

K.U.Leuven

Centrum voor Sociologisch Onderzoek

ORGANISATIE EN PROCESSEN OP SCHOOL

J.C. Verhoeven

L. Dom

Leuven, 2005

INHOUDSTAFEL

INHOUDSTAFEL	i
LIJST VAN FIGUREN	vi
LIJST VAN TABELLEN	vii
HOOFDSTUK 1. UITGANGSPUNTEN VAN EEN ORGANISATIESOCIOLOGISCHE BENADERING VAN DE SCHOOL	1
1. Inleiding: enkele onderwijssociologische interpretaties van de samenleving	1
2. De rol van het onderwijs in de maatschappij van na W.O.II en verklaringen voor ongelijkheid	2
3. Organisationsociologische vraagstellingen	16
3.1. Keuze voor de fenomenologische dialectiek	16
3.2. De fenomenologische dialectiek en de schoolorganisatie	19
BIJLAGE 1. HET FORMELE ONDERWIJSSYSTEEM	24
1. De verschillende onderwijsniveaus	24
1.1. Het basisonderwijs	24
1.2. Het secundair onderwijs	25
1.3. Hoger onderwijs	28
2. Het buitengewoon onderwijs	29
3. De Centra voor leerlingenbegeleiding (CLB)	31
4. Permanente vorming	31
HOOFDSTUK 2. ENKELE CONCRETE ORGANISATIESOCIOLOGISCHE VRAAG- STELLINGEN	33
1. Een symbolisch interactionistische benadering van het organisatiefenomeen	33
1.1. Enkele uitgangspunten	33
1.2. Wat moet in een organisatie bestudeerd worden?	34
1.3. Toepassing	37
2. Een ethnomethodologische benadering van het organisatiefenomeen	37
2.1. Enkele uitgangspunten	37
2.2. Wat moet in een organisatie onderzocht worden?	38
2.3. Toepassing	41
3. De Vlaamse onderwijsorganisatie: participatie en medezeggenschap	41
3.1. Lokale schoolraden, schoolraden, lokale raden van bestuur en participatieraden	41

3.2. Overlegstructuren vanuit Silverman's optiek	44
3.3. Besluit	49
HOOFDSTUK 3. SOCIOLOGISCHE ANALYSE VAN HET CURRICULUM	51
1. De legitimatie van curricula	52
1.1. Het algemeen aanvaard curriculum of received perspective	52
1.1.1. Wat wordt hier onder curriculum verstaan?	52
1.1.2. Legitimaties van het normatieve curriculum	53
1.2. Het curriculum in een reflexief perspectief	55
1.2.1. Wat wordt hier onder curriculum verstaan?	55
1.2.2. Legitimaties van het reflexieve curriculum	56
1.3. Het restructurerend perspectief	59
1.3.1. Kritiek op de voorgaande curriculumopvattingen	59
1.3.2. Waarom een restructurerend perspectief?	60
2. Het curriculum begrijpen	61
2.1. Inleiding	61
2.2. Het curriculum fenomenologisch begrijpen	62
2.3. Het curriculum begrijpen als een postmoderne tekst	63
2.4. Het curriculum (auto)biografisch begrijpen	66
2.5. Het curriculum begrijpen als een esthetische tekst	68
2.6. Het curriculum theologisch begrijpen	69
2.7. Het curriculum institutioneel begrijpen	70
2.8. Het curriculum kritisch begrijpen	72
2.8.1. Curriculum: product of praxis	74
2.8.1.1. Definitie van curriculum	74
2.8.1.2. De theorie van de cognitieve belangen	75
2.8.1.3. De cognitieve belangen toegepast op het curriculum	78
2.8.2. De kritische theorie volgens Michael W. Apple (1985, 1999)	82
2.8.3. De kritische pedagogie van Paulo Freire	87
2.8.4. Kritiek op het kritisch curriculum	88
3. Het verborgen curriculum	90
4. De ontwikkeling van diverse curricula in het Vlaamse onderwijsbestel	95
4.1. De ontwikkeling van type I/type II en de eenheidsstructuur	95
4.2. De eindtermen	102
4.2.1. Herkomst van de eindtermen	102
4.2.2. Het decreet van 17 juli 1991	103
4.2.3. Doelen en principes van de eindtermen	104
4.2.4. Een kritische kijk op de eindtermen	105

HOOFDSTUK 4. DE ONDERWIJSSOCIOLOGISCHE BETEKENIS VAN TAAL- SOCIOLOGISCH ONDERZOEK	107
1. Taal in de klas	108
2. Een kritische kijk op de taal in de klas	112
2.1. Algemeen	112
2.2. Naar een kritische linguïstiek	114
3. Wat is taalsociologie?	118
4. Deficit- en differentietheorie	121
4.1. De deficit-opvatting	121
4.1.1. Een eerste versie	121
4.1.2. Een tweede versie	125
4.1.3. Discussie	127
4.2. De differentie-opvatting	129
4.2.1. Het onderzoek	129
4.2.2. Discussie	137
4.3. Nuancering van het debat tussen Bernstein en Labov	138
5. De Econolinguïstiek	143
6. Taal en klasprocessen	147
HOOFDSTUK 5. DE LEERKRACHTEN- EN LEERLINGENCULTUUR IN SCHOOL EN KLAS	154
1. Inleiding	154
1.1. Kwaliteit van onderwijs	154
1.2. De betekenis van tijd en ruimte voor school en klas	155
1.2.1. De betekenis van de setting	156
1.2.2. De betekenis van tijd	159
1.3. Enkele opmerkingen rond het begrip ‘cultuur’	162
1.4. School en socialisatie	163
1.5. De morele orde van een school	165
2. Enkele facetten van de leerkrachtencultuur	166
2.1. Kenmerken van de leerkrachtencultuur	166
2.1.1. Enkele thema’s uit de leerkrachtencultuur	167
2.1.2. Demotivatie bij leerkrachten	172
2.2. Het vormen van subculturen	174
2.2.1. De subculturen volgens onderwijsvorm	174
2.2.2. De subcultuur van het vak	175
2.3. Leerkrachten in de klas	177
2.3.1. Hoe zien leerkrachten zichzelf en hun beroep?	177
2.3.1.1. De ‘goede’ leerkrachten	177
2.3.1.2. De ‘slechte’ leerkrachten	179
2.3.1.3. De ‘radicale’ leerkrachten	180
2.3.1.4. De ‘effectieve’ leerkracht	181

2.3.2. Hoe zien leerkrachten de leerlingen en het klasgebeuren?	182
3. De leerlingencultuur in school en klas	184
3.1. Inleiding	184
3.2. Subculturen en tegenculturen op basis van sociale klasse	185
3.2.1. De status-deprivatie theorie/cultural reaction theorie	185
3.2.2. Differentiatie - Polarisatie	186
3.2.3. Cultureel kapitaal	187
3.2.4. Culturele productie	187
3.2.5. Paul Willis: Learning to labour: 'How working class kids get working class jobs'	188
3.2.5.1. Een beschrijving van de tegencultuur	188
3.2.5.2. De ruimere context van de tegencultuur: de arbeiderscultuur	189
3.2.5.3. De specifieke context voor de 'lads': het onderwijsparadigma	190
3.2.5.4. Poging tot analyse	191
3.3. Sekse als basis van subculturen	194
3.3.1. Inleiding	194
3.3.2. Geslachtsverschillen in de schoolorganisatie en -processen	195
3.3.3. Het curriculum	195
3.3.4. Een tiencultuur bij meisjes?	197
3.3.5. Kritische reflectie	198
3.4. Zelfconceptie en schoolbeleving	199
3.4.1. Inleiding	199
3.4.2. Hoe zien de leerlingen zichzelf?	199
3.4.2.1. Identiteit en psychisch welbevinden	199
3.4.2.2. Wisselwerking tussen zelfconceptie en peergroup	201
3.4.3. Hoe staan de leerlingen tegenover de school en leerkrachten?	202
3.4.3.1. De schoolbeleving	202
3.4.3.2. Houding tegenover de leerkrachten	207
3.5. Schoolverzuim	209
3.6. Besluit	210
4. Strategieën van leerkrachten en leerlingen	211
4.1. Inleiding	211
4.2. Negotiatie: begripsmatige analyse	212
4.3. Strategieën	214
4.3.1. Inleiding	214
4.3.2. Strategieën bij Goffman	215
4.3.3. Strategieën: een classificatie	216
4.3.3.1. Strategieën van leerkrachten	216
4.3.3.2. Strategieën van leerlingen	218
4.3.4. De rol van humor in het onderwijs	219
4.3.4.1. Humor, geïnitieerd door de leerkracht	219
4.3.4.2. Humor, geïnitieerd door de leerlingen	221
4.3.5. Conflictmanagement	222
4.3.6. Gedrag van leerkrachten in aandachtseisende situaties in de klas	223

BIJLAGE 2. ENKELE STATISTIEKEN	225
1. Statistieken m.b.t. de leerlingen	225
2. Statistieken m.b.t. de leerkrachten	227
HOOFDSTUK 6. ORDE EN AFWIJKEND GEDRAG IN DE KLAS	233
1. Inleiding	233
2. Enkele sociologische modellen voor de analyse van deviantie	233
2.1. Structurele en subculturele theorieën over deviantie	233
2.2. Deviantie in interactionistisch perspectief	236
2.3. Deviantie en macht	237
3. Deviantie in de klas: bespreking van onderzoek naar wangedrag in de klas	238
3.1. Problemen van de traditionele analysekaders	238
3.2. Basis voor het aanvaarden van de autoriteit van de leerkracht	242
3.3. Verschil tussen deviant gedrag en het typeren als een deviant persoon	244
3.3.1. Welke regels ordenen het klasgebeuren?	244
3.3.2. Hoe komt de beschuldiging van deviantie tot stand?	246
3.3.3. Een typeringstheorie	247
3.4. Reconstructie van het sociologisch perspectief op deviante leerlingen	249
4. Leerling-deviantie en sekse-rollen	251
4.1. Enkele verklaringen	252
4.1.1. De biologische verklaring	252
4.1.2. Socialisatie	254
4.1.3. Subcultuur	255
4.1.4. Labelling theorie	256
4.1.5. Sociale structuur	257
4.2. Een alternatief analyseconcept: “scripts”	258
5. Leerlingdeviantie, schoolervaringen en heavy metal	260
BIBLIOGRAFIE	263

LIJST VAN FIGUREN

HOOFDSTUK 1. UITGANGSPUNTEN VAN EEN ORGANISATIESOCIOLOGISCHE BENADERING VAN DE SCHOOL

Figuur 1. Plaats van de school en de klas in de globale maatschappij 21

HOOFDSTUK 5. DE LEERKRACHTEN- EN LEERLINGENCULTUUR IN SCHOOL EN KLAS

Figuur 1. Het gedrag van aanstaande leerkrachten 224

Figuur 2A. Keuze van richting in het secundair onderwijs volgens socio-professionele
categorie. Bij een constant gehouden hoge intelligentie 230

Figuur 2B. Keuze van richting in het secundair onderwijs volgens socio-professionele
categorie. Bij een constant gehouden lage intelligentie 230

Figuur 3A. Participatie-indexen voor de eerstejaarsstudenten in UHO en HOBU 231

Figuur 3B. Participatie-indexen voor de eerstejaarsstudenten in UHO en HOBU 231

LIJST VAN TABELLEN

HOOFDSTUK 3. SOCIOLOGISCHE ANALYSE VAN HET CURRICULUM

Tabel 3.1.	Algemene structuur van het eenheidstype (V.V.S.O., Mededelingen, Juli 1996)	100
------------	---	-----

HOOFDSTUK 4. DE ONDERWIJSSOCIOLOGISCHE BETEKENIS VAN TAALSOCIOLOGISCH ONDERZOEK

Tabel 4.1.	Beschrijving van de onderzoekspopulatie naar sociale herkomst en intelligentie	122
Tabel 4.2.	Gebruik van de passieve vormen door de testgroepen (Bernstein, 1973: 118)	123
Tabel 4.3.	Probabiliteiten van de afwezigheid van 'is' voor de volgende grammaticale en economische factoren in het African American English	145
Tabel 4.4.	Vergelijking tussen de omega- en de niet-omegakinderen op het vlak van conversationale interactie	148

HOOFDSTUK 5. DE LEERKRACHTEN- EN LEERLINGENCULTUUR IN SCHOOL EN KLAS

Tabel 5.1.	Verdeling van de secundaire scholen (voltijds secundair onderwijs, BuSO inbegrepen) over de netten (1999-2000)	158
Tabel 5.2.	Aantal scholen gewoon secundair onderwijs en hun leerlingen volgens het karakter van de school (meisjes/gemengd/jongens) (schooljaar 1999-2000)	159
Tabel 5.3.	Drie vakparadigma's (Ball & Lacey, 1984)	176
Tabel 5.4.	Percentage van de wekelijkse lestijden die groepen leerkrachten met verschillende bekwaamheidsgroepen van leerlingen doorbrengen	180
Tabel 5.5.	Algemene opgave van de schoolbevolking (1999-2000)	225
Tabel 5.6.	Schoolbevolking in het voltijds onderwijs, opgesplitst volgens net (1999-2000)	225
Tabel 5.7.	Schoolbevolking in het gewoon voltijds onderwijs, opgesplitst volgens geslacht (1999-2000)	226
Tabel 5.8.	Schoolbevolking opgesplitst volgens geslacht en onderwijsvorm in het gewoon secundair onderwijs (2 ^{de} en 3 ^{de} graad) (1999-2000)	226
Tabel 5.9.	Leerlingen per onderwijsvorm en per net in het secundair onderwijs (2 ^{de} en 3 ^{de} graad) (1999-2000)	227
Tabel 5.10.	Aantal leerkrachten (budgettaire full-time equivalenten) per net in het gewoon en buitengewoon basisonderwijs en secundair onderwijs (januari 2000)	227
Tabel 5.11.	Aantal leerkrachten (budgettaire full-time equivalenten) in het gewoon en buitengewoon basis- en secundair onderwijs, opgesplitst volgens statuut (januari 2000)	228
Tabel 5.12.	Aantal leerkrachten (budgettaire full-time equivalenten) in het gewoon en buitengewoon basis- en secundair onderwijs, opgesplitst volgens geslacht en statuut (januari 2000)	228
Tabel 5.13.	Aantal leerkrachten (budgettaire full-time equivalenten) (alle niveaus behalve universitair onderwijs), opgesplitst naar onderwijsniveau en geslacht (januari 2000)	229
Tabel 5.14.	Participatie aan hoger onderwijs naar socio-professionele categorie (1999)	229

HOOFDSTUK 1.

UITGANGSPUNTEN VAN EEN ORGANISATIESOCIOLOGISCHE BENADERING VAN DE SCHOOL

1. Inleiding: enkele onderwijssociologische interpretaties van de samenleving

Het onderwijsfenomeen heeft in onze samenleving zeer verschillende betekenissen, ook al is men akkoord over het feit dat men enkel het onderwijsgebeuren bekijkt in formeel daarvoor opgerichte organisaties. Wat zich afspeelt in scholen krijgt dan ook een verschillende duiding al naargelang de actors die op dit onderwijsgebeuren betrokken zijn. Zo is het o.m. duidelijk dat wat de inrichters van onderwijs op het oog hebben, niet steeds zal samenvallen met wat de onderwijsverstrekkers willen realiseren of wat leerlingen en ouders van het onderwijs verwachten. Ook stelt men grote verschillen vast tussen de onderwijssociologische interpretaties over wat de samenleving met dit onderwijs op het oog heeft. Ik noem slechts twee interpretaties.

1. De structureel-functionalistische opvatting meent dat het onderwijssysteem vooral heeft bij te dragen tot differentiatie van de leerlingen overeenkomstig hun bekwaamheden om op die manier hun allocatie in het economisch systeem voor te bereiden (T. Parsons, 1961).

2. De neo-marxistische opstelling van S. Bowles en H. Gintis (1976) daarentegen meent dat onderwijs niet in de eerste plaats gericht is op overdracht van onderwijsinhoudelijke elementen, maar wel een maatschappij, die gekenmerkt is door ongelijkheid, wil continueren. De school moet de maatschappij reproduceren en dit doet de school door de correspondentie die er bestaat tussen haar structuur en deze van de overheersende productieverhoudingen in de maatschappij. Deze correspondentie is te zien op het vlak van de gezagsrelaties in gelijk welke school, alsook op het vlak van de hiërarchie van de onderwijsniveaus, waarbij de lagere onderwijsvormen voorbereiden op uitvoerende taken en de hogere onderwijsvormen op leidinggevende taken.

Wat ook de benadering is, de centrale vraag blijft steeds: wat is de bijdrage van het onderwijs tot de maatschappelijke verhoudingen? Waar het structureel-functionalisme de bedoeling heeft de mechanismen te kennen die bijdragen tot het behoud en kleine veranderingen van de maatschappelijke structuren, heeft het neo-marxisme de bedoeling de onderwijsstructuur te ontmaskeren als instrument tot behoud van de kapitalistische productieverhoudingen. Het onderzoek van deze laatste zou moeten bijdragen tot meer rechtvaardigheid in de maatschappij.

Ofschoon deze vraagstelling naar de bijdrage van het onderwijs voor meer sociale rechtvaardigheid zeer scherp aan de orde komt in neo-marxistische benaderingen, mag men echter stellen dat dit een centrale vraag is voor de onderwijssociologie in het algemeen. Onderzoek heeft immers aangetoond dat niet iedereen in het onderwijs gelijke kansen krijgt en dat onderwijs ook niet steeds bijdraagt tot gelijke kansen in de maatschappij. Deze thematiek zal in deze studie verder onderzocht worden. Nochtans wordt de vraagstelling hier specifiek gemaakt. De bedoeling is niet louter te weten hoe onderwijs bijdraagt tot (on)gelijkheid in de maatschappij. De vraag zal echter zijn: welke organisatiestructuren en processen in de school dragen bij tot (on)gelijkheid in het onderwijs en in de maatschappij? Niet enkel wordt er gezocht naar de identificatie van de organisatie en de processen, maar ook zal er een analyse gegeven worden van de wijze waarop deze elementen bijdragen tot sociale (on)gelijkheid.

Dit leidt naar drie problemen die in dit hoofdstuk worden aangesneden.

1. Op de eerste plaats zal worden beschreven welke rol het onderwijs in de maatschappij van na de tweede wereldoorlog heeft gespeeld en wat er onder gelijkheid van kansen in het onderwijs en in de maatschappij wordt verstaan. Hierover bestaan immers verschillende interpretaties.
2. Ten tweede zal kort worden geformuleerd wat er onder een organisatiesociologische benadering wordt verstaan.
3. Op de derde plaats zal worden duidelijk gemaakt op welke wijze deze organisatiesociologische analyse kan worden doorgevoerd. Bij deze laatste vraagstelling zal vooral aandacht worden besteed aan interpretatieve sociologische modellen, die in de ganse uiteenzetting centraal zullen staan.

Het toespitsen van de vraag op de schoolorganisatie hoeft niet te impliceren dat andere factoren geen betekenis zouden hebben. Maatschappelijke structuurgegevens zullen in de analyse worden opgenomen, maar telkens bekeken worden vanuit de schoolorganisatie.

2. De rol van het onderwijs in de maatschappij van na W.O.II en verklaringen voor ongelijkheid

Deze paragraaf is een synthese van volgende tekst:

Brown, P., Halsey, A.H., Lauder, H. and S., Wells (1997) 'The transformation of Education and Society: An Introduction', pp. 1-44 in: Brown, P., Halsey, A.H., Lauder, H. and S., Wells (eds.), *Education: Culture, Economy and Society*. Oxford/New York: Oxford University Press.

De rol van het onderwijs na W.O.II in het licht van de veranderde economische, sociale en culturele situatie

In de periode na W.O.II speelde het onderwijs een sleutelrol in de nationale politieke **economie** die op dat moment zeer succesvol was. De economische groei zorgde ook voor **sociale** vooruitgang. Deze sociaal-economische veranderingen kunnen worden verklaard aan de hand van de doctrine van het *economisch nationalisme*, die drie principes welke het leven tussen 1945 en 1973 duiden, combineert: welvaart, zekerheid en kansen. In deze periode heerste de overtuiging dat het niet enkel in de macht van de staat lag om deze drie principes te realiseren, maar dat het ook de plicht van de staat was. De achterliggende gedachte was dat het verzekeren van economische *zekerheid* via volledige tewerkstelling, en het bieden van *kansen* via onderwijs, sociale zekerheid en jobmobiliteit de meest effectieve manier is om *welvaart* te realiseren.

Het economisch nationalisme werd nog versterkt door de heersende **cultuur** van *technische rationaliteit* (Habermas, 1976). Deze ethiek raakt twee belangrijke vragen van het moderne kapitalisme aan.

