor kansenbeleid bedoelde budgetten; zij gaan doorgaans op in de 'lumpsum' op bestuursniveau.

11. De mate van professionaliteit van het schoolse onderwijsaanbod kan sterker uiteen lopen naarmate de uitvoerders (leraren) individuele (en daarbovenop team-)autonomie wordt gegund bij de invulling van hun vak en de door hen te stellen leerdoelen. Het gunnen van die autonomie neemt toe bij een minder kritische selectie van beroepsbeoefenaren en bij lagere salariëring; uiteindelijk beheersen de zwakste onderwijsaanbieders zelf het leerplan niet, dat zij geacht worden te onderwijzen. In werkelijkheid legitimeert alleen hoge professionaliteit een dan ook terecht noodzakelijke, maar beperkte autonomie.
12. Naarmate het in de ogen van leerkrachten of teams minder goed lukt, iemands cognitieve complexiteit te bevorderen (geen talentreserve meer verondersteld, 'slechte leerhouding' etc.), neemt de kans toe op een uitwijkmanoeuvre richting breed-cognitieve of sociaal-emotionele leerdoelen. De slaagkans daarvan valt nauwelijks nog te controleren en de bestendigheid ervan is vermoedelijk (in de alledaagse buitenschoolse re-socialisatie) minder groot dan die van een juist wel of juist niet ingeoeffende cognitieve complexiteit. In de laagste sociale categorie tendeert het onderwijsaanbod aldus richting uitsluitend nog (tijdelijke) aanpassing en disciplineren; cognitieve complexiteit verdwijnt voor die categorie leerlingen als leerdoel met het vorderen der jaren uit beeld net als de *Bildung* die daar niet zonder kan. In de hoogste categorie worden juist voortdurend aanvullende verrijkingvarianten verzonnen.

13. Er bestaat een lange en ruime traditie van mystificatie van overheidsmaatregelen inzake het onderwijsbudget, waarbij ‘innovatie’ en ‘modernisering’ als label feitelijke bezuinigingen maskeren. Voorbeelden daarvan zijn ‘de doorgaande leerlijn’ bij de afschaffing van het eigenstandige kleuteronderwijs, het ‘weer samen naar school’-beleid bij de inperking van het dure speciaal onderwijs, ‘projectonderwijs’ en ‘brede bevoegdheid’ bij het in elkaar schuiven van schooltypen, ‘zelfsturend leren via leerpleinen zonder docenten’ voor bezuinigingen in het beroepsonderwijs, ‘basisvorming’ en ‘studiehuis’ bij het terugdringen van kostbare eerstegraders.

Verwant daaraan zijn ook pogingen om de drastische traditionele scheiding tussen lager en middelbaar beroepsonderwijs enerzijds en voorbereidend hoger onderwijs anderzijds, opnieuw te legitimeren door het hanteren van termen als ‘praktische begaafdheid’, de gesuggereerde tegenhanger van ‘theoretische’. Aldus wordt cruciale maatschappelijke ongelijkheid als onoverkomelijk rechtgepraat en gerechtvaardigd.

De waterscheiding die veelal wordt beklaagd tussen Middelbaar Beroepsonderwijs (MBO) en HAVO-VWO is wellicht niet groter dan die tussen korte MBO-varianten en het vierjarige MBO. Alle MBO-ers op een hoop vegen vertroebelt sterk het zicht op de kansenongelijkheid.

14. Naarmate de socialisatie, zowel de informele als de formele, vordert, groeit ook het sociaal ongelijke perspectief op verdere toekomstkansen. In die, zich toenemend realiserende hiërarchische selectie valt de feitelijke keuze voor onderscheiden typen voortgezet onderwijs feitelijk al heel vroeg: pakweg halverwege de basisschool. Zowel leerkrachten als ouders neigen ertoe dit informele sociale selectieproces zolang mogelijk buiten het eigen zicht te houden, hoewel ‘kansarme’ ouders al zeer vroeg een realistisch laag toekomstperspectief hanteren en zich in die zin met eigen kinderen consoliderend solidariseren (‘trek het je niet aan, had ik ook’). ‘Kansrijke’ ouders sturen op hun beurt al vroeg bij, op zijn minst door een vanzelfsprekend herhalend en verrijkend informeel en speels thuisonderwijs.

15. Gegeven de historische machtsontwikkeling in het (overal wel min of meer verzuilde en zo op afstand van de staat gezette) onderwijs in de westerse wereld is de proefondervindelijke onderbouwing van effectieve onderwijsreceptuur en van bijbehorende beroepsstandaarden (wat werkt wel, wat niet en wie beheerst het onderwijzersvak aantoonbaar afdoende?) ver achterop geraakt bij de professionalisering in andere beroepsvelden. Als tegenhanger van een professionele standaard wordt nu onwaarschijnlijk veel belang toegeschreven aan een soort mystieke ‘natuurlijke aanleg’ of ‘roeping’ voor het lerarenberoep.

Ook in discussies over het belang van leerkrachtoordelen bij de totstandkoming van het vervolgadvis wordt onvoldoende bedacht dat vrijwel geen van die leerkrachten ooit zelf op het hoogste type school zaten en zij ook weinig inzicht vergaaren in het vervolgsucces van eerdere cohorten leerlingen.

Vermoedelijk ook weer als gevolg van gebrekkig inzicht vindt het fundamenteel-brede belang van vooral de socialisatie van de jongste generaties onvoldoende weerklank: het wordt onvoldoende professioneel ondervangen en doorgaans ook maar matig gefinancierd. Het inherente belang van de vroegste socialisatie wordt beleidsmatig ondergeschikt gemaakt aan het toejagen van laagopgeleide jonge ouders richting arbeidsmarkt of aan de voorwaardelijke facilitering voor de beroeps carrière van de hoger opgeleide ouders.

Zo. Als u tot hier hebt weten door te lezen, dan hebt u nu recht op wat vrolijkers. (Misschien wilt u ook zelf wel wat kwijt: reageer dan via de mail: paul@jungbluth.nl.) Wat te denken van een interview bij de hemelpoort met ‘hen die ons reeds voorgingen’ zoals Karl Marx, Sigmund Freud, Conan Doyle of Prins Bernhard?

Kortom, u kunt nu terug naar de *‘zevenenzeventig publicaties die nog op zich laten wachten’*: [HIERZO](#).