Een eerste probleem betreft de sociale solidariteit en sociale controle. De vraag is hoe in een kapitalistische samenleving, die gebaseerd is op ongelijkheden wat betreft beloning en status, sociale cohesie en sociale orde kunnen worden in stand gehouden.

De vrije markt bracht mensen ertoe rijkdom na te streven. Die heersende cultuur van eigenbelang leidde tot een individualisering en vervolgens atomisering van de samenleving. Niet-rationele banden tussen mensen werden doorbroken. Dit proces werd echter afgeremd door de nadruk die er werd gelegd op technische rationaliteit, welke gebaseerd is op een hiërarchische ordening van rollen op het werk en thuis. Op het werk werden zowel witteboordwerkers als arbeiders aangezet tot het naleven van duidelijk omschreven regels en procedures met de bedoeling routinetaken op zo'n voorspelbaar mogelijke wijze te doen uitvoeren. Dit werd vanuit bureaucratisch standpunt efficiënt geacht, en mede mogelijk gemaakt door het onderwijssysteem dat tot deze cultuur bijdroeg door patronen van socialisatie zoveel mogelijk te standaardiseren.

Arbeid was ook onderworpen aan een doorgedreven opdeling naar sekse, een opdeling die werd ondersteund door het heersende gezinstype van het 'patriarchale gezin' waarin de man de broodwinner is en de vrouw de huishoudelijke taken verricht en voor de eigen kroost zorgt. Deze sociale structuur van de 'male-headed nuclear family' werd nog versterkt door de ontwikkeling van de welvaartsstaat met zijn systeem van sociale zekerheid.

Een tweede probleem vormt de vervreemding ('aliënering'), veroorzaakt door de homogenisering van de cultuur. Mensen verliezen hun identiteit als gevolg van assimilatie met de doorsnee-cultuur.

Volgens Green (1990) waren het de nationale onderwijssystemen die de dominante cultuur verspreidden

en op die manier de politieke en culturele eenheid van de natie verstevigden en de ideologische hegemonie van de heersende klasse voedden. Maar deze marxistisch geïnspireerde verklaring volstaat niet om de verspreiding van een bepaalde cultuur te verklaren. Wat doe je met de invloed van religie en etniciteit op de vorming van het kind (Gellner, 1983; Smith, 1995)? De gedachte van 'technische rationaliteit' kan ook hier een verklaring bieden. Bureaucratische efficiëntie vereist een consistent denken. Het houdt in dat alle mensen op een zelfde wijze worden behandeld, dat bepaalde doelen worden nagestreefd met een zo efficiënt mogelijke inzet van middelen, onafhankelijk van iemands religie of etniciteit.

Bureaucratie staat loodrecht tegenover het gezin. Bureaucratie wordt gekenmerkt door universalisme, non-affectiviteit, meritocratie en verwerving, terwijl het gezin staat voor particularisme, affectiviteit, nepotisme en toewijzing.

De gedachte van technische rationaliteit heeft geleid tot het begrip 'equality of opportunity', welke gekenmerkt wordt door:

- (1) Het 'efficiency principle': individuen worden geselecteerd op basis van bekwaamheid;
- (2) Het 'moral principle': individuen worden geselecteerd op basis van rechtvaardigheid;
- (3) 'Tool of assimilation': doordat iedereen gelijke kansen krijgt, kan het heterogene volk van een natie (in termen van klasse en etniciteit) één zelfde doel bereiken. Een enkele maat voor persoonlijk succes wordt gecreëerd, namelijk het bereiken van rijkdom en status via het bekleden van hoge functies in bedrijfs- en publieke bureaucratieën.

Zoals reeds eerder aangehaald, werd het onderwijs beschouwd als een sleutelinvestering voor zowel economische groei als sociale gelijkheid. Na W.O.II nam het onderwijs in de samenleving dus een centrale plaats in. Het belang dat aan onderwijs werd gehecht, was het gevolg van twee veronderstellingen. Ten eerste dacht men op economisch vlak efficiëntie na te streven door de meest getalenteerde mensen de belangrijkste jobs te geven, onafhankelijk van hun sociale achtergrond. Het onderwijs diende om de intelligentie te stimuleren, los van de klasse waartoe de intelligentia behoorde. Ten tweede vond men dat de onderwijsmogelijkheden moesten worden uitgebreid aangezien steeds meer jobs een hoge scholingsgraad vereisten en steeds minder jobs beschikbaar waren voor laaggeschoolden.

In de periode na W.O.II leefde ook de overtuiging dat het onderwijs één van de bouwstenen is van de democratie. De oprichting van de 'common school' of 'comprehensive school' moet dan ook worden gezien in het licht van dit idee. Deze scholen werden opgericht om de kansengelijkheid te vergroten door

studenten met een verschillende sociale achtergrond, etniciteit, geslacht, religie en/of aanleg pas op een later tijdstip in hun schoolloopbaan op te delen in 'academic' en 'vocational' streams.

Dat de overheid in de jaren vijftig en zestig geloofde in de kansen die het onderwijs bood voor de economie en de welvaart van de natie, blijkt uit de inspanningen die ze in die periode heeft gedaan om het onderwijs uit te breiden. Nochtans is ze er niet in geslaagd om haar objectieven - iedereen een middenklasse-job - te realiseren. Ondanks het heersende idee dat enkel diegenen die het verdienen een hoge status zouden krijgen toegewezen, bleven privileges gereproduceerd worden. De sociale achtergrond van iemand bleef voor een groot deel zijn kansen in de samenleving bepalen.

Het verval van het nationalisme

Met de oliecrisis in het begin van de jaren zeventig kwam er een einde aan de welvaart, zekerheden en mogelijkheden. De ontwikkeling van nieuwe technologieën had tot gevolg dat multinationale ondernemingen hun massaproductie verschoven van het Westen naar landen met lagere arbeidskosten en belastingen. De toenemende macht van deze multinationals om te bepalen waar er in de wereld belangrijke investeringen worden gedaan, heeft geleid tot de creatie van een globale uitverkoop van investeringen, jobs en nieuwe technologieën. In veel literatuur wordt gesteld dat deze economische veranderingen hebben geleid tot een verzwakking van de natie-staat, welke nog werd versterkt door de ontwikkelingen op het gebied van de electronica en de communicatie. De overheid bespaarde in de sociale zekerheid en beperkte de macht van de vakbonden via wetgeving, omdat ze van oordeel was dat ze de bedrijfscultuur ondermijnden die essentieel werd geacht voor het economisch succes van de Westerse naties. De link tussen economische groei en sociale welvaart werd dus doorbroken.

Met dit alles kwam ook het bureaucratisch paradigma van organisatorische efficiëntie onder vuur te liggen. Er werd steeds meer nadruk gelegd op teamwerk, projectwerk en flexibel werk, wat geleid heeft tot het ontstaan van het *flexibel of adaptief paradigma*. De nieuwe werkvormen vereisten een herstructurering van de recruiterings-, communicatie-, belonings- en promotiesystemen. Mensen zouden niet meer betaald mogen worden naargelang hun bekwaamheid om op te klimmen in de bedrijfshiërarchie en hun plaats te verwerven in de organisatiestructuur, maar zouden beloond moeten worden voor wat ze effectief doen en bijdragen. Niet alle bedrijven hebben zich aangepast aan de nieuwe organisatorische vereisten. Veel bedrijven, zowel in de private als in de publieke sector, worden dan ook geconfronteerd met afdankingen, werken met contractuelen en tijdelijken, of werken via uitbestedingen. Bovendien werken er velen onder hun niveau of op zelfstandige basis. Werkloosheid is een omvangrijk probleem geworden.

In zo'n situatie staat het onderwijs niet meer garant voor zekerheid en veiligheid. Ook de traditionele gezinsstructuur vervaagde, en maakte plaats voor o.m. éénoudergezinnen. Deze gezinnen bevinden zich

vaak onderaan de maatschappelijke ladder. De teloorgang van het economisch nationalisme heeft de naoorlogse ideeën over onderwijskansen en sociale mobiliteit ondermijnd. Nochtans is er, ondanks de toenemende conflicten rond de financiering, controle en organisatie van het onderwijs, tussen links en rechts een nieuwe internationale consensus gegroeid over het toenemend belang van het onderwijs voor zowel de individuele welvaart als de nationale economische bloei.

Doordat de macht van de nationale regeringen in de economische sfeer verzwakt is, is het onderwijs in politiek opzicht nog belangrijker geworden. Het competitief voordeel van naties werd geherdefinieerd in termen van de kwaliteit van het nationale onderwijssysteem. De nieuwe onderwijsconsensus heeft geleid tot een enorme expansie van het onderwijs voor niet-leerplichtigen. Het is echter de vraag of via onderwijs verbeteringen in de productiviteit kunnen worden aangebracht.

Onderwijs en economische productiviteit: de nieuwe consensus in vraag gesteld

Ashton en Sung (1997) stellen dat in de nieuwe economische situatie de band tussen onderwijs en arbeid nog moet versterkt worden. Dit zou de volledige onderwerping van het onderwijs aan de economische vereisten noodzakelijk voor de economische bloei in de eenentwintigste eeuw betekenen. Het is zo dat de nieuwe technologieën steeds meer en beter opgeleide mensen vragen. Deze vraag gaat ook gepaard met een verschuiving van het economisch zwaartepunt van de secundaire sector (goederenproductie) naar de tertiaire sector (dienstverlening). Deze veranderingen vereisten een 'deskilling', 'reskilling' en 'upskilling' van de arbeidende mens. Veranderingen in de arbeidsstructuur zouden grote gevolgen hebben voor de klassestructuur, welke op hun beurt een impact zouden hebben op de prestatieverdeling in het onderwijs. Het is natuurlijk de vraag of dit inderdaad het geval is.

Diploma-inflatie en sociaal conflict

Eigenlijk is het vrijwel onmogelijk het verband aan te tonen tussen onderwijs en economische productiviteit (human-capital-theorie). In deze relatie speelt macht immers een intermediaire rol, wat blijkt uit het fenomeen van de 'credential inflation'. Bovendien zijn de veranderingen in de vraag naar bepaalde vaardigheden zowel een sociale als technische aangelegenheid, en gaat dit gepaard met sociale conflicten. Wanneer er zich een inflatie van diploma's voordoet, moeten individuen meer tijd investeren in het opklimmen in de hiërarchie naar de meest schaarse en waardevolle kwalificaties. De hogere socio-economische klassen reproduceren hun privileges door de vereiste niveaus voor elite beroepen te verhogen. De uitbreiding van het tertiair onderwijs kan vanuit deze optiek dan ook eerder gezien worden als een element in de strijd voor kwalificaties dan als een middel om de productiviteit te verhogen. Deze hypothese zou kunnen verklaren waarom ook rechtse regeringen, die enkel geloven in onderwijs voor een economische elite, de expansie van het tertiair onderwijs hebben gesteund. Het alternatief zou het verlies de middenklasse zijn. Gevolg is wel dat het aanbod van hogeschoolden groter wordt dan de vraag

ernaar, wat een verspilling van talent betekent.

Sociaal conflict en de gewijzigde aard van de vaardigheden

Met de verschuiving van het bureaucratisch paradigma naar het flexibel paradigma is ook de definiëring van het begrip 'vaardigheid' veranderd. Hoe meer organisatorische efficiëntie lijkt af te hangen van interpersoonlijke vaardigheden, hoe meer hetgeen wordt aangeleerd in scholen, hogescholen en universiteiten wordt ervaren als een vorm van 'trained incapacity'. Hieraan werd reeds verholpen door mensen uit het bedrijfsleven en andere sectoren bij het onderwijs te betrekken. Dit neemt niet weg dat de mogelijkheid bestaat dat de tegenstellingen voor wat betreft kennis en praktijk tussen bedrijfssystemen en onderwijssystemen toenemen. Het is ook niet vanzelfsprekend dat het onderwijs meer aandacht besteedt aan persoonlijke en sociale vaardigheden. Er wordt vanuit gegaan dat dit 'cultureel kapitaal' wordt meegegeven met de opvoeding van het kind, welke echter sterk kan verschillen naargelang sociale achtergrond, geslacht of etniciteit.

Geslacht en vaardigheden in een veranderende arbeidsmarkt

De verschuiving van het zwaartepunt van de goederenproductie naar de dienstverlening heeft gezorgd voor een toename van het aandeel vrouwen op de arbeidsmarkt. Dit betekende een uitdaging van de heersende denkbeelden over de sekse-verdeling m.b.t. het patroon van socialisatie en sociale controle. In de jaren tachtig veranderde het officiële beeld over het sekse-gebonden onderwijs: meisjes moesten ook de kans krijgen om een wetenschappelijke richting te volgen. Recent echter heeft de socialisatie van jongens meer de aandacht getrokken. Door de sectorverschuivingen is het er voor de sterke handenarbeider niet gemakkelijker op geworden. Hij moet nu meer en meer jobs gaan zoeken in de 'zachte' sector. Ook de mannelijke bedienden uit de middenklasse worden met problemen geconfronteerd: zij ervaren de zware concurrentie van de vrouwen, die vanwege hun goede sociale vaardigheden voordeel hebben bij de nieuwe jobvereisten. Deze 'vrouwelijke' vaardigheden kunnen echter worden misbruikt om de winsten van de bedrijven te verhogen in plaats van de menselijke ontwikkeling te bevorderen.

Onderwijs en sociale controle

Met het uiteenvallen van het stabiele, traditionele huishouden is ook de greep van dit instituut op de processen van socialisatie en sociale controle verzwakt. De greep van de ouders en mensen uit de sociale, economische en culturele milieus op het onderwijs is daarentegen versterkt. Hierdoor krijgt het 'hidden curriculum' meer aandacht. Levenslang leren en sociale en emotionele vaardigheden worden belangrijker. De uitbreiding van de doelstellingen van het onderwijs kan begrepen en geïnterpreteerd worden als een verschuiving naar een 'learning society' waarin alle vaardigheden die we in ons leven verwerven kunnen, worden overgedragen op de arbeidsmarkt, onafhankelijk van de pure kennis die we hebben opgedaan. Illich en Verne (1976) verwerpen deze technische visie en stellen dat er andere belangen meespelen. Onderwijsprofessionals zouden erin slagen mensen te overtuigen van hun voortdurende onkunde, zodat

levenslang leren noodzakelijk is. Op die manier verwerven ze een monopolie over alle groepen en leeftijden in de samenleving.

Sociale transformatie en onderwijs als strijdperk

Ondanks de nieuwe consensus over de rol van het onderwijs zijn er nog vele conflicten over bepaalde onderwijsaspecten. Dit is het gevolg van het duale probleem van 'socialisatie' en 'selectie' (Parsons, 1959). Enerzijds worden economische en sociale ongelijkheden gelegitimeerd door het principe van de meritocratische competitie, anderzijds gaat het bij het krijgen van toegang tot 'credentials' om een positionele competitie.

In de jaren zeventig is de aandacht voor onderdrukte groepen verschoven van klasse-ongelijkheid naar sekse-ongelijkheid en etnische ongelijkheid. Deze thema's kunnen geplaatst worden binnen de bredere debatten in de sociale wetenschappen over het post-modernisme en de culturele politiek van verschil.

Post-modernisme en de culturele politiek van verschil

Het ontstaan van een culturele politiek van verschil was o.m. het gevolg van het post-modernistisch denken. Het post-modernisme verwerpt het idee van het bestaan van slechts één juiste theorie en dus van een 'objectieve werkelijkheid'. In de plaats wordt gesteld dat de werkelijkheid een sociale constructie is en dat kennis niet draait rond de waarheid maar een middel vormt in de machtsstrijd tussen groepen. Deze gedachtegang vond veel aanhang bij feministen en post-kolonialen. De blanke, mannelijke kennis werd door hen beschouwd als een instrument om vrouwen en niet-blanken te domineren. Maar door hun doorgedreven relativisme brachten ze hun eigen theorieën over onderdrukking in gevaar, want als kennis fictie is van de machtigen, wat was dan de waarde van hun eigen theorie? De laatste jaren is de kritiek op het post-modernistisch denken toegenomen. Post-modernisme wordt beschouwd als een theorie van de academische elite die, ondanks de aandacht voor verschillen, toch iets te eng is. De meerwaarde van het post-modernisme was dat het o.m. de aandacht heeft getrokken op de noodzaak om complexe relaties tussen klasse, geslacht en etniciteit in het herstructureren van het onderwijs beter te begrijpen.

Sociale klasse en onderwijs

Ten tijde van het economisch nationalisme verdween een groot deel van de lagere klassen in de middenklasse als gevolg van de economische bloei. Door de toenemende sociale onzekerheid echter ontwikkelde de middenklasse in de crisisjaren uitsluitingsmechanismen om de eigen privileges te reproduceren. Zo werd er geklaagd dat de belastingen te hoog lagen in een periode dat de kosten van onderwijs, gezondheidszorg, verzekeringen en pensioenen stegen terwijl steeds meer kosten werden onttrokken aan de staat en afgeschoven op het individu. Nochtans kreeg de doelgroep hiervan (de lagere sociale klasse) niet hetgene waar ze recht op had, en was het vooral de middenklasse die er baat bij had. De 'klassestrijd' mag echter niet te veel geformuleerd worden in termen van de arbeidersklasse versus de

middenklasse. Terwijl de nieuwe middenklasse toegang vroeg tot het hoger onderwijs, was de oude middenklasse bezorgd over haar eigen privileges voor wat de toegang tot elite-universiteiten betreft. Dus het klasseconflict was in deze periode ook een conflict tussen middenklassen.

Sekse en onderwijs

Klasseconflicten werden doorkruist door sekseconflicten. Feministen waren van oordeel dat hun belangen in het onderwijs werden gemarginaliseerd door een door mannen gedomineerd curriculum dat de dominante (mannen)cultuur weerspiegelt. 'Comprehensive schools' konden deze kritiek niet doorstaan. Er werd dan ook gepleit voor niet-gemengde scholen. Volgens feministische critici was het liberale onderwijs - dat beweerde het Westerse erfgoed bij te brengen en noodzakelijk te zijn voor de garantie van de democratie - een oefening in patriarchale macht. Bovendien werd de kritiek geuit dat het liberale concept van de 'publieke sfeer' - waarin de thema's van een democratie besproken kunnen worden los van iemands geslacht, etniciteit of klasse - de democratische participatie juist beperkte (Fraser, 1992). Er zouden juist verschillende publieke sferen nodig zijn, die de variëteit aan culturen weerspiegelen. Het is echter de vraag of verschillende culturen met elkaar kunnen praten als ze er verschillende perspectieven en waarden op na houden. Dit is een belangrijke vraag aangezien er steeds meer scholen worden opgericht die zich richten op bepaalde sociale en etnische groepen. De toename van niet-gemengde scholen en het stijgend academisch overwicht van meisjes op jongens lijkt veranderingen te hebben teweeggebracht in de aard van de mannelijkheid. Ondanks de stijging van de vrouwen op de arbeidsmarkt, werken ze nochtans vaak nog in part-time en onderbetaalde jobs. Deze trend gaat gepaard met een feminisering van de armoede als gevolg van het afbrokkelen van de traditionele gezinsstructuren. Het is de vraag of in zo'n situatie vrouwen ten volle kunnen participeren als burgers in een democratie.

De universele verschaffing van kwalitatief onderwijs op reeds jonge leeftijd kan vrouwen meer kansen geven op de arbeidsmarkt.

Onderwijs in post-koloniale samenlevingen

De laatste twintig jaar manifesteert zich bij diegenen die de laatste vijfhonderd jaar gekoloniseerd zijn geweest een politiek van identiteit, cultuur en autonomie gericht op het zich losmaken van de dominante, monoculturele en Westerse assimilerende samenleving. Ook op het vlak van onderwijs heeft zich een machtsstrijd ontplooid rond de inhoud van de onderrichte geschiedenis en gebeurtenissen. Onderwijs in de eigen taal binnen de eigen culturele context zou tot meer succes leiden, vandaar het pleidooi voor het oprichten van verschillende scholen voor verschillen etnische en religieuze groepen. Onderzoek van McPherson en Willms (1997) in Schotland toonde echter aan dat studenten in 'comprehensive schools' met een sociale en culturele mix succesvoller waren. Voorstanders van aparte scholen wezen er echter op dat het voordeel van cultureel autonome scholen er ook in bestaat dat ze via hun onderricht een platform vormen dat toegang verleent tot macht en volledige participatie aan de democratie. Dit is echter een project van lange adem, en ondertussen blijven bepaalde etnische groepen in de samenleving - die ook

vaak geconfronteerd worden met armoede - lager scoren dan anderen. En het kan niet ontkend worden dat kinderen die in armoede leven in het onderwijs reeds starten met een achterstand, welke nog wordt versterkt in ghettoscholen.

De herstructurering van het onderwijs

De laatste tien jaar hebben zich, ondanks nationale ideologieën, politiek en machtsverhoudingen, op het vlak van onderwijs in de ganse Westerse wereld gelijkaardige fundamentele veranderingen voorgedaan: de expansie van het tertiair onderwijs, financieringsproblemen, het toenemend belang van levenslang leren, ...

Gedurende de jaren tachtig werden er door New Right economische en culturele vernieuwingen doorgevoerd in de Angelsaksische landen, zij het niet overal in dezelfde mate en met dezelfde betekenis. Deze neo-conservatieve ideologie koppelt liberale waarden van individuele vrijheid en vrije markt aan een sterke staat die de morele en politieke orde moet handhaven.

De politieke economie van New Right

New Right was van oordeel dat de afbrokkeling van bepaalde Westerse landen te wijten was aan de staatsinterventies die de ijver van mensen om te ondernemen en te concurreren doven. De pathologische effecten van staatsinterventie zouden erin bestaan dat de publieke sector wordt gefinancierd ten koste van de private sector, wat het initiatief tot ondernemen doodt. De rijken moeten meer belastingen betalen, wat volgens hen ten koste zou gaan van investeringen in de economie, en de armen zouden niet meer worden aangespoord tot het nemen van initiatieven omdat ze toch een beroep kunnen doen op de sociale zekerheid. Volgens New Right kunnen slechts micro-economische hervormingen en een gewijzigde ondernemingscultuur tot succes leiden. De staat moet zich er buiten houden.

Markthervormingen en onderwijs

Er kunnen parallellen worden getrokken tussen de politieke economie en het onderwijsbeleid van New Right, dat het principe van de marktcompetitie ook in de onderwijssectoren heeft geïntroduceerd. Dit blijkt uit drie aspecten.

Ten eerste worden scholen geconfronteerd met financiële beperkingen en staan ze in voor het eigen management. Ondanks deze verzwarende factoren moeten ze toch concurreren met andere scholen en zoveel mogelijk 'klanten' aantrekken. Deze competitie zou volgens New Right de standaards verhogen. In het kader hiervan werden de effectiviteitsonderzoeken in de onderwijssociologie gelanceerd.

Volgens New Right wordt het succes van een school bepaald door een goed management en kwalitatieve leerkrachten. Ook het leiderschap vormt een belangrijk element in het succes van een school. De sociale achtergrond van een leerling wordt volledig buiten beschouwing gelaten.

Een derde aspect betreft dat van de schoolkeuze. Deze wordt niet als problematisch beschouwd: ouders kiezen een school die hen aanspreekt en scholen proberen de beste leerlingen aan te trekken.

De markt, gelijkheid en democratie

Maar ouders maken geen keuzes met gelijke culturele en materiële middelen. Bovendien delen ouders en scholen niet dezelfde belangen. Het is ook de vraag of de introductie van het competitie-element in scholen niet zal leiden tot een polarisatie van onderwijskundige competentie en op die manier afbreuk doet aan de grondgedachte van ‘comprehensive schools’.

Dit roept vragen op m.b.t. het principe kansengelijkheid. New Right herdefinieert dit begrip tot ‘equity’ (billijkheid). Bij ‘equality of results’ (Coleman, 1988) is het de taak van de staat er voor te zorgen dat leerlingen met een verschillend vertrekpunt in het onderwijs tot een zelfde resultaat komen. New Right verzet zich tegen zo’n vorm van staatsinterventie en wil gewoon dat alle individuen recht hebben op vaardigheden die het hen mogelijk maken mee te tellen op de markt. ‘Equity’ in een meer radicale betekenis houdt voor groepen die vechten voor culturele autonomie in dat scholen met cultureel uiteenlopende systemen verschillen in kwalificaties met zich meebrengen, maar kwalificaties die van vergelijkbare waarde zijn. Deze verschuiving in terminologie reflecteert een onderliggende verschuiving van een bureacratistische, assimilerende samenleving naar een pluralistische samenleving.

Er is kritiek gekomen op het ‘commercialiseren’ van het onderwijs. New Right wijst op het belang van de link tussen democratie en onderwijs. Als New Right het over vrijheid heeft, gaat het echter niet om politieke vrijheid maar om persoonlijke consumptie. Op school worden leerlingen via het ‘hidden curriculum’ gesocialiseerd tot hebberige mensen en op die manier onderworpen aan de markt. Dus kennis wordt niet enkel op zo’n wijze gestructureerd dat ze economisch productief is, ze wordt zelf een produkt onder marktomstandigheden.

De impact van de herstructurering op het leraarsberoep

Door de beloningen van leerkrachten te baseren op hun optreden en verdiensten en door de dreiging van de werkloosheid als scholen niet goed functioneren, wordt de lesopdracht van leerkrachten gecontroleerd. Resultaten van leerlingen zijn echter niet enkel het produkt van één enkele leerkracht, vandaar dat zo’n marktgericht systeem van sancties en beloningen gevaarlijk is. De visies van New Right hebben geleid tot een gevoel van aliënering bij bepaalde leerkrachten. Daarom heeft New Right ervoor gezorgd dat de macht van de vakbonden en andere professionele organisaties werd afgeremd, zodat ze hun veranderingen zo snel mogelijk konden doorvoeren. In ruil heeft de overheid de leerkrachten meer inspraak beloofd in de besluitvorming van de school. Uit onderzoek blijkt echter dat de beloftes m.b.t. ‘teacher empowerment’ niet altijd werden nagekomen.

De vrije markt in het onderwijs en de strenge overheid

Paradoxaal genoeg blijkt zich, ondanks de voorkeuren van New Right voor een vrije markt en een beperkte interveniërende rol voor de staat, een toegenomen regulatie en inmenging van de staat in het onderwijsdomein te hebben voorgedaan.

De staat heeft de institutionele druk om meer geld te investeren in onderwijs afgezwakt. De middelen werden gedecentraliseerd om het marktgedrag van de scholen te stimuleren. Om dit te compenseren beloofde de staat een grotere inspraak voor de ouders en leerkrachten in het schoolbeleid. Voor de staat zijn dit goedkope beheerders en bestuurders en handige instrumenten om de wensen van de staat in te willigen.

Enkel het beleid m.b.t. het curriculum werd sterk gecentraliseerd. De nationale curricula werden beschouwd als pogingen om een nationaal identiteitsgevoel te creëren, en niet zozeer als instrumenten om de economische productiviteit op te drijven. Hierop kwam de kritiek dat de meegegeven kennis de belangen van een blanke, mannelijke elite weerspiegelt. Anderzijds kan ook worden geargumenteed dat nationale curricula kansgelijkheid bevorderen omdat iedereen hetzelfde moet studeren.

New Right heeft ook nieuwe verantwoordingsregels en prestatie-indicatoren geïntroduceerd. Deze hervormingen leidden tot het linken van de verantwoordelijkheid van scholen aan de beoordeling van studenten. Met het nieuwe systeem poogde men de praktijk van leerkrachten te veranderen, de competitie tussen scholen te reguleren en het professionalisme transparanter te maken.

Onderwijs, ongelijkheid en sociale rechtvaardigheid

Op het einde van de twintigste eeuw is het zinvol onderwijs te zien als een middel om een balans tussen gelijkheid, vrijheid en gemeenschap te creëren. Momenteel heerst er een nieuw optimisme om via economische en politieke hervormingen een meer gelijke samenleving te realiseren. De rol van het onderwijs zou erin bestaan deze samenleving in stand te houden. De relatie tussen theorie en beleid is echter controversieel. Het debat rond de link tussen onderwijs en gelijkheid kan maar worden begrepen door deze historisch te plaatsen.

De liberale theorie over onderwijskundige verburgerlijking

De geschiedenis toont aan dat men gefaald heeft gelijkheid te realiseren via onderwijskundige middelen. Dit omdat de liberale theorie welke de basis heeft gevormd van het Westerse beleid vals is. 'The Future of the Working Class' van A. Marshall uit de vorige eeuw is de locus classicus van de liberale theorieën over de relatie tussen onderwijs en sociale klasse. Volgens Marshall waren 'culture' en 'character' klasse-attributen die het produkt waren van onderwijs en beroepservaring. Via technische vooruitgang, een kortere werkweek en een goede opleiding zou iedereen de kans krijgen 'gentleman' te worden. Een verkorting van de werkweek werd in die tijd echter als bedreigend voor de economie gezien en daarom werd eerder gepleit voor een verbod op kinderarbeid voor kinderen jonger dan twaalf jaar. Technische vooruitgang zou de vraag naar geschoolde arbeiders doen toenemen, wat ook een verbetering van het niveau van verfijndheid met zich mee zou brengen. Tenslotte zou een hoger niveau van opleiding jongeren meer overlevingskansen bieden. Marshall rekende bij dit alles op de stimulerende krachten van zelf-respect en externe dwang.

De theorie van Marshall achteraf bezien

In de Anglosaksische landen van vandaag zijn de voorwaarden van Marshall's 'fancied country' vervuld. Er werd een enorme technologische vooruitgang gerealiseerd, het aandeel ongeschoolde arbeiders zakte drastisch en de duur van de werkweek verminderde spectaculair. Bovendien is de positie van de vrouw in de samenleving aanzienlijk verbeterd in die zin dat ze tot op zekere hoogte zowel een persoonlijke, een economische als een sociale onafhankelijkheid heeft verworven. Ook de sterke concentratie van het kapitaal is in de loop der tijd verminderd, alhoewel deze trend zich sinds de jaren zeventig terug aan het keren is. Het aandeel armen is ondanks alles groter dan het aandeel rijken, de hiërarchie in inkomen en macht blijft. De leerplicht tot zestien jaar is ingevoerd en de onderwijsmogelijkheden in zowel het secundair als het tertiair onderwijs zijn enorm uitgebreid, maar ook in het domein van het onderwijs is gelijkheid uitgebleven. En alhoewel er steeds meer kinderen uit arbeidersmilieus hogere studies volgen, is er geen sprake van een assimilatie van de arbeidersklasse met de middenklasse. Kansongelijkheid blijft bestaan als gevolg van de mechanismen van 'selection' en 'differential attainment' naargelang sekse, klasse of etniciteit. Deze mechanismen vormen een drempel voor een doorstroming naar hogere onderwijsniveaus en voor een toegang tot de hogere beroepshiërarchie.

Toch vond in beperkte mate een inter-generationale beroepsmobiliteit plaats, niet enkel als gevolg van de uitbreiding van geschoolde arbeid en de terugloop van geboorten, maar ook als gevolg van de succesvolle competitie in onderwijs en arbeid. Marshall's theorie leunt aan bij de 'verburgerlijkingsthese' die stelt dat klassen vervagen wanneer de arbeidersklasse zich assimileert met de middenklasse als gevolg van een evolutie van de samenleving naar hogere niveaus van rijkdom en inkomen. Dit zou volgens Marshall gepaard gaan met een normatieve assimilatie tot een 'gentleman'-cultuur als gevolg van het verbeterd onderwijs en de beroepservaring.

Goldthorpe (1969) verwierp deze theorie. De opgesomde elementen leiden volgens hem niet op zich tot een radicale herstructurering van de stratificatiepatronen. In het beste geval is er sprake van klasseloze ongelijkheid. Er zal zich eerder een normatieve convergentie voordoen tussen arbeiders en bedienden. De realiteit toont aan dat er inderdaad geen assimilatie heeft plaatsgevonden zoals Marshall zich dat had voorgesteld, zelfs geen evolutie in de richting van een universele levensstijl. Marshall kon natuurlijk niet anticiperen op de gevolgen van het verdwijnen van het kolonialisme en van de ontwikkeling van een sociaal en cultureel pluralistische samenleving. In zo'n samenleving wordt een assimilatiebeleid en onderwijsprogramma verworpen omdat het faalt de authentieke diversiteit van culturen, levensstijlen en individuele voorkeuren te erkennen. Het kan niet ontkend worden dat gelijkheid ook een solide basis in de samenleving vergt.

Determinisme en openheid bij sociale verandering

De liberale benadering verliest het belang van 'klasse' uit het oog. Onderwijsprestaties zijn niet enkel het resultaat van een set van individuele attributen, ze zijn ook het product van structurele krachten. Zowel binnen als buiten het onderwijssysteem zijn er sociale krachten werkzaam die kinderen uit de arbeidersklasse achterstellen.

Obstakel 1 voor gelijkheid: een onontkoombare beroepshiërarchie

Ondanks de technische vooruitgang zijn er nog altijd jobs die minder leuk, belonend en productief zijn. De globale economie en de competitieve strategieën hebben geleid tot een globalisering van de beroepshiërarchie. Nochtans is een meer gelijke samenleving niet onmogelijk. In dit kader is het interessant in te gaan op het concept van 'life-long education' van G. Rehn (1972). De onderliggende gedachte hiervan is die van een beperkt sociaal contract. Het individu sluit een levenslang durende overeenkomst met de samenleving om te werken in ruil voor materiële beloningen en sociale zekerheid. Het algemene idee is dat van een institutionele beweging naar een reductie van bureaucratie en een verruiming van de persoonlijke keuze. Alles wordt veel flexibeler in deze context. Stel dat de leerplicht wordt opgelegd tot een niet al te hoge leeftijd en dat mensen een basiskrediet krijgen om te studeren (op eender welke leeftijd). Op deze manier kan men zijn studies en carrière op elkaar afstemmen. Iedereen begint met laaggeschoolde jobs in zijn jeugd en verwerft met de jaren een zekere beroepsstatus. In zo'n situatie speelt klasse geen rol. Meer flexibelere vakanties, tijdelijke pensioenen onafhankelijk van leeftijd en sabbaticals zijn ook kenmerkend voor zo'n flexibele samenleving. Levenslang onderwijs zou volgens Rehn moeten worden erkend als een burgerrecht om de gelijkheid en vrijheid in de samenleving te bevorderen. Dit vereist een diepgaande institutionele wijziging in de relaties tussen arbeid en onderwijs, een verschuiving naar 'learning organizations'.

De traditionele theorie was eenvoudig: investeren in mensen was interessant voor de economie. De meer controversiële theorie is dat technologie de menselijke arbeid in alle domeinen van de samenleving aan het vervangen is. Volledige tewerkstelling vereist meer dan een goede scholing. Het vraagt ook arbeidsherverdeling en nieuwe mechanismen van inkomensverdeling.

Obstakel 2 voor gelijkheid: het belang van scholing

Het 'Jencks-pessimisme' stelt vragen bij het principe van onderwijs als instrument voor veranderende sociale verdelingen. Jencks (1972) stelt dat de (losse) relatie tussen sociale afkomst en beroepsbestemming voor een groot deel te wijten is aan geluk. Jencks' stelling was een reactie op het orthodoxe standpunt dat onderwijshervormingen de beste manier zijn om de inter-generatiele armoede te verbreken. Met zijn theorie verwierp hij ook de gedachte dat economische ongelijkheid een gevolg zou zijn van genetische verschillen in capaciteiten. Coleman (1973) bekritiseerde Jencks door te stellen dat zijn theorie er niet in slaagt om een onderscheid te maken tussen kansenongelijkheid en resultatenongelijkheid. Jencks bedoelt het laatste, maar heeft het eigenlijk over het eerste.

Een tweede analyse van Jencks deed hem besluiten dat familiale achtergrond, het aantal jaren genoten onderwijs en persoonlijkheidskenmerken samen 55% tot 60% van de variantie in de beroepsstatus verklaren en 33% tot 41% van de variantie in jaarlijkse verdiensten van mannen verklaren. Toch verschilt zijn tweede publicatie (*Who gets ahead?*) van zijn eerste (*Inequality*). Het gaat hier eigenlijk om een verschuiving in de statistische presentatie.

Als scholing op zich slechts 12% verklaart van de variantie in inkomen, zou kansengelijkheid op het vlak van onderwijs slechts 12% van de inkomensongelijkheid reduceren. Volgens Jencks is de zin van sociale actie op dat vlak dan ook beperkt. Critici verwerpen dit en stellen dat een gelijke scholing van alle jongeren uiteindelijk de arbeidsmarkt en klassestructuur volledig zal wijzigen, en tenslotte ook het ganse 'social self'.

Obstakel 3 voor gelijkheid: genetische verdelingen

Er zijn theorieën die stellen dat de verschillen in onderwijsresultaten hun oorsprong vinden in genetische verschillen tussen rassen en klassen. Jensen (1969) staaft deze theorie met uitslagen op IQ-testen die verschillen in scores aantoonen tussen bepaalde groepen. Jensens theorie omvat zowel uitspraken over oorzaken als uitlatingen over gevolgen. Wat de oorzaken betreft, volgens Jensen zijn de verschillen in schoolresultaten tussen bepaalde raciale en sociale groepen deels genetisch te verklaren. Zijn theorie is dus een combinatie van de erfelijkheidstheorie en de omgevingstheorie. Met betrekking tot de gevolgen van zijn theorie pleit Jensen voor het verschaffen van een 'diversiteit van kansen' i.p.v. een 'gelijkheid van kansen'. De kritiek die op Jensens theorie is gekomen, is dat hij het belang van het IQ overschat. Bowles & Gintis (1976) toonden aan dat in vergelijking met socio-economische achtergrond en het aantal jaren genoten onderwijs, het IQ een verwaarloosbare rol speelt in het verklaren van economisch succes (status en inkomen).

Hernnstein en Murray (1994) hebben met hun boek 'The Bell curve' de gemoederen nog meer doen oplaaien. In het boek wordt een theorie van klassesegregatie naar voren geschoven die inhoudt dat onderwijskundige selectiviteit in het systeem werkt langs de lijnen van IQ-segregatie en zodoende een cognitieve elite en een ongekwalficeerde onderklasse produceert. Fraser (1994) heeft deze polemiek wat geneutraliseerd met zijn boek 'The Bell Curve Wars'.

Argumenten voor een New Political Arithmetic

De Nieuwe Politieke Rekenkunde is voorstander van onafhankelijk onderzoek dat van cruciaal belang wordt geacht voor de toekomst van de democratie. Deze discipline heeft ook een belangrijke methodologie geleverd voor het bestuderen van de aard van de samenleving en sociale instituties, welke reeds werd gebruikt in de zeventiende eeuw. Vandaag wordt het gebruikt om sociaal beleid en sociale stratificatie te bestuderen. Het wil de sociale ongelijkheid blootleggen met de bedoeling deze te veranderen.

Politieke Rekenkunde is dus geen waarde vrije discipline. De keuze van de te bestuderen onderwerpen is waarde geladen, maar de studie gebeurt wel aan de hand van objectieve methoden van dataverzameling. Dit vereist een toegang tot collectieve zelfkennis onafhankelijk van de overheid, en voldoende getrainde en gemotiveerde onderzoekers om de samenleving in kaart te brengen. Politieke rekenkunde houdt zich niet enkel bezig met het tellen van inputs en outputs (kwantitatieve methode), het analyseert ook 'wat telt' en 'waarom' (kwalitatieve methode). Dit laatste is nodig om het probleem van de 'black box' te vermijden, een kritiek die in de jaren zeventig op de Politieke Rekenkunde werd gegeven. Sociologen en onderwijskundigen die de morele en politieke grondslagen van de vrije markt verwierpen, hebben hun energie gestoken in het beschrijven en evalueren van de gevolgen van die vrije markt voor de toekomst van de welvaartstaat. Hierdoor is de ontwikkeling van nieuwe theoretische en empirische studies vertraagd.

3. Organisatiesociologische vraagstellingen

3.1. Keuze voor de fenomenologische dialectiek

Waar onderwijssociologie een verticaal specialisme wordt genoemd, kan de organisatiesociologie als een horizontaal specialisme worden beschouwd. Dit betekent dat een sociologische studie van de organisatie op alle mogelijke domeinen van het sociale leven kan worden toegepast, zoals daar zijn onderwijs, kerk, leger, administratie, industrie, enz. Het is dus een benadering van het georganiseerd zijn van alle mogelijke samenlevingsverbanden, waar het onderwijssysteem er slechts één van is. Aangezien het organisatiefenomeen in het economisch leven zeer belangrijk was om het sociale handelen in die sfeer te begrijpen, heeft de organisatiesociologie veel te danken aan arbeidssociologisch onderzoek. In de onderwijssociologie is deze vraagstelling en bijgevolg ook de onderzoeksresultaten van een recentere datum. Dit is een eerste probleem waarmee men heeft rekening te houden.

Een tweede probleem is er te vinden in de grote verscheidenheid aan sociologische benaderingen van de organisatie. Ook in de organisatiesociologie worden er functionalistische, ethnomethodologische, symbolisch interactionistische, fenomenologische, radicale, structuralistische en nog heel wat andere benaderingen gegeven (zie o.a. Burrell en Morgan, 1979; Perrow, 1979). In die zin ontwikkelt de organisatiesociologie zich volgens hetzelfde patroon als de algemene sociologie. Het probleem is echter dat deze modellen verschillende betekenissen geven aan het organisatiefenomeen en dat daardoor aan verschillende factoren aandacht wordt besteed. Daarenboven weten wij uit de algemene sociologie dat hierin telkens een verschillende methodologie wordt gevolgd, met daaraan verbonden verschillende onderzoekstechnieken. De interpretatie van het organisatiefenomeen gaat daardoor verschillen en onderzoeksresultaten kunnen niet gemakkelijk cumulatief worden gebruikt. Het feit dat veel organisatiesociologisch onderzoek uit de economische sfeer komt, maakt het daarenboven ook gewaagd - zeker zonder systematisch onderwijssociologisch onderzoek - om de vaststellingen van organisatiesociologie over te planten naar het onderwijsfenomeen.

Omwille van deze twee problemen zal hier wederom een optie worden gemaakt die vanuit andere organisatiesociologische benaderingen aanvechtbaar zal zijn.

Denkers over de menselijke samenleving hebben zich reeds sedert de Griekse Oudheid de vraag gesteld op welke wijze men best de samenleving kan kennen. Sommigen meenden dat men langs de kennis van het individu dit inzicht kon verwerven. Anderen meenden dat de samenleving haar eigen regels had die verschillend zijn van de individuele determinanten. De strijd tussen beide uitgangspunten is nog steeds aan de orde in de hedendaagse sociologie. De eerste groep is deze die meent dat, wanneer men de regels kent die het individu beheersen, men daarmee voldoende weet over de principes die het sociale handelen regelen. Dit zijn dikwijls sociologen die overtuigde verdedigers zijn van een psychologisch reductionisme (bv. G. Homans, K.D. Opp), ook sociologisch nominalisme genoemd. De tweede groep bestaat uit de adepten van de opvatting dat het sociale leven zijn eigen wetmatigheid heeft, verschillend van deze van de individuen. Sociale feiten vormen in hun opvatting een te onderscheiden werkelijkheid, helemaal niet reduceerbaar tot het gedrag van de individuen. De verklaring van sociale feiten moet dan ook buiten het individu gezocht worden, nl. in het sociale leven zelf. In dit geval spreekt men van emergentisme of sociologisch realisme (bv. E. Durkheim, L. Gumplowicz).

Uit de strijd tussen deze twee opstellingen zijn er uiteraard tussenposities gegroeid. Hierin stelt men dat om de sociale werkelijkheid te verklaren men zowel rekening moet houden met personen als met groeperingen. Het is deze opvatting die ik hier wil verdedigen. Hieraan werd het label '**fenomenologische dialektiek**' gegeven. De reden voor deze optie heb ik in een vroegere publikatie reeds toegelicht (Verhoeven, 1969).

Basisassumptie is dat de samenleving bestaat uit zingevende personen, die het sociale leven interpreteren en richten. Maar anderzijds wordt ook aanvaard dat de samenleving regels oplegt aan personen, die helemaal niet meer te herleiden zijn tot de personen die deze regels hebben gecreëerd. Het sociale leven overkomt de personen. Zij kunnen daaraan wel een interpretatie geven, maar dit steeds binnen de grenzen die de samenleving toelaat. De persoon kan dus wel creatief zijn, maar zijn creativiteit heeft geen kans om te ontwikkelen indien de regels van de samenleving dit verhinderen. In de samenleving worden er dus instituties gecreëerd die oorspronkelijk van de individuen komen, maar die op een zeker ogenblik een apart leven gaan leiden los van de individuen. Zij worden als het ware objecten die buiten de persoon staan. Om deze objectiveringen te kunnen vatten en noemen, gaat de actor met ideaaltypes werken. Deze verwijzen nog wel naar een persoonlijke ervaring van de actor, maar zijn in feite een aspectuele simplificatie van de rijkdom van de directe ervaringen.

Verklaring van sociaal handelen moet dus niet uitsluitend gebeuren vanuit een bewuste persoon; talrijke vormen van sociaal handelen gebeuren immers onbewust. De oorzaak van dit handelen moet dan ook buiten de persoon gezocht worden. Dit wordt het best geïllustreerd door fenomenen als werkloosheid, oorlog, betogingen, en dergelijke. Geen enkel van deze fenomenen kan volledig verklaard worden vanuit zuiver persoonlijke factoren. O.m. om deze redenen is een fenomenologisch dialektische opstelling nodig. Deze dialektiek veronderstelt dat de onderzoeker het sociaal handelen gaat onderzoeken vanuit verschillende standpunten; in dit geval vanuit het standpunt van de zingevende personen én vanuit de groeperingen, die niet te herleiden zijn tot de som van de individuen. Door het voortdurend veranderen van deze standpunten zal het beperkt beeld dat men heeft van de sociale werkelijkheid worden opgeheven. Men breekt voortdurend de gelimiteerde horizon van één standpunt af om een nieuwe horizon te ontdekken. Deze dialektiek veronderstelt dus actieve personen en actieve groeperingen. Daaruit volgt dat de wording van de sociale realiteit als een proces moet worden geanalyseerd. Hierin zijn wel structuren aanwezig, maar deze moeten in hun verschuivende betekenis in de tijd bekeken worden. Dit impliceert aandacht voor de historische ontwikkeling van instituties.

Vermits de persoon een betekenisgever is en intentioneel betrokken is op de omgeving, moet er ook de nodige aandacht besteed worden aan de betrokkenheid op de toekomst. Instituties vervullen voor de actors de garantie om op een sociaal aanvaarde wijze hun doelen te bereiken. Verleden, heden en toekomst moeten daarom deel zijn van de studie van het sociale handelen.

Dit model wil ik nu wat meer concreet maken voor de studie van een schoolproces. Schoolprocessen zijn vormen van sociaal handelen waarvan het verloop kan verklaard worden vanuit de coöperatie van vele factoren zowel van persoonlijke als van sociale aard. De wijze waarop deze processen verlopen, kan gezien worden als het resultaat van een onderhandelingsproces tussen personen en groeperingen die zich tot op een bepaalde hoogte moeten akkoord verklaren over de definitie die zij aan de situatie willen geven.

Het is de taak van de onderzoeker om de verschillende definities op te sporen en te kijken welke overeenstemming het eigenlijke schoolproces beheerst. Dit betekent dat hij de interpretaties door de afzonderlijke leerkrachten en leerlingen moet opsporen. Wil de dialectiek volledig uitgewerkt worden dan moet er verder met evenveel aandacht gezocht worden naar de collectieve definities (bv. in ondernemingsraad, in leerkrachtenraad). Deze definities mogen niet gezien worden als éénmalig gegeven en onveranderlijk. De verschuiving in de tijd moet in de observatie worden opgenomen, zodat het proces zichtbaar wordt. Een fenomenologisch dialectisch onderzoek van het schoolproces veronderstelt dus een dubbele beweging, nl. een beweging rond het schoolproces op één bepaald moment waarbij men telkens het standpunt inneemt van personen en groeperingen betrokken bij dit proces en een tweede beweging waarin de voorgaande observaties doorheen het verloop van dit proces regelmatig worden herhaald zodat het proces zichtbaar wordt. Om deze reden werd vroeger reeds gesproken van een interpretatieve procesbenadering.

3.2. De fenomenologische dialectiek en de schoolorganisatie

Deze interpretatieve procesbenadering zal worden toegepast op de schoolorganisatie. Wat wordt hier verstaan onder organisatie? D. Silverman (1974: 13-14) onderscheidt de volgende kenmerken:

- 1) Organisaties zijn sociale groeperingen die op een bepaald tijdstip ontstaan en bewust zijn opgezet om bepaalde doelen te realiseren. Om deze doelen te realiseren worden er door de stichters regels geformuleerd zodat de gezags- en de communicatiestructuur duidelijk omschreven is. Deze regels vormen een legitimering om de leden van de organisatie naar eenzelfde doel te leiden. Acties van de organisaties worden steeds voorgesteld als goed voor de organisatie om op die wijze oppositie van de leden te voorkomen.
- 2) Organisaties zijn ook gekenmerkt door relatiepatronen die door de leden, die de organisatie coördineren en controleren, minder als een gewoon gegeven worden gezien.
- 3) Daaruit volgt dat in organisaties veel aandacht wordt besteed aan de discussie en de uitvoering van planmatige sociale verandering en de spelregels waarop zij zijn gebaseerd.

Ofschoon deze definitie resultaat is van een kritische analyse van andere organisatiedefinities, wordt zij wellicht niet algemeen aanvaard. Het is nochtans een bruikbaar criterium om het georganiseerd zijn van scholen en klassen te onderscheiden.

Wat moet in deze organisatiesociologische analyse worden opgenomen? Deze vraag zal systematisch toegelicht worden in de volgende hoofdstukken. Hier zal enkel een schematisch overzicht gegeven worden van de punten die in aanmerking moeten genomen worden.

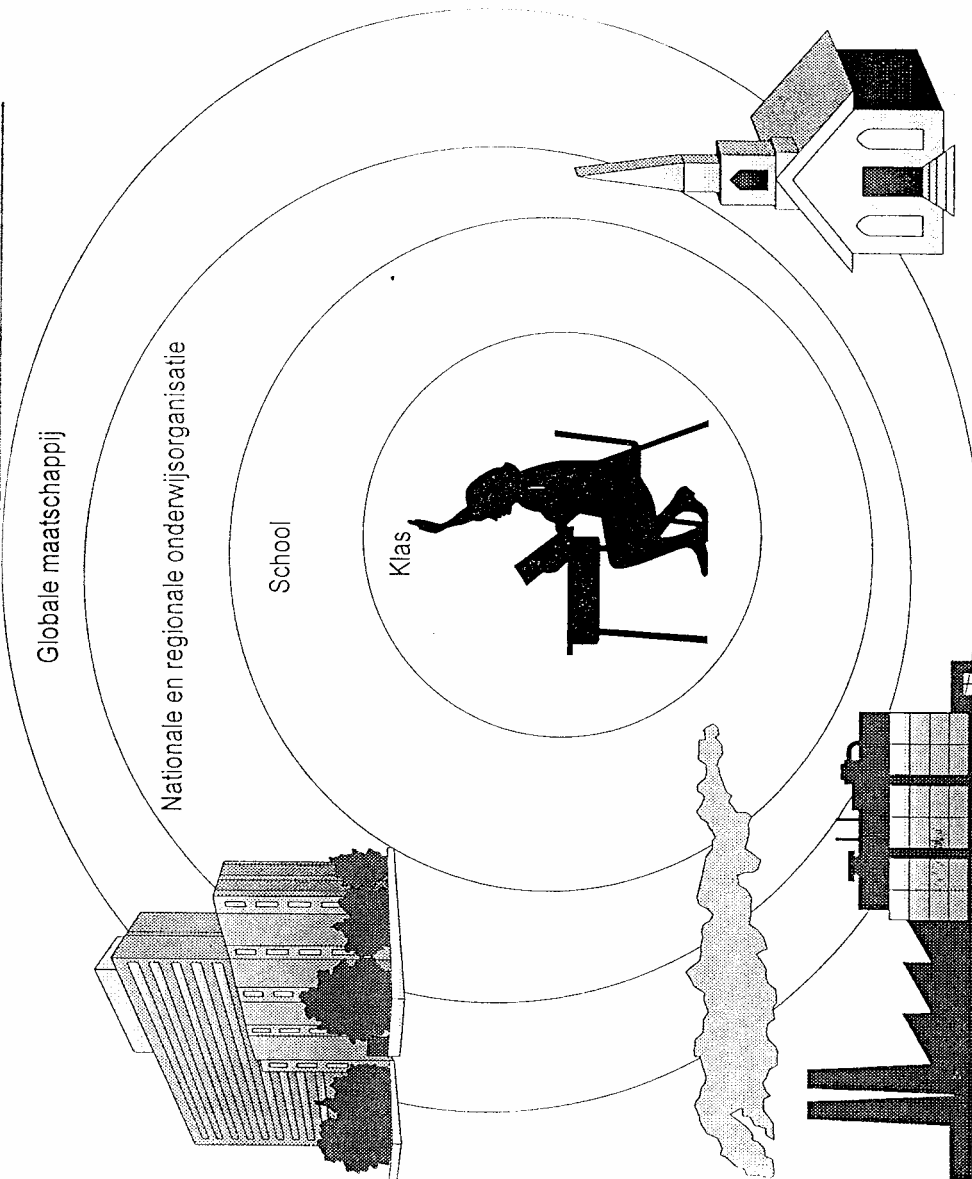
1. De schoolorganisatie en -processen zullen maar inzichtelijk gemaakt kunnen worden door

rekening te houden met de globale maatschappij en met de overkoepelende onderwijsorganisatie. Schematisch kan dit zo worden voorgesteld (fig. 1).

De schoolorganisatie zal dus moeten bekeken worden in relatie tot de economische, politieke, religieuze of ideologische structuur en de historische ontwikkeling hiervan. Ook gezinsstructuur en taalgebruik zijn hiervan essentiële onderdelen. Hoe scholen en klassen functioneren kan ook niet begrepen worden zonder rekening te houden met de internationale, nationale en regionale onderwijsstructuren.

Schematisch kan dit zo worden voorgesteld:

Figuur 1. Plaats van de school en de klas in de globale maatschappij



2. Doelen van de school- en klasorganisatie:
 - Ontstaan en behoud van doelen;
 - Aard van de doelen (vormingsdoelen, leerdoelen van leerlingen, onderwijsdoelen van de vormers);
 - Formele en informele doelen;
 - Verzwegen doelen;
 - Doelconflicten;
 - Band tussen de organisatiestructuur en doelen.

3. Organisatiestructuur:
 - Structuur van de posities;
 - Communicatiestructuur;
 - Besluitvormingsstructuur;
 - Gezagsstructuur;
 - Structurele verandering;
 - Structuur van de leerinhouden.

4. Betrokkenheid van de leden op de doelen en op de structuur (aandacht voor de subculturen).

5. Gedrag van de leden:
 - Recruitering van de leden (leerlingen, leerkrachten en directie);
 - Recruitering van groepen (hoe worden groepen in klassen tussen leerlingen enerzijds en tussen leerkrachten anderzijds gevormd);
 - Socialisatie van de leden;
 - Rolgedrag van leden (conform en afwijkend gedrag, rolconflicten, doceergedrag, leergedrag);
 - Groepsgedrag in klas en school (groepscohesie en groepsconflict);
 - Leiderschapstijlen en gedrag van leden;
 - Evaluatiegedrag van leerlingen en leerkrachten;
 - Relatieve gedrag tussen leerlingen, leerkrachten en directie.

6. Gedrag van de organisaties in de school:
 - Leerlingenorganisaties;
 - Leerkrachtenorganisaties;
 - Ouderorganisaties.

7. Resultaten van organisationeel gedrag:

- Wat is de betekenis van de school- en klasorganisatie voor de kansengelijkheid van de leerlingen? (streaming, setting);
- Wat is de betekenis van de school- en klasorganisatie voor de doelen van de leerkrachten en directie?

Deze punten hebben niet de bedoeling een uitputtende lijst te geven van de organisatiesociologische vraagstelling over school en klas. Zij geven enkel een indicatie van de vragen waarmee men in de onderwijssociologie vanuit een organisatiesociologische vraagstelling bezig is. Doorheen de volgende hoofdstukken zullen zij, naast andere punten, regelmatig aan bod komen.

De variabelen die zojuist werden genoemd, mogen ook niet uitsluitend als afhankelijke variabelen gehanteerd worden. Aangezien het gaat om een procesbenadering zullen zij eveneens als onafhankelijke variabelen aangewend kunnen worden. Dit wil echter niet zeggen dat er zal gepoogd worden globale maatschappijstructuren vanuit de onderwijsorganisatie te verklaren, ofschoon zij daar wel toe kunnen bijdragen.

Dit voert ons naar de laatste vraag, die in het volgende hoofdstuk zal worden aangesneden, nl. op welke wijze kan deze organisatiesociologische analyse worden doorgevoerd?

BIJLAGE 1: HET FORMELE ONDERWIJSSYSTEEM

1. De verschillende onderwijsniveaus

In Vlaanderen bestaan er drie onderwijsnetten. Dit zijn:

- Het gemeenschapsonderwijs dat volledig ten laste van de Gemeenschap valt met als inrichtende macht “het Gemeenschapsonderwijs” (werd vroeger de ARGO genoemd).
- Het gesubsidieerd officieel onderwijs, georganiseerd door de ondergeschikte openbare besturen, nl. de gemeenten en provincies. Dit valt onder de bevoegdheid van het College van Burgemeester en Schepenen en de Bestendige Deputatie.
- Het gesubsidieerd vrij onderwijs, georganiseerd door privé-instanties. Dit valt bijna geheel samen met het katholiek onderwijs.

1.1. Het basisonderwijs

Het basisonderwijs bestaat uit het kleuteronderwijs en het lager onderwijs. Hoewel deze niveaus structureel gezien niet met elkaar verbonden zijn, tracht men toch een overgang tussen beide te creëren.

De kleuterschool is bedoeld voor kinderen van 2,5 tot 6 jaar en is niet verplicht maar toch kosteloos. De meeste kinderen in Vlaanderen gaan naar de kleuterschool. Elk schoolbestuur kan vrij zijn eigen leerplan opstellen. De volgende basisdoelstellingen van het kleuteronderwijs kunnen echter beschouwd worden als algemeen geldend voor alle onderwijsnetten:

- het stimuleren van een mentaal en fysiek evenwicht;
- de ontwikkeling van de intellectuele capaciteiten;
- het kind leren om zich op correcte wijze uit te drukken;
- het bewerkstelligen van een evenwichtige en gediversifieerde vooruitgang in de psychomotorische ontwikkeling van het kind;
- het aanmoedigen van een zekere mate van zelfstandigheid;
- het stimuleren van de creativiteit van het kind;
- het kind vertrouwd maken met het leven in de samenleving.

Dit kan worden samengevat als de stimulering van de persoonlijkheid van het kind, de ontwikkeling van zijn sociale vaardigheden en zijn cognitieve en emotionele ontwikkeling. Gesubsidieerde vrije

(confessionele) scholen vangen ook aan met religieuze opvoeding. Naast de ontwikkeling van de zelfstandigheid van het kind en de stimulering van samenwerking poogt het kleuteronderwijs ook de kinderen met succes een aantal basisleervaardigheden onder de knie te laten krijgen. De ontwikkeling van psychomotorische en taalvaardigheden wordt ook als een prioriteit beschouwd.

De lagere school bestaat uit zes jaren en wordt verplicht gevolgd door kinderen van 6 tot 12 jaar. Tegenwoordig is het schoolbestuur vrij om zijn eigen onderwijs te organiseren. In feite is er geen verplichte indeling meer in klassen, vakken of graden vereist. De meeste scholen blijven echter de verdeling in zes leerjaren behouden. Na het zesde jaar krijgt men een getuigschrift van basisonderwijs. Ofschoon het schoolbestuur vrij is om een eigen leerplan op te stellen, kunnen de algemene doelstellingen van lager onderwijs als volgt worden samengevat:

- het aanmoedigen van de persoonlijke ontwikkeling van elk kind waarbij zijn/haar identiteit wordt gerespecteerd, het bevorderen van zijn/haar intrede in de samenleving en het actief participeren in zijn/haar opvoeding;
- het kind helpen om basiskennis- en vaardigheden te verwerven;
- het wegwerken van ongelijkheden die zich op school en in het onderwijs manifesteren.

Buiten de klassen waarin, in enkele uitzonderlijke gevallen, groepswork tussen kinderen van verschillende leeftijd en geïndividualiseerde onderwijsmethoden worden gebruikt, gebeurt het lager onderwijs in grote mate ongedifferentieerd. Hetzelfde programma wordt meestal gehanteerd voor alle leerlingen uit eenzelfde klas. Nochtans is het onderwijsbeleid vandaag aan het zoeken naar manieren om differentiatie te vergroten. De meeste lagere scholen werken hard om de differentiatie te verbeteren door bijvoorbeeld speciale lessen voor kinderen met leermoeilijkheden, 'hoekenwerk' waarbij kinderen uit dezelfde klas in kleine groepjes aan verschillende taken werken en 'contractwerk' waarbij de kinderen verantwoordelijk zijn voor de vorderingen van hun eigen werkjes.

1.2. Het secundair onderwijs

Het secundair onderwijs is bedoeld voor leerlingen van 12 tot 18 jaar en bestaat uit 6 jaren. Op dit moment bestaat er 1 type nl. de eenheidsstructuur. De voorbije zes jaar, bestonden er echter drie **types** van onderwijs:

1. Het traditionele type (type II) dat bestaat sinds 1957;
2. Het Vernieuwd Secundair Onderwijs (type I), geïntroduceerd in 1971;
3. De eenheidsstructuur, progressief ingevoerd sinds 1989.

In deze drie types kunnen we de volgende **onderwijsvormen** onderscheiden:

- Het algemeen secundair onderwijs (**ASO**): de nadruk ligt hier op een brede theoretische vorming met het oog op verder studeren.
- Het technisch secundair onderwijs (**TSO**): de aandacht gaat voornamelijk naar algemene en technisch-theoretische vakken. Na het TSO kunnen de jongeren zowel verder studeren als gaan werken. Ook praktijklessen zijn in de opleiding geïntegreerd.
- Het kunst-secundair onderwijs (**KSO**): een algemene ontwikkeling wordt hier verbonden met een actieve kunst-praktijk. Ook hier kan men nadien kiezen om verder te studeren of z'n intrede te maken op de arbeidsmarkt.
- Beroeps-secundair onderwijs (**BSO**): deze onderwijsvorm bestaat voornamelijk uit praktijk. Men verwerft er specifieke vaardigheden. Toegang tot hoger onderwijs is enkele onder bepaalde voorwaarden toegelaten (zie later).

Een belangrijk verschil tussen de types van onderwijs is dat leerlingen in het traditionele type reeds een definitieve keuze maakten qua onderwijsvorm in het eerste jaar. Het doel van het VSO was deze keuze uit te stellen.

Naar aanleiding van vele problemen die voortvloeiden uit het naast elkaar bestaan van beide types, werden zij sinds 1989 progressief vervangen door een eenheidsstructuur over de verschillende netwerken heen. Deze structuur wil de voordelen van beide types combineren en tegelijkertijd de competitie tussen beide uitschakelen. Vanaf het schooljaar 1994-1995 is de eenheidsstructuur dus het enige onderwijstype op secundair niveau.

De eenheidsstructuur

Een belangrijk kenmerk is de uitstel van studiekeuze. Dit moet de leerling toelaten kennis te maken met verschillende vakken om nadien een meer verantwoorde keuze te kunnen maken. De zes jaren worden nu onderverdeeld in drie graden van twee leerjaren (vroeger twee cycli van drie leerjaren). Na de derde graad TSO, KSO en BSO kan men een zevende jaar volgen (specialisatie of homologatiejaar) en na de tweede graad BSO kan men een vijfde vervolmakingsjaar volgen.

De eerste graad bestaat uit het eerste en het tweede leerjaar. De eerste graad moet een brede vorming garanderen en een te sterke specialisatie in het tweede jaar van de eerste graad moet vermeden worden. Vandaar dat de vier onderwijsvormen in de eerste graad niet afzonderlijk worden georganiseerd. Aangezien de lessenroosters de verantwoordelijkheid zijn van de schoolbesturen kunnen zij sterk

uiteenlopen. Algemeen is het zo dat in het eerste leerjaar A het overgrote deel van de vakken gelijkaardig is voor alle leerlingen. Het eerste leerjaar B is bedoeld voor leerlingen met een achterstand of diegenen die niet goed meekunnen in de theoretische vorming. Na dit brugjaar kan de leerling naar het tweede jaar BSO of naar het eerste leerjaar A. In het tweede leerjaar is er al iets meer ruimte voor optionele vakken.

Vanaf **de tweede graad** (derde en vierde jaar) is er sprake van onderwijsvormen. De leerling kiest een welbepaalde richting in het ASO, TSO, KSO of BSO.

De derde graad tot slot bestaat uit het vijfde en het zesde jaar. Hier kan men een specifieke vorming genieten, vaak met het oog op wat men nadien in het hoger onderwijs of op de arbeidsmarkt wenst te doen. Sommige richtingen bestaan slechts vanaf de derde graad (b.v. electronica in het TSO).

Na de derde graad ASO, TSO, KSO en het zevende jaar BSO homologatie, wordt de leerling een getuigschrift van secundair onderwijs overhandigd.

Het deeltijds beroepssecundair onderwijs

Deze vorm van onderwijs, naast het voltijds secundair onderwijs, werd ingevoerd in 1983, gelijktijdig met de verlenging van de leerplicht van 16 tot 18 jaar.

Vanaf 15 (na het beëindigen van de eerste twee jaar voltijds onderwijs) of 16 (in andere gevallen) kunnen leerlingen kiezen voor deze alternatieve onderwijsvorm. Dit deeltijds beroepssecundair onderwijs (DBSO) werd speciaal ingericht voor leerlingen die problemen hebben met het verplicht onderwijs en vaak gewoon schoolmoe zijn. Het deeltijds beroepssecundair onderwijs (DBSO) voorziet in een formule waarbij leerlingen deeltijds werken en deeltijds naar school gaan en waarbij het curriculum en de lesmethodes aangepast zijn aan de specifieke noden van deze jongeren.

Het deeltijds secundair onderwijs wordt 40 weken per jaar aangeboden met per week 15 lesperiodes van 50 minuten (minimum 6 lestijden algemeen vormend onderwijs en minimum 6 lestijden technisch of beroepsopleiding). Dit onderwijs wordt aangeboden door Centra voor Deeltijds Beroepsopleiding (CDO) die zijn verbonden met secundaire scholen die technisch en beroepsopleiding aanbieden.

Leerlingen kunnen ook een opleiding volgen die georganiseerd wordt door het Vlaams Instituut voor Zelfstandig Ondernemen (VIZO) binnen het kader van de leertijd van de middenstandopleiding.

1.3. Hoger onderwijs

Hoger onderwijs bestaat uit universitair onderwijs en hogeschoolonderwijs. De toegang tot het hoger onderwijs wordt enkel verleend aan studenten met een diploma van voltijds hoger secundair onderwijs ASO, KSO en TSO of een zevende jaar BSO. In Vlaanderen bestaat er geen numerus clausus. Enkel voor de studiegebieden “Burgerlijk Ingenieur”, “geneeskunde” en “tandheelkunde” moet men deelnemen aan een ingangsexamen.

Hogeschoolonderwijs

Dit onderwijs omvat een hele rij mogelijkheden, die in 11 studiegebieden zijn opgedeeld:

- Architectuur;
- Gezondheidszorg;
- Industriële wetenschappen en technologie;
- Audiovisuele en beeldende kunst;
- Muziek en dramatische kunst;
- Biotechniek;
- Onderwijs;
- Sociaal-agogisch werk;
- Toegepaste taalkunde;
- Handelswetenschappen en bedrijfskunde;
- Productontwikkeling.

Er bestaan basisopleidingen van 1 cyclus en basisopleidingen van twee cycli. De bedoeling van de hogescholen met 1 cyclus is de studenten een professionele vorming te geven zodat zij na hun studie een beroep kunnen uitoefenen. Een belangrijk deel van de studie is dus praktisch gericht. De hogescholen met twee cycli zijn in feite onderwijs van academisch niveau. Men wordt ertoe opgeleid resultaten van wetenschappelijk onderzoek in de dagelijkse praktijk toe te passen.

Het universitair onderwijs

In het universitair onderwijs worden onderwijs en onderzoek verbonden. De studenten worden opgeleid in wetenschappelijk onderzoek en moeten zelf onderzoek doen. In Vlaanderen bestaan er zes universiteiten: de Universiteit Gent (RUG), de Katholieke Universiteit Leuven (KU Leuven) (de campus van Kortrijk inbegrepen met de naam Katholieke Universiteit Leuven Afdeling Kortrijk (KULAK)), de Vrije Universiteit Brussel (VUB), de Universiteit Antwerpen (UA) (deze universiteit is een samenstelling van drie instellingen, met name de Universitaire Instelling Antwerpen (UIA), het Universitair Centrum Antwerpen (RUCA) en de Universitaire Faculteiten Sint-Ignatius (UFSIA)), de Katholieke Universiteit Brussel (KUB) en het Limburgs Universitair Centrum (LUC). Dit laatste vormt samen met de Nederlandse

Universiteit Maastricht (UM) de ‘transnationale Universiteit Limburg’ (tUL). Deze universiteit start in oktober 2001 met het geven van lessen. De tUL is nog geen samensmelting van de twee universiteiten, die blijven elk op zich nog bestaan. De relatief makkelijke toegang tot het universitair onderwijs gaat samen met een laag slaagpercentage op het einde van het eerste jaar. Voor het schooljaar 1998-1999 bedroeg het slaagcijfer voor de eerste kandidatuur 47,17% voor generatiestudenten en 51,14% voor niet-generatiestudenten.

Aan de universiteit kunnen we drie cycli onderscheiden:

- De kandidaturen;
- De licenties;
- De derde cyclus.

Een kandidatuursdiploma wordt verworven na een basistraining aan de universiteit van twee à drie jaar. Het licentiediploma vraagt nog eens minimum twee jaar studie. Meestal geeft dit diploma ook toegang tot een beroep. De derde graad, een doctorstitel, kan enkel bekomen worden door het openbaar verdedigen van een doctoraal proefschrift en dit op zijn minst twee jaar na het behalen van een diploma van de tweede graad of een hogeschool-diploma in de handelwetenschappen of handelsingenieur. Een doctorstitel is noodzakelijk om deel uit te maken van het zelfstandig academisch personeel.

De snelle wetenschappelijke evolutie heeft ertoe geleid dat steeds meer universiteiten aanvullende of gespecialiseerde opleidingen organiseren.

2. Het buitengewoon onderwijs

Dit onderwijs richt zich tot kinderen en adolescenten die niet kunnen volgen in het gewoon onderwijs en nood hebben aan tijdelijke of permanente pedagogische bijstand. Concreet gaat het om mensen met fysische, sensorische, psychologische of intellectuele handicaps. Belangrijkste doel is deze kinderen te integreren in het onderwijs enerzijds en de bredere samenleving anderzijds. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen het **buitengewoon kleuteronderwijs** voor kinderen van 2.5 tot 6 jaar en het **buitengewoon lager onderwijs** (BLO) voor kinderen van 6 tot 13 jaar. Voorts is er nog het **buitengewoon secundair onderwijs** (BuSO) voor leerlingen van 13 tot 21 jaar.

De structuur van het buitengewoon lager onderwijs bestaat uit acht types, aangepast aan specifieke noden:

- Type 1: leerlingen met een lichte mentale handicap;
- Type 2: leerlingen met een matige tot ernstige mentale handicap;
- Type 3: leerlingen met emotionele storingen;
- Type 4: leerlingen met fysische afwijkingen;
- Type 5: leerlingen met langdurige ziekten;
- Type 6: leerlingen met een visuele handicap;
- Type 7: leerlingen met een auditieve handicap;
- Type 8: leerlingen met ernstige leerproblemen.

Op het niveau van het secundair onderwijs worden bijkomend vier opleidingsvormen georganiseerd die leerlingen van verschillende types – zoals op het niveau van het lager onderwijs is gedefinieerd – kunnen samenbrengen, overeenkomstig de aard en de graad van hun handicap. De schooljaren in het buitengewoon secundair onderwijs zijn zelden vergelijkbaar met deze in het gewoon secundair onderwijs. Een leerling gaat immers slechts naar het volgende jaar wanneer hij er klaar voor lijkt te zijn. Een overstap van het gewoon naar het buitengewoon secundair onderwijs is altijd mogelijk, zelfs tijdens het schooljaar.

'Opleidingsvorm 1' (OV1) is van toepassing op leerlingen voor wie een individueel zelfstandig leven niet mogelijk is. Dit type opleiding gebeurt meestal aan een dagcentrum of een beschermde woonvoorziening.

'Opleidingsvorm 2' (OV2) is bedoeld voor kinderen die, beschikkend over een zekere mate aan sociale zelfredzaamheid, een opleiding kunnen krijgen om hen voor te bereiden op een arbeidsleven in een beschermde arbeids- en leefomgeving.

'Opleidingsvorm 3' (OV3) is bedoeld voor leerlingen die bekwaam zijn om een beroepsopleiding te volgen, die voorbereidt op een job in een normale werkomgeving. Dergelijke opleidingsvorm heeft aandacht voor het onderwijzen van algemene kennis, sociale en beroepsvaardigheden. Over het algemeen wordt het beschouwd als 'beroepssecundair onderwijs' dat op een speciale manier wordt georganiseerd. Het uiteindelijke doel van deze opleidingsvorm is de opvoeding van jongeren met speciale behoeften tot een onafhankelijk leven en hun integratie in een normale werkomgeving

'Opleidingsvorm 4' (OV4) staat open voor leerlingen wiens intellectuele capaciteiten voldoende zijn om onderwijsprogramma's van het gewoon onderwijs te volgen, waarbij onderwijsmethoden en – regelingen zijn aangepast aan hun specifieke handicap. De lesroosters van deze opleidingsvorm zijn exact dezelfde als die van de corresponderende gewone scholen. Daarenboven worden dezelfde diploma's en attesten uitgereikt.

Tevens is het zogenaamde '**geïntegreerd onderwijs**' (GON), gericht op de integratie van motorisch, visueel of auditief gehandicapte kinderen in een normale school, in Vlaanderen van start gegaan. Dit wordt georganiseerd met behulp van externe experts.

Ongeveer 4,1% van de totale schoolbevolking (basis- en secundair onderwijs) volgt het buitengewoon onderwijs (1999-2000).

3. De Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB)

Deze centra geven jongeren advies en begeleiding vanaf de voorschoolse periode tot op het einde van het secundair onderwijs. De taken van de CLB's bestaan uit een aantal geïntegreerde, multidisciplinaire acties. Deze acties zijn gericht op de leerling en worden uitgevoerd vanuit 'preventief, remediërend of educatief oogpunt'. De acties behoren tot de zorg voor de ontwikkeling van de leerlingen en vinden plaats in samenwerking met de ouders en de school, die de eerste verantwoordelijken zijn. Waar nodig wordt eveneens samengewerkt met andere diensten, instellingen of voorzieningen. Het actieveld van de Centra voor Leerlingenbegeleiding is ruim en is geconcentreerd op de volgende aspecten :

- het leren en studeren;
- de onderwijsloopbaan;
- de preventieve gezondheidszorg;
- het psychisch en sociaal functioneren'.

4. Permanente Vorming

Sinds een tijd krijgt deze onderwijsvorm meer en meer aandacht. Immers, in een snel veranderende samenleving is de nood voor permanente vorming en herscholing een noodzaak geworden.

In 1999-2000 volgden zo'n 390.000 volwassenen onderwijs, dit is ongeveer 15% van de actieve bevolking. We gaan hier nu niet verder op in maar geven enkel een korte opsomming.

De permanente vorming omvat het volwassenenonderwijs, het deeltijds kunstonderwijs, de beroepsopleidingen van de Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding (VDAB), de middenstandsopleidingen van het Vlaams Instituut voor het Zelfstandig Ondernemen (VIZO) en het sociaal-cultureel vormingswerk.

Het volwassenenonderwijs omvat:

- Het Onderwijs voor Sociale Promotie (OSP). Dit onderwijs voor sociale promotie of 'avondonderwijs' is wellicht de meest bekende vorm van volwassenenonderwijs. OSP wordt ingericht zowel op secundair niveau als op het niveau van het hoger onderwijs van het korte type. De cursist wordt in staat gesteld een erkend diploma, getuigschrift of attest te behalen. Het onderwijs is zeer divers en ruim. In een aantal instellingen kan de cursist bovendien het studiegebied 'Algemene Vorming' volgen. Op die manier is het mogelijk om alsnog een volwaardig diploma van het secundair onderwijs te behalen.
- Het Begeleid Individueel Studeren (BIS). Dit is het voormalige afstandsonderwijs. Het verloopt via schriftelijke cursussen die de cursist thuis via zijn eigen ritme en mogelijkheden volgt.
- De Basiseducatie. In dit kader worden verschillende onderwijs- en vormingsprogramma's voor laaggeschoolde volwassenen aangereikt: taal- en rekenvaardigheid, sociale vaardigheden, maatschappelijke vorming en de voorbereiding op werk of verdere studie. Er zijn ook taalcursussen Nederlands voor anderstaligen (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs, 2000).

Voor een uitvoeriger beschrijving van de onderwijsstructuur zie:

Verhoeven, J.C., L. Dom (2002) *Vlaams Eurydice-rapport 2001: Overzicht van het onderwijsbeleid en de onderwijsorganisatie in Vlaanderen*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Departement Onderwijs.

of op internet:

<http://www.eurydice.org/Eurydice/Application/frameset.asp?country=BN&language=VO>

Verhoeven, J.C. & M. Elchardus (2000) *Onderwijs. Een decennium Vlaamse autonomie*. Kapellen: Pelckmans.

HOOFDSTUK 2.

ENKELE CONCRETE ORGANISATIESOCIOLOGISCHE VRAAGSTELLINGEN

In het vorige hoofdstuk werd gekozen voor een dialectische benadering van de school- en klasorganisatie. Er werd daarin ook kort beschreven welke fundamentele uitgangspunten daarbij zouden gehanteerd worden. Deze optie sluit aan bij de interpretatieve traditie in de sociologie, waarvan het symbolisch interactionisme en de ethnomethodologie enkele interessante vertegenwoordigers zijn. Aangezien er vanuit deze hoek reeds heel wat onderzoek voorhanden is, is een beter inzicht in deze twee benaderingen erg belangrijk. Wat zijn daarvan de belangrijkste kenmerken?

1. Een symbolisch interactionistische benadering van het organisatiefenomeen

1.1. Enkele uitgangspunten

De studie van de organisatie vanuit symbolisch interactionistisch standpunt valt terug op de drie principes die Blumer aan de basis ziet van gelijk welke studie van de menselijke samenleving en het menselijk gedrag. Organisatie is immers een onvervreemdbaar deel van de menselijke samenleving en is als dusdanig ook een produkt van menselijke zingeving.

1. Het eerste principe stelt dat het menselijk handelen in relatie met de hen omringende dingen niet bepaald wordt door abstracte fenomenen als 'sociale positie, sociale rollen, statuseisen' en dergelijke. Het menselijk handelen is echter wel bepaald door de betekenissen die de dingen voor de mens bezitten. Zo ook het menselijk georganiseerd handelen. Wil men een organisatie begrijpen, dan dient de onderzoeker de vraag te stellen naar de **betekenis** die een organisatie heeft voor de mensen.

2. Deze betekenissen zijn echter geen produkt van een persoonlijke zingeving. Zij ontstaan vanuit de **interacties** die de mensen met elkaar hebben. Dit is het tweede principe. Het functioneren van een organisatie moet dan ook verstaan worden vanuit de betekenis die mensen eraan geven in de interactie binnen maar ook buiten een organisatie.

3. Ten derde moet worden gesteld dat deze betekenissen **niet onveranderlijk** zijn. Zij veranderen binnen de interactieprocessen. Mensen formuleren immers verklaringen voor het sociale gebeuren waarin zij leven. Zij wijzen voor zichzelf de dingen aan waarmee zij in betrekking komen (een persoon communiceert met zichzelf) en ontdekken en creëren de betekenis van de dingen in wisselende vormen van interactie. Organisaties hebben in deze zin niet steeds dezelfde betekenis, maar worden voortdurend

geherinterpreteerd.

Wat zijn organisaties? Organisaties zijn instituties die bewust door bepaalde actors zijn gecreëerd met het doel iets zo efficiënt mogelijk te realiseren. Deze doelen zijn meestal, maar niet steeds, een legitimatie van hun bestaan.

Rekening houdend met de algemene uitgangspunten is het duidelijk dat organisaties niet los kunnen gezien worden van de sociale omgeving waarin zij tot stand gekomen zijn. In die zin kan de studie van organisaties nooit ontkoppeld worden van een macro-sociologische analyse. De overheersende zingevingssystemen in een maatschappij laten een bepaalde organisatie toe, maar maken het bestaan van andere onmogelijk. Zo is bvb. het bestaan van een middenschool in de hedendaagse opvatting van democratie mogelijk, maar was ze ondenkbaar in het begin van deze eeuw. Er is nochtans geen enkele garantie dat deze organisatie blijft bestaan zoals ze door de oorspronkelijke organisatoren werd opgezet. De organisatie wordt immers doorheen de tijd geconfronteerd met nieuwe opkomende zingevingssystemen die organisatoren en leden van de organisatie aanspreken. Daarenboven wordt de interne vormgeving van de organisatie voortdurend bedreigd door de zingevingsprocessen die ontstaan binnen de organisatie. Participanten van een organisatie zijn immers geen passieve uitvoerders van de door de organisatie vooropgezette doelen. In het interactieproces kunnen immers nieuwe definities ontstaan zodat de werking van de organisatie van haar oorspronkelijke doelen wordt afgebogen.

1.2. Wat moet in een organisatie bestudeerd worden?

Past men voorgaande principes toe dan heeft een onderzoeker volgens Silverman de volgende zes stappen te zetten.

1. De eerste stap heeft betrekking op de **historische ontwikkeling** van de organisatie. Een organisatie is immers opgezet met een bepaalde bedoeling. Hierrond worden leden verzameld. Het is belangrijk te weten hoe de leden hun eigen rol definiëren in interactie met de stichters van de organisatie. Reeds in de eerste concrete realisatie van het interactieproces kan er een herdefinitie zijn ontstaan afhankelijk van de grotere zingevingssystemen en de primaire groepen waartoe de organisatie-leden behoorden. Het is duidelijk dat deze betekenisgeving niet uitsluitend betrekking heeft op de menselijke relaties, maar ook op de evaluaties van de materiële omgeving waarin de mensen handelen.

2. Een tweede vraag richt zich op de aard en de mate **van betrokkenheid van de actores op de doelen van de organisatie**. Niet iedereen is op dezelfde wijze betrokken op een organisatie. Een schoolorganisatie stelt bvb. andere eisen aan directie, leerkrachten en leerlingen. Daarenboven is het duidelijk dat niet alle leerlingen even sterk betrokken zijn op de realisatie van de doelen van de school. Zij ervaren de school immers verschillend: voor sommigen is deze school een noodzakelijk kwaad, terwijl ze voor anderen de weg is naar een ontvoogding of een garantie op een zekere toekomst. Niet enkel de organisatie bepaalt dit betrokkenheidspatroon, maar ook de eigen levenservaringen van de organisatieleden is van belang. De organisatie krijgt immers een meer of minder waardevolle betekenis afhankelijk van het gezin, de vriendengroepen, de arbeidssituatie (van ouders), de politieke en religieuze groepen, enz. waartoe een actor behoort. Zingevingssystemen over de organisatie ontstaan immers ook in deze groepen buiten de organisatie.

3. Men moet ook onderzoeken **hoe de organisatieleden de situatie in de organisatie bepalen**. Een lid van een organisatie heeft immers een bepaalde verwachting tegenover het gedrag van de andere organisatieleden. Het voorspelt als het ware de waarschijnlijkheid waarmee de andere leden gaan handelen in de organisatie, rekening houdend met de mogelijkheden die zij hebben. Een actor heeft immers een bepaalde opvatting over de middelen die in een organisatie ter beschikking staan voor een bepaald gedragspatroon. Deze middelen zijn niet enkel de materiële middelen, maar ook de bewegingsvrijheid van een actor binnen de organisatie. Dit laatste is afhankelijk van de machts- en de gezagsverdeling in de organisatie. Hierdoor worden immers grenzen gesteld aan het gedrag van de leden. Maar anderzijds is dit ook afhankelijk van de creativiteit van elk lid om met deze middelen om te gaan. Macht, gezag, materiële hulpmiddelen kunnen immers op een verschillende wijze aangewend worden. Het gezag van een actor kan hier een andere interpretatie doen ontstaan. Dit zal het gevolg zijn van een complex proces van negotiatie tussen de interactors. Dit proces is vlg. een aantal Interactionisten zo centraal in het sociale leven dat zij spreken over een 'theorie van genegotieerde orde'.

Wat betekent negotiatie in deze theorie? Negotiatie is één van de middelen om bepaalde dingen gedaan te krijgen wanneer tenminste twee partijen hierop betrokken zijn. Overleg of negotiatie vormt op die wijze het kernbestanddeel van de sociale orde (Strauss, 1978). Het zou nochtans overdreven zijn te stellen dat elk sociaal gebeuren uitsluitend door negotiatie kan verklaard worden. Andere factoren spelen ook een rol.

Wil men deze negotiatie analyseren dan moeten de volgende elementen worden opgenomen:

- 1) Deelprocessen van negotiatie (bvb. iets ruilen, verkrijgen van terugbetaling, compromissen maken over de middelen, schulden betalen, afspraken maken);

- 2) De structurele context waarin de negotiatie zich afspeelt. Dit impliceert ook de negotiatie-context, d.w.z. de voorwaarden waarbinnen de negotiatie zich afspeelt. Deze negotiatie-context bestaat in feite uit de interactie van de volgende factoren:
1. Het aantal onderhandelaars, hun relatieve bekwaamheid in onderhandelen, de personen die zij vertegenwoordigen;
 2. Zijn de onderhandelingen een éénmalige gebeurtenis, een herhaald gebeuren, een opeenvolging van onderhandelingen, een veelheid van onderhandelingen en/of een geheel van op elkaar betrokken onderhandelingen;
 3. Het relatieve machtsevenwicht van de partijen die in de onderhandeling betrokken zijn;
 4. De aard van de inzet van de partijen in het overleg;
 5. De zichtbaarheid van het overleg voor anderen;
 6. Het aantal en de complexiteit van de punten waarover overleg plaats heeft;
 7. De duidelijkheid van de legitimiteitsgrenzen van de punten waarover overlegd wordt;
 8. De keuze om overleg te vermijden of af te breken.

Op basis van deze factoren is de ontwikkeling van een theorie van 'genegotieerde orde' realiseerbaar. Nochtans is het niet mogelijk alle permutaties van de negotiatie-context aan te geven. Wel kan een reeks van mogelijke toekomstige combinaties van de negotiatie-context geformuleerd worden.

4. In een interactionistische benadering zal men verder ook de **typische gedragspatronen van de actors** onderzoeken. Hierbij zal de onderzoeker vooral aandacht besteden aan de betekenis die de actors eraan geven. Deze gedragspatronen omvatten zowel de hoger beschreven negotiatie-processen als gelijk welk ander gedragspatroon.

5. Niet enkel de gedragspatronen moeten worden onderzocht, maar ook de **gevolgen** - bedoelde en niet-bedoelde - van de handelingen. Er dient ook te worden bekeken wat de invloed van deze gevolgen is op de betrokkenheid van de actors op het sociale gebeuren. Daarenboven moet ook worden bevraagd wat de impact van de gevolgen is op de institutionalisatie van de verwachtingen in het rolsysteem waarbinnen de interactie plaats grijpt.

6. Tenslotte zal een interactionist letten op de **veranderingen** in betrokkenheid en doelen van de actores en de wijzigingen in het rolsysteem. Niet enkel zal de verandering van de interne factoren van de organisatie onderzocht worden, maar eveneens moet men letten op de verandering van de zingevingssystemen buiten de organisatie. Ook dit soort veranderingen kan de resultaten van een organisatie wijzigen.

Het Interactionisme vraagt de onderzoeker om duidelijk deze zes stappen te zetten. Daarbij moet zowel het micro- als het macro-standpunt worden ingenomen. Het volstaat immers niet een macro-structuur, waarin een organisatie verschijnt, als gegeven en onveranderlijk te beschouwen. Macro-structuren worden immers ook verschillend geïnterpreteerd door actors. Een norm heeft niet voor iedereen dezelfde betekenis. Het is trouwens niet zeker dat er een consensus rond bestaat. Een norm kan evenzeer oorzaak van conflict zijn. Daarenboven kan de interpretatie van normen doorheen de tijd veranderen. Consensus, conflict en sociale verandering maken in die zin een integrerend deel uit van de Interactionistische benadering van de organisatie.

1.3. Toepassing: Merten, D.E. (1997), 'The Meaning of Meanness: Popularity, Competition, and Conflict among Junior High School Girls', *Sociology of Education* 70 (3): 175-191.

2. Een ethnomethodologische benadering van het organisatiefenomeen

2.1. Enkele uitgangspunten

Ethnomethodologie houdt zich bezig met de alledaagse kennis, d.w.z. met 1) het alledaagse kennisgeheel, 2) de praktische redenering door het 'gezond verstand' en 3) de alledaagse werkelijkheid of de natuurlijke houding. Dit betekent dat ethnomethodologen ervan uitgaan dat mensen bij de opbouw van de sociale interactie gebruik maken van alledaagse kennis. Wetenschappelijke kennis en wetenschappelijke definities van de situatie volstaan dus niet om het sociale handelen van de mensen te verklaren. Sterker nog, zelfs sociologisch onderzoek wordt beheerst door alledaagse kennis, dikwijls niet uitgesproken en onbekend voor de onderzoeker. Het klassiek wetenschappelijk onderzoek voldoet dus niet om het menselijk handelen inzichtelijk te maken. Voor een ethnomethodoloog is het verder ook duidelijk dat de sociale krachten die het sociaal gedrag bepalen uiteindelijk hun wortels hebben in de wijze waarop mensen de alledaagse kennis gebruiken. Daarenboven is het zo dat men door de studie van de alledaagse kennis de macro-structuren van het alledaagse leven gaat zien. Kortom de sociale realiteit moet worden gezien als een sociaal geconstrueerde sociale realiteit en kan dus maar gekend worden door de studie van de alledaagse kennis.

Wat betekent nu **alledaagse kennis**? Hierboven werd gesteld dat hierin drie fenomenen konden worden erkend. Op de eerste plaats de natuurlijke houding, d.w.z. de beschrijving van de menselijke ervaring van de sociale wereld als een feitelijk object of 'hoe ervaren de leden van een groep de sociale structuur'. Leiter (1980) meent de volgende algemene kenmerken hiervan te erkennen:

1. Objecten en gebeurtenissen van de alledaagse realiteit zijn 'reeds daar'. Zij bestonden voor wij er waren en zullen na onze dood nog bestaan;
2. Wij letten niet op alle objecten en gebeurtenissen, doch op een klein deel ervan;
3. Objecten en gebeurtenissen bestaan 'buiten ons': iedereen kan ze zien;
4. Objecten en gebeurtenissen zijn zoals zij voor ons verschijnen.

Zowel leek als socioloog gebruiken deze natuurlijke houding. De taak van de ethnomethodoloog is te onderzoeken hoe dit gebeurt.

Ten tweede moet men de **allegaagse redeneringen** bestuderen, d.i. de methodes die mensen gebruiken om bepaalde stukken van de alledaagse kennis op concrete situaties toe te passen. Hierbij moet men letten op de 'indexicaliteit' (situatiegebondenheid) van objecten en gebeurtenissen. Deze laatste verschijnen immers in een bepaalde context. Bepaalde uitdrukkingen laten toe de dingen en gebeurtenissen in een bepaalde context te plaatsen zodat er geen misverstand kan ontstaan over de juiste betekenis van deze fenomenen. Deze contextgebondenheid kan door zeer veel elementen worden uitgedrukt (niet enkel in een uitgesproken zin). Op die wijze wordt dubbelzinnigheid in de betekenisystemen vermeden.

Deze alledaagse redeneringen vinden hun neerslag in 'accounts' (verslagen). Deze 'accounts' zijn bewust opgezette communicaties tussen twee of meer personen, die heimelijk of goed zichtbaar de kenmerken van een setting weergeven en op die wijze de praktische belangen van de participanten dienen. 'Accounts' zijn in een bepaalde zin 'reflexief', d.w.z. een 'account' maakt een bepaalde 'setting' waarneembaar, maar de 'setting' maakt ook de 'account' verstaanbaar. 'Accounts' bestaan daarenboven uit situatiegebonden (indexicale) uitdrukkingen.

Ten derde komt het geheel van de **allegaagse kennis** aan de orde. De sociale werkelijkheid is immers het resultaat van een continue constructie door de mensen met behulp van interpreterende procedures.

Vanuit dit standpunt wordt nu de organisatie bekeken. Hierin wordt Egon Bittner gevolgd.

2.2. Wat moet in een organisatie onderzocht worden?

Bittner wil geen theorie over de organisatie schrijven, maar wel een onderzoeksprogramma opzetten. Zijn uitgangspunt is een kritische bevraging van het organisatiebegrip bij Max Weber, en meer bepaald wat Weber het netwerk van gezagsverdeling noemt. Dit ideaaltype is volgens Bittner nochtans niet geschikt om een organisatie degelijk te onderzoeken. Een letterlijke interpretatie van het begrip is daarenboven niet mogelijk.

Weber veronderstelt in verband met de bureaucratie tal van dingen die in feite onderzocht moeten worden. Zo is in dit begrip o.m. de opvatting verwerkt dat gedrag efficiënt is als het een conditie schept waardoor een actor de gezagsstructuur inwilligt. Dit is een verzwegen opvatting, die duidelijk aangeeft dat gedrag maar efficiënt is als het dienstig is aan de gezagdragers.

In feite speelt de socioloog die het organisatie-begrip op deze wijze gebruikt onder één hoedje met de machtige, terwijl hij nochtans volhardt dat hij gewoon het ideaaltype toepast. Door dit te doen, handelt de socioloog wel niet erg afwijkend van de meerderheid van zijn collega's. Het is immers zo dat wanneer een onderzoeker een sociaal fenomeen beschrijft, hij zeer gemakkelijk uitgaat van tal van onuitgesproken vooronderstellingen. In feite bouwt hij steeds verder met de zogenaamde *ceteris paribus*-clausule, waarbinnen bepaalde opvattingen worden uitgesproken, maar de meeste gewoon worden verzwegen en verondersteld.

De opvatting van Weber over organisatie is dus niets anders dan een zuivere versie van het theoretiseren van de actoren over het fenomeen. Het probleem is echter dat het door Weber wordt voorgesteld als een neutrale wetenschappelijke omschrijving van organisatie, terwijl het in feite een uiting is van de dagelijkse kennis van de gezaghebber over wat efficiënt is voor de organisatie.

In plaats van met het begrip 'organisatie' onderzoek te doen, meent Bittner, moet het begrip zelf voorwerp van onderzoek worden. Een begrip kan immers niet goed begrepen worden tenzij wanneer wordt onderzocht hoe mensen in werkelijkheid dit begrip gebruiken. Dit betreft niet het gebruik door gelijk wie, maar wel de personen die sociaal gesanctioneerd worden wanneer zij dit begrip hanteren, d.i. bvb. de werkleider, de ondergeschikten en dgl. De vraag die men hier moet stellen is: welke relevantie geven deze actoren aan het organisatiebegrip wanneer zij dit in de concrete werkelijkheid hanteren? Deze vraag impliceert in feite dat wij ons niet laten leiden door de betekenis gegeven aan het begrip 'organisatie' door de organisatiedeskundigen, of door de technische omschrijving en de voorwerpen waar het organisatiebegrip 'vermoedelijk' naar verwijst. Men verlaat dus de theoretische formulering, voor een onderzoek naar de betekenis van het organisatiebegrip zoals in een concrete interactie daaraan wordt gegeven. Organisatie kan dus slechts adequaat begrepen worden door te zoeken naar de wijze waarop concrete actoren het organisatiebegrip hanteren om informatie, leiding en verantwoording te geven over wat zij doen of anderen laten doen. Er kan dus een ander methodisch gebruik gemaakt worden van organisationele rationaliteit. Dit tracht de ethnomethodoloog te ontsluiten.

Hoe kan de ethnomethodoloog deze variatie in gebruik van het organisatiebegrip nu kennen? Hiervoor zijn verschillende methoden bruikbaar.

Op de eerste plaats kan men vertrekken van de vaststelling dat het organisatiebegrip een bepaalde normatieve idealisatie is. Gedrag dat tot een bepaalde organisatie behoort, wordt als het ware vastgelegd binnen de termen van de organisatie. Daarnaast geeft dit organisatiebegrip ook betekenis aan datgene wat er gebeurt binnen een organisatie. Wij leiden de betekenis van de dingen en het gedrag af uit de opvatting die wij hebben over de organisatie. Hieruit kunnen nochtans niet alle betekenissen probleemloos worden afgeleid. Er is een grote verscheidenheid in interpretatie van gedrag en betekenis in de concrete beleving van een organisatie. Men kan niet eenvoudig uit de regels van de organisatie besluiten waarom mensen nu zo of anders handelen en welke betekenis zij geven aan hun omgeving. De theoretische invulling van het organisatiebegrip volstaat dus niet om te zeggen waarom mensen op een bepaalde wijze handelen. Men moet onderzoeken hoe een actor concreet in een organisatie een regel gebruikt en interpreteert. M.a.w. men moet doorstoten naar de alledaagse opvatting over de regels van een organisatie.

Ten tweede kan men vertrekken van de formele eenheid van het organisatiebegrip waaruit een bepaald principe van discipline kan afgeleid worden. Afwijkingen in de organisatie worden daardoor tegengewerkt. Er wordt hierbij vertrokken van de opvatting dat mensen in een organisatie niet handelen vanuit een reflectie over de relatie tussen middelen en doelen, maar wel vanuit een zekere piëteit t.o. de orde die uit de organisatie ontstaat. De vraag is dan echter of de formele formulering van de organisatie deze piëteit kan bewerken. Men kan deze vraag beantwoorden door te onderzoeken wat organisatieleden als een afwijking of een uiting van 'slechte smaak' t.o. de organisatie ervaren. Deze vraag kan ook experimenteel worden beantwoord. Men verzoekt in dit laatste geval aan een organisatielid om afwijkend gedrag te produceren in de arbeidssituatie wanneer de andere leden van de organisatie toekijken. Wordt dit gedrag door de andere leden opgemerkt dan krijgt men een inzicht in welke regels werkelijk belangrijk zijn voor de organisatie.

Een derde probleem wordt gevormd door de complexiteit van de samenstellende delen van een organisatie. De betekenis van een bepaald gedragspatroon in een organisatie wordt bepaald door de interdependentie van alle onderdelen van een organisatie. Hierdoor is het goed mogelijk dat een bepaald gedragspatroon in overeenstemming is met het organisatiepatroon vanuit één standpunt, maar niet meer vanuit een ander standpunt. Zo is het bvb. goed mogelijk dat een straf toegepast door een leerkracht in overeenstemming is met de algemene eisen van de schoolorganisatie, maar dat diezelfde straf anderzijds zijn gedrag in een bepaalde klas kan hinderen. Er moet in dit geval onderzocht worden welk gedrag van de leerkracht in concreto wordt beschouwd als nuttig voor het functioneren van de schoolorganisatie en welk niet. Elk gedrag wordt immers niet op dezelfde wijze geëvalueerd. Het gedrag dat positief doorweegt op de werking van de organisatie leert ons iets over wat eigenlijk belangrijk is in de organisatie. Het is wederom de alledaagse kennis die het organisatiebegrip hier verduidelijkt.

Men kan uit deze drie werkwijzen concluderen dat de enige manier om het organisatiebegrip te bestuderen de studie is van het gedrag van competente gebruikers van dit begrip. Hiervoor gebruikt men ethnografische beschrijvingen van dit gebruik. Men vergeet echter niet dat met 'competente gebruikers' hier niet organisatiedeskundigen worden bedoeld. Het gaat wel om gebruikers die in de alledaagse werkelijkheid als competent worden gedefinieerd. Men moet dus onderzoeken hoe iemand in concreto rationaliteitsprincipes van een organisatie interpreteert en welke regels hem of haar hierbij beheersen.

2.3. Toepassing: Leiter, K. (1976), 'Teachers' Use of Background Knowledge to Interpret Test Scores', *Sociology of Education*, Vol. 49: 59-65.

3. De Vlaamse onderwijsorganisatie: participatie en medezeggenschap

Het lijkt ons interessant de zojuist verworven ideeën eens toe te passen op een element uit de Vlaamse onderwijscontext nl. de participatieraden. Hiermee komen we tegemoet aan een tweevoudig doel nl. enerzijds de kennismaking met enkele Vlaamse onderwijsorganisatorische elementen en anderzijds het begrijpelijker maken van de ideeën van Silverman in het licht van ons eigen onderwijssysteem.

Dat onderwijs een complexe organisatie is, zal niemand ontkennen. Onderwijsbeleid is dan ook geen éénmansbedrijf. Denken we maar aan de diverse groepen en subsystemen die het onderwijssysteem rijk is (minister en kabinet, het departement onderwijs, de inrichtende machten, de syndicaten, niet-syndicale verenigingen van vakleerkrachten, verenigingen die zich inzetten voor bepaalde actuele problemen of b.v. alternatieve educatieve structuren, de ouderverenigingen, de VL.O.R., het Gemeenschapsonderwijs, het V.S.K.O., de belangenvertegenwoordiging van het gesubsidieerd officieel onderwijs,...) (Onderwijszakboekje, 2000-2001: 7-16). Het verwondert ons dan ook niet dat er voor de vlotte gang van zaken veel aandacht besteed wordt aan overleg en negotiatie. Recentelijk, d.w.z. sinds de federalisering van het onderwijs, werden met dit doel enkele nieuwe overlegstructuren in leven geroepen nl. de lokale schoolraden en de participatieraden.

3.1. Lokale schoolraden, schoolraden, lokale raden van bestuur en participatieraden

Een kort woordje uitleg is op z'n plaats alvorens met de ideeën van Silverman van wal te steken. In het kader van de federalisering van het onderwijs werd het Rijksonderwijs Gemeenschapsonderwijs en werd de inrichtende macht van het Rijksonderwijs overgedragen aan een autonoom orgaan het Gemeenschapsonderwijs (vroeger de ARGO). Deze bestaat uit een Centrale raad en lokale raden. Sinds 1 april 1991 zijn de lokale schoolraden werkzaam in het lager en secundair onderwijs. Deze worden

opgericht per school of groep van scholen die om geografische, pedagogische of infrastructurele redenen samen horen. De raden tellen 12 of 15 leden, afhankelijk van de schoolgrootte. Naast de afgevaardigde bestuurder (de directie) zijn ook de ouders, leerkrachten en afgevaardigden van lokale sociaal-economische en culturele middens aanwezig. De andere instellingshoofden wonen de vergadering bij maar hebben slechts een adviserende rol. De leerlingen van de laatste twee jaren van het secundair onderwijs kunnen voor bepaalde aangelegenheden eveneens betrokken worden bij de werking van de lokale schoolraad, maar hebben geen recht op permanente vertegenwoordiging. In het hoger onderwijs worden de vertegenwoordigers van de ouders echter vervangen door vertegenwoordigers van studenten. Deze raden hebben beslissingsbevoegdheid betreffende al wat op lokaal vlak kan geregeld worden. Dit geldt zowel voor het materiële en financiële beheer, als voor het onderwijskundige beheer en het personeelsbeheer (OESO, 1991: 44; Verhoeven & Gheysen, 1994:15-26).

Ondertussen zijn de Lokale Schoolraden (LORGO's) alweer vervangen door nieuwe organen, namelijk de schoolraden. De samenstelling van deze schoolraden is van start gegaan in september 1999 met de bedoeling de LORGO's te vervangen tegen april 2001. Deze schoolraden functioneren als advies- en overlegorgaan. In tegenstelling tot de LORGO's hebben ze geen beslissingsbevoegdheid. De schoolraden bestaan uit acht leden: drie leden verkozen door en uit de ouders, drie leden verkozen door en uit de leerkrachten en twee leden gecoöpteerd uit sociale, economische en culturele middens. De directeur is geen lid van de schoolraad maar woont de vergadering bij en heeft een adviserende stem. Aangezien de schoolraden slechts recent zijn opgericht is er nog geen onderzoek omtrent de werking beschikbaar en concentreren we ons in wat volgt op de lokale schoolraden.

Iedere onderwijsinstelling van het gesubsidieerd onderwijs moet sinds 31 mei 1992 een participatieraad oprichten. Deze wordt voorgezeten door de directeur en bestaat daarnaast uit een gelijk aantal vertegenwoordigers van de inrichtende macht, het personeel, de ouders en gecoöpteerde vertegenwoordigers van de lokale gemeenschap. In het lager en het secundair onderwijs is er geen vertegenwoordiging van leerlingen. De participatieraad kan advies verstrekken met betrekking tot de algemene organisatie, werking en planificatie van de school en de algemene criteria inzake begeleiding en evaluatie van de leerlingen. De participatieraad vermindert dus de verantwoordelijkheid van de directeur en de inrichtende macht niet, maar voorziet wel een forum voor overleg tussen alle participanten in het schoolleven.

Merk het belangrijke verschil op tussen lokale schoolraden en participatieraden: bij de eerste gaat het om medebeheer en bij de laatste om inspraak. We komen hier nog op terug (Verhoeven & Gheysen, 1994: 15-26).

In het schooljaar 1995-1996 werden in het vrij basis- en secundair onderwijs de LOC's (locale onderhandelingscomités) opgericht. De bedoeling van de decreetgever (decreet 5 april 1995) was om op lokaal vlak een geëigende inspraakstructuur te voorzien voor de arbeidsverhoudingen tussen de

inrichtende macht en de vertegenwoordigers van het personeel (VSKO/DIM/95.6 van 12 juli 1995) in die scholen waar geen ondernemingsraad aanwezig is.

Een LOC kan ingericht worden per school of voor meerdere scholen. Per school opgerichte LOC's kunnen een gemeenschappelijke LOC oprichten. Een LOC is samengesteld uit een gelijk aantal vertegenwoordigers van de inrichtende machten en het personeel. Dit aantal is per geleding minimum twee en maximum acht, afhankelijk van het aantal personeelsleden van de betrokken school of scholen (het minimum wordt met 1 verhoogd per schijf van 25 personeelsleden boven de eerste 25 personeelsleden).

- De inrichtende macht kiest haar vertegenwoordigers. Dit kan de directeur van de school zijn.
- Wat het personeel betreft, krijgen de vakbondsafgevaardigden van rechtswege een plaats in de geleding. Voorwaarde is wel dat men een aantal bijdrageplichtige leden telt dat tenminste 10 percent vertegenwoordigt van het aantal personeelsleden van de school of scholen behorende tot de LOC.

De duur van de mandaten bedraagt vier jaar en is hernieuwbaar. De bevoegdheden van de LOC's kunnen ondergebracht worden in vier categorieën:

1. *Informatierecht*: dit strekt zich uit tot tewerkstelling, inrichtende macht, financieel beleid en andere beslissingen die een belangrijke weerslag hebben op het personeel.
2. *Onderhandelingsbevoegdheid*: men kan onderhandelen over de aanvullende regels die betrekking hebben op elf materies die in het decreet staan opgesomd zoals bijvoorbeeld het opstellen en het wijzigen van het arbeidsreglement.
3. *Toezichtsbevoegdheid*: in analogie met de OR, heeft men toezichtsbevoegdheid op de toepassing van sociale wetgeving en de sociale en administratieve reglementering voortvloeiend uit de onderwijs-wetgeving.
4. *Bemiddelingsbevoegdheid*: men kan bemiddelen bij elk geschil van collectieve aard dat zich in de school voordoet of dreigt.

Teneinde de leerlingenparticipatie en een meer leerlingbetrokken schoolcultuur te stimuleren heeft de Koning Boudewijnstichting in samenwerking met het departement Onderwijs in 1996-1997 het programma 'Jouw school. Naar een leerlingbetrokken school' opgezet. Het programma bestaat uit sensibiliserende en vormende activiteiten, gericht op leerlingen en begeleiders van de leerlingenparticipatie, zoals training in gespreksvaardigheden, vormingsweekends, pedagogische studiedagen en het opstellen van een syllabus over leerlingenparticipatie (Van Dinter, 1999). Een dergelijke werking zal uiteraard dankbaar gebruik kunnen maken van de nieuwe mogelijkheden die de wetgever heeft voorzien inzake leerlingenparticipatie. Zo bepaalt het Decreet van 30 maart 1999

houdende de leerlingenraden in het secundair onderwijs dat als één derde van de leerlingen van een school een leerlingenraad wil inrichten, dat de school dit ook moet organiseren. Daarenboven voorziet een ander decreet in de nodige financiën voor de werking van een leerlingenkoepelvereniging en worden vertegenwoordigers ervan in de VLOR opgenomen.

3.2. Overlegstructuren vanuit Silverman's optiek

We zagen hoe Silverman vanuit de drie basisprincipes van het symbolisch interactionisme een aantal stappen in de analyse onderscheidt waarbij hij zowel het macro- als het microperspectief hanteert. Wat kunnen we a.h.v. deze stappen over participatie, als element van de schoolorganisatie, zeggen?

Historisch gezien vormt 1989 een scharnierjaar in het onderwijsbeleid. Sindsdien is de bevoegdheid inzake onderwijs toegewezen aan de Gemeenschappen (artikel 59bis, par.2 grondwet). Enkele bevoegdheden bleven nationaal nl. het begin en het einde van de leerplicht, de minimale voorwaarden voor het bekomen van de diploma's en de pensioenregeling en -betaling van het onderwijspersoneel. Nu onderwijs een gemeenschapsaangelegenheid is geworden, betekent dit dat de Vlaamse Raad, de Vlaamse Regering en de Vlaamse Minister van Onderwijs en Vorming hierover beslissen. Zij hebben van deze nieuwe bevoegdheid vrijwel onmiddellijk gebruik gemaakt om enkele vernieuwingen, waaronder de lokale raden en de participatieraden, door te voeren. Bredere maatschappelijke fenomenen van economische, politieke, religieuze of ideologische aard brengen ons tot een dieper inzicht in de ontstaansgeschiedenis van deze nieuwe negotiatiestructuren.

Allereerst is participatie voor een stuk te verklaren vanuit *democratiseringstendenzen* die reeds een aanvang namen in de jaren 1950-1960. Mahieu (1988: 4-11) maakt in deze context een onderscheid tussen externe en interne democratisering. Tijdens de jaren 1950 kenmerkte het onderwijs zich voornamelijk door externe democratisering in die zin dat het onderwijs vooral kwantitatief, statistisch groeide. Er is sprake van een versnelde toename van deelname, voornamelijk aan het hoger onderwijs. Vanaf de jaren 1960 evolueert deze externe democratisering naar een interne democratisering in die zin dat democratisering in die tijd een centraal thema vormde dat uiting kreeg in verschillende maatregelen om de toegang tot het onderwijs voor alle jongeren te bevorderen (externe democratisering) en in de structurele verhoudingen in de school (interne democratisering). De democratisering in de jaren 1960 kenmerkt zich door een meer planmatige aanpak. De aandacht gaat meer en meer naar onderwijsinterne vernieuwingen zoals veranderingen in onderwijsmethoden, het belang van de relatie leerling-leerkracht alsook de relatie tussen collega's komt op de voorgrond te staan enz.. Deze evolutie van een externe naar een interne democratisering duidt reeds op een verschuiving van centraal onderwijsbeleid naar schoolbeleid, een trend

die zich vooral in de jaren '80 nog sterker zou manifesteren en waarin de voedingsbodem voor de huidige participatie gevormd werd.

Maar ook andere maatschappelijke krachten hebben hun stempel op de ontwikkeling gedrukt. We denken hierbij aan de *economische ontwikkeling* die de roep deed ontstaan naar radicale vernieuwingen. Tot aan de jaren 1970 kenmerkte het onderwijs zich door expansie: steeds meer jongeren volgden onderwijs en de scholen hadden steeds meer middelen nodig om het onderwijsaanbod te realiseren. Deze toestand veranderde in de jaren 1970 vanuit zowel demografische (dalend geboortecijfer) als economische factoren. De recessie stelde onderwijsstructuren, curricula alsook onderwijsdoelstellingen in vraag en een inkringing van de werkmiddelen drong zich op (Mahieu, 1988; Verhoeven & Vandenberghe, 1989: 353-355). De overheid moest talrijke besparingen doorvoeren en één van de manieren waarop dit gebeurde was het doorspelen van verantwoordelijkheid aan de lokale beleidsvoerders. Enkele domeinen van decentralisatie zijn: de aanwending van het aantal uren, aanwerving, benoeming en afdanking, rationalisatie en programmering en financiering.

Tegelijkertijd krijgt de decentralisatie en verhoogde participatie ook een *politieke duiding*. Door de groeiende bureaucratie, de omvangrijke administratie, de economische crisis en de demografische evoluties ontstond een inefficiënt centraal bestuur. In deze context is participatie dan ook een instrument om het beleid opnieuw te optimaliseren. Het werd als het ware een noodzakelijke voorwaarde om het geloof van de publieke opinie in het beleid te herstellen. Participatie komt in deze optiek daar voor waar nood is aan legitimatie of ondersteuning van het beleid (Vanderhoeven, 1990: 1-3).

We zien dus hoe we een organisatie, of in dit geval een aspect van de organisatie maar kunnen begrijpen indien we dit kaderen binnen een macro-optiek. Op die manier wordt ook duidelijk dat veranderingen doorheen de tijd hun invloed laten gelden, veranderingen die een extern karakter hebben (b.v. demografische factoren) alsook veranderingen met een intern karakter (b.v. veranderende onderwijsmethoden, belang relatie leerkracht-leerling,...).

Naast deze macro-beschouwingen, legt Silverman veel nadruk op een micro-optiek. Om een organisatie te begrijpen moeten we nagaan in welke mate de diverse participanten **betrokken zijn** op de organisatie en welke betekenis zij hieraan geven. We bekijken kort enkele onderzoeken die de vraag stelden welke betekenis de betrokkenen zelf aan participatie geven.

Zo onderzocht Verhoeven (1993: 162-179) de algemene betrokkenheid op het schoolbeleid bij leerkrachten. (Let op!: het gaat hier over de overlegorganen die reeds bestonden voor de lokale raden en de participatieraden.). Hij vond onder meer dat er bij leerkrachten wel degelijk een groeiende belangstelling is om te participeren aan schoolbeleid sinds het proces van decentralisatie van start ging. Toch moet deze globale vaststelling genuanceerd worden.

Allereerst schatten directies de participatie van leerkrachten hoger in dan de leerkrachten zelf. Dit is normaal vanwege hun verschillende positie. Directies en leerkrachten zien de dingen anders. Ook de

zichtbaarheid van de raden is voor beide partijen verschillend. Directies ontmoeten regelmatig leerkrachten die in de raden zetelen en in grote mate bij het schoolgebeuren betrokken zijn. De grote hoop leerkrachten delegeert echter zijn inspraak en zetelt niet rechtstreeks in de raden. Daarnaast is het zo dat leerkrachten wel geïnteresseerd zijn in participatie aan het schoolbeleid maar dan voornamelijk op het pedagogisch vlak en minder in het beheer en de organisatie van de school. We wijzen er ook op dat scholen, net zoals andere organisaties, een eigen leven leiden en dit bepaalt uiteraard sterk het oordeel van schoolleiders en leerkrachten.

Verhoeven, Van Heddegem e.a. (1996:129-134) gingen na in welke mate de leden van de participatieraden en lokale schoolraden (op de respectievelijke voorzitters en afgevaardigde bestuurders na) zelf belang hechten aan hun deelname aan het beleid van de raad en van de school. Het antwoord op deze vraag toonde aan dat leerkrachtenvertegenwoordigers participatie aan het schoolbeleid belangrijk vinden (gemiddelde scores rond 4 op een schaal van 5 gaande van zeer onbelangrijk tot zeer belangrijk) en participatie aan het beleid van de participatieraad/lokale schoolraad zelfs belangrijk tot zeer belangrijk vinden (gemiddelde scores tussen 4 en 5 op een schaal van 5 gaande van zeer onbelangrijk tot zeer belangrijk). De gemiddelde scores van de leerkrachten liggen iets hoger dan van de andere geledingen. De onderzoeksresultaten gaven ook aan dat er verschillen in mening zijn tussen de netten: in het gesubsidieerd onderwijs wordt deelname aan het schoolbeleid belangrijker gevonden dan deelname aan het beleid van de participatieraad, terwijl in het gemeenschapsonderwijs deelname aan het beleid van de lokale schoolraad belangrijker wordt gevonden dan deelname aan het schoolbeleid. Dit verschil is te verklaren vanuit de bevoegdheden die de verschillende raden hebben: terwijl de participatieraad hoofdzakelijk een adviesorgaan is, beschikt de lokale schoolraad over werkelijke inspraakbevoegdheid.

Een vraag die aansluit bij de betrokkenheidsvraag is die naar het waarom van het lidmaatschap. Het antwoord hierop maakt duidelijk dat de belangrijkste reden om in de participatieraad of lokale schoolraad te zetelen het engagement ten aanzien van de school is.

Het is duidelijk dat niet iedereen in dezelfde mate vertegenwoordigd is in de lokale raden en de participatieraden en dat ook niet iedereen eenzelfde bevoegdheid heeft hetgeen onmiddellijk wijst op een bepaald **machts- en interactiepatroon**.

In de lokale schoolraden is er een ongelijke vertegenwoordiging van:

- a. Rechtstreeks verkozenen (4);
- b. De gecoöpteerden uit sociale, economische en culturele milieus (4);
- c. De gecoöpteerden uit het pedagogisch college (leerkrachten) (3);
- d. De inrichtingshoofden (1).

Wanneer een school meer dan 1000 leerlingen telt, is de verhouding 5, 5, 4 en 1.

In de participatieraden in het vrij onderwijs is er een gelijke vertegenwoordiging (min.2) van de volgende participanten:

- a. De inrichtende macht;
- b. De ouders;
- c. Het personeel;
- d. De lokale gemeenschap.

Qua samenstelling is er een belangrijk verschil tussen het Gemeenschapsonderwijs en het vrij onderwijs. In het Gemeenschapsonderwijs wordt in het hogeschoolonderwijs de vertegenwoordiging van ouders vervangen door studenten en ook in het secundair onderwijs kunnen de leerlingen betrokken worden bij de werking van de raden, hoewel ze geen permanente vertegenwoordiging hebben (ze moeten enkel gehoord worden voor onderwerpen die hen rechtstreeks aanbelangen). Deze geringe deelname van leerlingen aan de participatieorganen heeft alles te maken met het feit dat de overgrote meerderheid van leerlingen nog minderjarig zijn. Het zijn nog steeds hun ouders die verantwoordelijk gesteld worden voor hen. Binnen het hogeschoolonderwijs hebben de studenten een echte vertegenwoordiging in de studentenraad die elke hogeschool moet inrichten.

In het onderzoek van Verhoeven, Van Heddegem e.a. (1996: 152) werd aan de leden van de participatieraad en lokale schoolraad de vraag gesteld of zij voorstander zijn van een vertegenwoordiging van de leerlingen uit de derde graad secundair onderwijs in hun raad. In het vrij gesubsidieerd onderwijs antwoordde 45% van de bevraagde leden positief, in het officieel gesubsidieerd onderwijs bedroeg dit aandeel 44% en in het gemeenschapsonderwijs 43%. Dit betekent dus dat ongeveer de helft van de raadsleden geen structurele inspraak van de leerlingen wenst. Op de vraag of leerlingen uit de derde graad secundair onderwijs effectief gehoord worden wanneer onderwerpen worden besproken die hen aanbelangen, antwoordde 53% van de respondenten uit het gemeenschapsonderwijs positief. Deze aandelen liggen in het gesubsidieerd onderwijs een stuk lager: 19% in het officieel gesubsidieerd onderwijs en 35% in het vrij gesubsidieerd onderwijs. De vertegenwoordiging van de leerlingen in het secundair onderwijs werd reeds decretaal aangepast. Hierover straks meer.

Het bestaan van deze raden en de vertegenwoordiging van de diverse betrokkenen biedt echter nog geen garantie voor daadwerkelijke participatie aan het beleid. Men heeft niet over alle materies bevoegdheid. De participatieraden in het vrij onderwijs beperken de verantwoordelijkheid van de directie en inrichtende macht niet; het is enkel een overlegplatform tussen diverse betrokkenen. De bevoegdheden verdelen zich op de volgende manier:

- * Advies m.b.t. de algemene organisatie van de school, de planificatie van de school, de criteria voor begeleiding en evaluatie van leerlingen;

- * Overleg over de criteria voor aanwending van het lestijdenpakket, het schoolreglement, het leerlingenvervoer en de veiligheid en gezondheid van de leerlingen;
- * Instemmingsbevoegdheid heeft men voor de vakantie- en verlofperiode van de leerlingen, organisatie van bijschoolse activiteiten en pedagogische projecten;
- * Over alle andere aangelegenheden die een weerslag hebben op het schoolleven heeft men informatierecht.

De lokale raden daarentegen hebben een daadwerkelijke beslissingsbevoegdheid op lokaal vlak hetgeen de volgende domeinen impliceert: pedagogisch, personeel, beheer der middelen, begroting en uitrusting.

We stellen vast dat het Gemeenschapsonderwijs op dit vlak een grotere bevoegdheid geeft aan de lokale raden dan dit het geval is in de andere netten voor de participatieraden.

We onderscheiden dus een verschillend machts- en relatiepatroon en hoewel er, de leerlingen niet in overweging genomen, een gelijke participatie is van de diverse geledingen, zal toch niet iedereen even betrokken zijn op de raden. Men zal er vanuit de eigen achtergrond een verschillende betekenis aan geven en vanuit een verschillende motivatie deelnemen. Het onderzoek van Verhoeven, Van Heddegem e.a. (1996: 164) toonde ook aan dat de voorzitters en leden van de inrichtende macht in het gesubsidieerd onderwijs en de afgevaardigde bestuurders en voorzitters in het gemeenschapsonderwijs allen een mening hebben over hun eigen mate van inspraak die niet overeenstemt met het beeld dat ze hebben van elkaars mate van inspraak: de ene geleding percipieert de inspraak van de andere geleding ruimer dan die andere geleding zijn eigen inspraak percipieert.

Vanuit de betrokkenheid bij de raden en de betekenis die men er aan geeft, zal men ook een bepaald **gedrag patroon** ontwikkelen. Welke betekenis geven de actors aan dit gedrag? Voor de visie van directie, leerkrachten en ouders over de werking van lokale schoolraden en participatieraden, wendde we ons tot een onderzoek van Verhoeven & Gheysen (1993). Weerom zien we dat de verschillende actoren een andere definitie aan het fenomeen geven vanuit hun eigen positie.

De directie ervaart b.v. de participatie van leerkrachten als positief en vanzelfsprekend.

De meningen van de leerkrachten zelf waren echter verdeeld. Allen zijn ze het erover eens dat participatie aan het schoolbeleid zeer belangrijk is maar men bekritiseert de werking van de raden. Voornamelijk leerkrachten uit het Katholiek onderwijs ervaren de raad als een overbodig orgaan. Dit kan uiteraard te maken hebben met het feit dat zij enkel advies- en overlegbevoegdheid hebben. Men ziet vaak meer heil in bestaande organen. Daarenboven blijkt dat leerkrachten die niet in de raden zetelen, weinig of geen interesse tonen.

Wat de participatie van de ouders betreft, zijn de meningen van directie en leerkrachten uiteenlopend. Sommigen twijfelen aan de positieve bijdrage van ouders omdat hun participatie meestal de belangen van het eigen kind niet overstijgt. Ook zijn er reeds bestaande initiatieven zoals ouderverenigingen zodat een bijkomende participatie als overbodig wordt gevoeld.

De vertegenwoordiging van de lokale gemeenschap is volledig nieuw en de meeste respondenten staan er

dan ook positief tegenover. Vooral technische en beroepsscholen grijpen deze mogelijkheid aan om vanuit de lokale gemeenschap de relaties met de lokale industrie te verbeteren. Weerom zien we hoe hun specifieke positie de betekenis en het gedragspatroon bepaalt.

Wat de leerlingen betreft, menen de meeste directies dat leerlingen slechts geïnteresseerd zijn in zeer praktische zaken en niet zozeer in het algemene schoolbeleid. Dit legitimeert dan ook hun afwezigheid in de raden.

Onderzoek van Verhoeven, Van Heddegem e.a. (1996: 210) toont aan dat er verschillen zijn tussen de netten voor wat betreft de mening over de invloed die de raad heeft op het schoolbeleid. In het gemeenschapsonderwijs voelen de afgevaardigd bestuurders en voorzitters van de lokale schoolraad zich doorgaans gesatureerd op het vlak van de deelname aan het financieel-materieel beleid en het personeelsbeleid, terwijl de ouders en lokale gemeenschap zich gedepriveerd voelen en de leerkrachten tevreden zijn met hun invloed in deze domeinen. Voor wat betreft de invloed van de lokale schoolraad op het onderwijskundig-pedagogisch beleid en het organisatorisch en algemeen beleid zijn alle geledingen tevreden, behalve de ouders die ook hierop meer invloed wensen. In het gesubsidieerd onderwijs daarentegen voelen alle geledingen zich op alle beleidsdomeinen gedepriveerd, en de wens voor een grotere invloed doet zich het sterkst voelen bij de geledingen van de ouders, de lokale gemeenschap en de leerkrachten.

We zien dat niet alles van een leien dakje loopt. Het onderzoek van Verhoeven & Gheysen maakt duidelijk dat er veel **bedoelde gevolgen en niet-bedoelde gevolgen** zijn van de organisatie en dat er zich eventueel conflicten kunnen voordoen.

3.3. Besluit

We zagen dus hoe Silverman (1974: 154) interessante ideeën heeft aangebracht om schoolbeleid vanuit interactionistisch standpunt te herformuleren. Kort kwam dit er op neer dat de school als een interactiesysteem wordt beschouwd (Devos e.a., 1989: 37-43). Verschillende roldragers vervullen een taak. Aangezien beleid een proces is, moet rekening gehouden worden met de veranderende betrokkenheid van de actoren op dit beleid. De beleidsvorming is hoe dan ook resultaat van een aaneenschakeling van definities van de situatie. Deze definities gebeuren door meerdere partijen met een verschillend machtsevenwicht. Belangrijk om gedrag te begrijpen, is te analyseren welke betekenis de beleidsvormers er zelf aan geven en welke betekenis de anderen er aan toekennen. Ook de bedoelde en niet-bedoelde gevolgen moeten onderzocht worden. Tot slot moet de aandacht ook gaan naar de veranderingen doorheen de tijd. Dit heeft zowel betrekking op de doelen, de organisatie als de middelen, oorzaken en gevolgen. Daarenboven moet dit alles gezien worden in de verschuivende interpretatie van de context

waarin de beleidsvorming plaatsgrijpt.

Vat men de studie van sociaal handelen op zoals geconcipieerd door het interactionisme dan heeft dit ook consequenties voor het gebruik van verklarende theorieën. De onderzoeker moet zich veeleer laten leiden door fenomenen dan door theorieën die een gepaste verklaring suggereren. Vertrekt men vanuit de etnomethodologie dan krijgt men wederom een andere vraagstelling m.b.t. hoe schoolorganisatie mogelijk is. Deze vraagstellingen zullen we in het vervolg van de cursus voortdurend gebruiken.

HOOFDSTUK 3.

SOCIOLOGISCHE ANALYSE VAN HET CURRICULUM

Het verstrekken van onderwijs heeft volgens Steven Brint (1998: 100) drie grote doelstellingen: (1) kennisoverdracht, (2) socialisatie en (3) selectie. In dit hoofdstuk wordt er dieper ingegaan op het eerste aspect, de twee andere aspecten komen aan bod in hoofdstuk 5. Deze transformatie van schoolkennis gebeurt in moderne samenlevingen via een georganiseerd curriculum van onderwerpen die verdeeld worden over blokken van een schooldag.

Het curriculum houdt echter meer in dan de onderwerpen die effectief onderwezen worden. Algemeen kan men onder curriculum verstaan: het geheel van kennis- en leerervaringen in de school. Hieronder wordt niet enkel een lijst van formele leerinhouden of gedragspatronen verstaan, maar eveneens een geheel van leerinhouden en gedragspatronen dat onbedoeld (informeel) en dikwijls onbewust aan de leerlingen wordt meegegeven. Curriculum impliceert dus eveneens een 'hidden curriculum'. Dit betekent o.m. dat men niet enkel leert problemen op te lossen volgens de officieel aanvaarde spelregels, maar ook volgens informele regels (bv. antwoorden bij anderen gaan zoeken).

Deze definitie geeft al aan dat het curriculum een meer complexe aangelegenheid is dan op het eerste zicht lijkt. Bij het bestuderen van het curriculum komt meer kijken dan dat wat aan de oppervlakte aanwezig is (de handboeken, lesonderwerpen,...).

Onderwijssociologisch is het curriculum een zeer belangrijke topic. Curriculum en instructie kunnen beschouwd worden als *“the very heart and soul”* van het onderwijs. Elliot Eisner (in Slattery, 1995: xv) stelt het als volgt:

“Clearly, there are few issues that are more central to the experience that students have in schools than the content of the curriculum and the ways in which it is mediated.”

Over dit onderwerp is er dan ook een grote hoeveelheid, vooral Engelstalige, literatuur verschenen. Dit maakt het onmogelijk om een volledig overzicht te geven van wat er binnen het curriculumveld aanwezig is. Het feit dat het curriculum op tal van verschillende wijzen benaderd kan worden maakt het nog moeilijker om volledig te zijn. Er zullen dus keuzes gemaakt worden.

De bedoeling van dit hoofdstuk is dus niet het bieden van een volledig overzicht maar wel om exemplarisch een aantal sociologische modellen rond curriculum aan te geven, waar mogelijk die modellen te illustreren met onderzoek en relevante sociologische begrippen binnen dit veld te

bespreken. Omdat de kritische traditie binnen het curriculumveld sterk ontwikkeld is, zal deze theorie meer uitgediept worden dan andere benaderingen. Daarnaast wordt er zoveel mogelijk ingegaan op recente ontwikkelingen binnen het veld.

In een eerste paragraaf wordt er ingegaan op de curriculumbenadering van Eggleston die bespreekt welke ideologische opstellingen er aan de basis liggen van een aantal categorieën van curriculumopbouw. Daarna wordt, in een tweede paragraaf, de indeling van Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman (1995) gevolgd en wordt er dieper ingegaan op de kritische theorie. Een derde paragraaf wordt gewijd aan het verborgen curriculum. Ten slotte wordt er kort stil gestaan bij de studie van enkele curricula in Vlaanderen en de eindtermen.

1. De legitimatie van curricula

Het geheel van kennis- en leerervaringen in de scholen kan worden ingedeeld volgens drie grote categorieën meent Eggleston (1977). Het eerste label wijst op het curriculum als een gegeven, opgelegd aan leerkrachten en leerlingen. De tweede categorie ziet het curriculum als een creatie van leerkrachten in onderhandeling met de leerlingen. Eggleston meent tenslotte dat beide perspectieven elkaar kunnen aanvullen in een derde categorie, namelijk een restructurerend curriculum.

In deze paragraaf zal er ingegaan worden op wat deze verschillende curricula inhouden en worden er een aantal legitimaties van deze curricula aangegeven. De benadering die hier aangereikt wordt, is slechts één van de vele mogelijke benaderingen, maar zij geeft wel een interessante visie op het curriculum.

1.1. Het algemeen aanvaard curriculum of received perspective

Eerst wordt er gekeken naar wat dit curriculum inhoudt om dan vervolgens een aantal legitimaties te bekijken.

1.1.1. Wat wordt hier onder curriculum verstaan?

In deze opstelling wordt het curriculum gezien als geheel van gegeven keninhouden. Daarom spreekt men ook over het 'curriculum als feit' (Young, 1977). Over de inhoud van het curriculum valt niet te onderhandelen. Er is immers een algemene consensus. Bv.

- Voorgescreven leerprogramma's voor wiskunde, natuurkunde;
- Ruimer: de programma's van de opleiding voor elektriciens, metser.

Bepaalde 'onderwerpen' worden hier dus een 'discipline'. Dit betekent dat men voor bepaalde 'onderwerpen' een specifieke opleiding opzet in universiteiten en andere hogere onderwijsinstellingen (bv. letterkunde, pedagogie).

Dit normatief curriculum wordt aan leerkrachten en leerlingen opgelegd en drukt hierin de typische hiërarchische structuur van de maatschappij uit. Andere, hogere organen (leerplancommissies, inspectie, universiteiten) bepalen wat en hoe iets moet gekend worden. Zij leggen op die wijze vast hoe leerlingen en leerkrachten de wereld moeten bekijken. Er is in deze context weinig ruimte voor initiatief van leerkrachten of leerlingen. Standaarden, gedragsnormen, rituelen en sociale hiërarchie zijn vastgelegd. Het normatieve curriculum is een uitdrukking van deze weinig veranderende maatschappijstructuren.

Niet enkel wordt door het normatieve curriculum de hiërarchische structuur van de maatschappij en de kennis vastgelegd, maar ook wordt de onderschikking van leerlingen tegenover leerkrachten sterk beklemtoond. Leerkrachten staan nochtans eveneens in een ondergeschikte positie zoals hierboven reeds werd gezegd. Leerplancommissies en inspecteurs bepalen immers wat als waardevolle kennis kan erkend worden. De leerkracht wordt hier de 'passieve' uitvoerder van een 'gegeven' curriculum. Het resultaat hiervan is dat er weinig stimulans is voor innovatie bij leerkrachten. Werken met een gegeven curriculum herleidt opvoeding enigszins tot de overdracht van een 'ding', van een kennispakket.

Deze visie op het curriculum heeft lange tijd kunnen blijven bestaan zonder enige discussie. Nochtans, vanaf het ogenblik dat er pleidooien werden gegeven voor 'child centered education' (C. Rogers), flexibele curricula, spontane activiteiten van kinderen, ... werd de vanzelfsprekendheid van het normatieve model aangetast.

1.1.2. Legitimaties van het normatieve curriculum

1. Filosofische legitimaties

Een eerste legitimatie kan worden gevonden in de opvatting over kennis, die langs het curriculum moet worden overgebracht. De opvatting van P.H. Hirst (1972) is een dergelijke legitimatie voor het normatieve curriculum. Hij onderscheidt een aantal 'forms of knowledge'. Deze ontstaan volgens hem uit de progressieve differentiatie in het menselijk bewustzijn van zeven onderscheiden cognitieve systemen, nl. wetenschap, wiskunde, godsdienst, moraal, geschiedenis, sociologie en esthetica.

Deze 'kennisvormen' zijn te onderscheiden op basis van volgende criteria:

- Centrale concepten die specifiek zijn voor de vorm;
- Een specifieke logica;
- Een geheel van uitdrukkingen en vaststellingen die de test van de toetsing kunnen doorstaan;
- Specifieke technieken en vaardigheden die de werkelijkheid kunnen aftasten.

Zo vormen godsdienst, literatuur en de schone kunsten unieke kennisvormen. Hirst meent dan ook dat deze kennisvormen in een curriculum moeten worden opgenomen. Een curriculum moet dus verwijzen naar bepaalde onderwerpen. Het doel van de opvoeding is immers de ontwikkeling van de geest en dit kan slechts door een voortdurend onderscheid in de kennisvormen aan te brengen en deze aan het individu aan te reiken.

2. Psychologische legitimatie

Vanuit de psychologie werd de 'received view' ook sterk ondersteund. In dit verband is de opstelling van B.S. Bloom et al. belangrijk. Zij bouwden een lijst van cognitieve, affectieve en motorische domeinen op die moesten nagestreefd worden. In hun opvatting is het dan ook duidelijk dat men de vorderingen in het curriculum kan meten.

3. Sociale legitimaties

Ook vanuit de sociale structuur zijn er talrijke ondersteuning te vinden voor deze curriculumstructuur. Hierin speelt de klassenstructuur of de sociale stratificatie van onze maatschappij een belangrijke rol. In de vorige eeuw zag men duidelijk een ander soort onderwijs voor de arbeidersklasse (lager onderwijs), de middenklasse (middelbaar onderwijs) en de leidende klasse (hoger onderwijs). Onder invloed van de democratiseringsbewegingen is daar een verandering in gekomen. Dit heeft nochtans niet verhinderd dat tot op de huidige dag het 'tripartite' systeem nog behouden blijft, zoals dit bv. nog zichtbaar is in Engeland en België (ASO, TSO en BSO).

Deze sociale legitimatie wordt niet enkel uitgedrukt in de bestaande onderwijsstructuur, maar vindt volgens Eggleston ook ondersteuning in het werk van bepaalde educationists. Hij citeert hier het werk van G.H. Bantock (1968). Volgens Bantock heeft het onderwijs gefaald. Men heeft immers gepoogd een literaire cultuur op te dringen aan de grote massa, die in feite een orale, niet-literaire cultuur had. Men moet er immers mee rekening houden dat er twee culturen zijn: een 'hoge' en een 'lagere'. De hoge cultuur (curriculum) zou geschikt zijn voor een kleine academisch georiënteerde minderheid. De 'niet-literaire' cultuur (curriculum) is typisch voor de grote massa. Het curriculum voor deze laatste zou moeten gericht zijn op de ontwikkeling van de zintuigen, op concrete en specifieke dingen. Zij zouden moeten geleerd worden om te gaan met de massamedia en de vrije tijd en een opvoeding van

de emoties krijgen. Daarom zou er ruimte moeten geschapen worden voor dans, toneel, kunst en handvaardigheid.

Het simplisme van Bantock om de samenleving op te delen in een massa en een elite en de cultuur in een hoge en lage cultuur is moeilijk te verdedigen. Curricula opbouwen op basis van deze simpele dichotomieën zou dan ook weinig ondersteuning mogen krijgen.

1.2. Het curriculum in een reflexief perspectief

Ook hier wordt achtereenvolgens de inhoud en de legitimaties besproken.

1.2.1. Wat wordt hier onder curriculum verstaan?

In dit curriculum is keninhoud negotieerbaar. Daarom wordt het ook 'curriculum als praktijk' genoemd (Young, 1977). De inhoud van deze curricula is bekritiseerbaar en nieuwe curricula kunnen worden opgebouwd door oude te verdelen. Het is niet het werk van een klas-vreemd lichaam, maar wel van de leerkracht en/of leerlingen. Bij de aanhangers van dit perspectief leeft de overtuiging dat de keuze van het curriculum, de indeling van het curriculum en de evaluatie ervan van groot belang is voor het sociale handelen van deze die het curriculum opnemen.

Het spreekt vanzelf dat een dergelijke curriculumopvatting de school- en klasorganisatie alsook de hiërarchische relaties in de klas op een bijzondere wijze zullen beïnvloeden. Indien overleg over het curriculum mogelijk is dan kan dit het leeftijdsklassensysteem aantasten. Het ritme van de kennisverwerving zou kunnen veranderen. Ook de klassieke hiërarchische bovenschikking van de leerkracht wordt veranderd. Er ontstaat een grotere gelijkheid tussen lerenden en docent. Het opvoedingsklimaat zal veranderen.

In het kader van een meer kindgerichte pedagogiek is men meer en meer aandacht gaan geven aan deze werkwijze. Dit kwam in zijn meest extreme vorm aan bod in de ideeënwereld van de critici van het heersende schoolsysteem. Het komt ook tot uitdrukking in bepaalde didactische werkvormen. Projectwerk is daarvan een voorbeeld. Leerling en begeleider formuleren samen de doelstellingen die men wil bereiken en stellen soms samen de evaluatiecriteria op.

Men kan zich nochtans afvragen of dit reflexieve curriculum in het Belgische onderwijssysteem veel aanhang krijgt. Theoretisch was er binnen het kader van het Vernieuwd Secundair Onderwijs ruimte voor: het onderricht moest gebeuren vanuit het kind. In praktijk bleven de leerplannen echter bestaan (ofschoon er meer vrijheid werd gegeven aan de leerkrachten), alsook alle controlerende instanties, zoals inspectie en homologatiecommissie.

Rekening houdend met deze structuur en met de traditie is het dan ook niet verwonderlijk dat wij in een onderzoek in Vlaanderen konden vaststellen dat 83 % van de leerkrachten bij de keuze van lesonderwerpen zich laat inspireren door het leerplan (dit was meer het geval voor de regenten dan de licentiaten en meer voor de leerkrachten wiskunde dan leerkrachten Nederlands). Collegiaal overleg over leerstof wilde de helft van de leerkrachten nog wel realiseren (dit was meer gangbaar in het VSO dan in het traditionele onderwijs). Overleggen met leerlingen was zeer ongebruikelijk: slechts 10 % van de leerkrachten liet de inhoud van de les bepalen op basis van een gesprek met leerlingen. Ook projectwerk kreeg weinig kans: slechts 7 % van de leerkrachten hadden gedurende het voorbije schooljaar meegewerkt in een project, de meerderheid slechts in één kort project. Geen enkel van de leerkrachten had daarenboven de evaluatie aan de leerlingen overgelaten. De realisatie van dit reflexieve curriculum lijkt dus moeilijker te realiseren dan dikwijls wordt voorgesteld (Verhoeven, 1982).

Men kan zich afvragen of de eenheidsstructuur hierin verandering heeft gebracht. Ondertussen is het wel duidelijk geworden dat vele leerplannen niet meer zo prescriptief zijn opgesteld, maar het initiatief van de leerkrachten veronderstellen. Daarenboven is het zo dat vanaf 1999 geen centraal opgelegde lessenroosters meer worden gebruikt in het secundair onderwijs. Enkel voor de basisvorming is er nog een minimumlessenrooster. De eindtermen en ontwikkelingsdoelen zullen richtinggevend zijn voor de scholen.

1.2.2. Legitimaties van het reflexieve curriculum

De legitimatie voor dit perspectief is dikwijls - ofschoon niet uitsluitend - bij sociologen te vinden.

Een eerste aansluiting vindt men bij K. **Marx**. Marx stelde immers dat er een beperking, evaluatie en distributie van de kennis was uitgaande van de leidende klasse. Zij beheerste immers het economisch systeem. Nochtans meende Marx dat een situatie niet 'gegeven' moest blijven: door een identificatie met cultuur van de arbeidersklasse en de revolutie tegen de leidende klasse kan er een nieuwe egalitaire cultuur ontstaan.

K. **Mannheim** van zijn kant onderstreepte eveneens de sociale definitie van de kennis. Kennis wordt beperkt door de verschillende sociale groepen die de kennis lanceerden. Hoe wij realiteit zien is bepaald door de sociale groep waartoe wij behoren. Het dient wel gezegd dat dit niet speelt voor de wiskunde en sommige delen van de positieve wetenschappen. Mannheim meende dat het individu wel los kon geraken van dit standpunt, maar dat dit slechts kon door zich los te maken van de sociale klasse waartoe men behoorde. Dit geluk was weggelegd voor de 'onthechte' sociale wetenschapper.

Andere benaderingen van kennis die kunnen aangehaald worden als basis voor de legitimatie van het reflexief perspectief komen van het **symbolische interactionisme, de fenomenologie en de etnomethodologie**.

De fenomenologie gaat na hoe individuen de werkelijkheid zien en hoe zij handelen tegenover die realiteit. Er worden bepaalde sociale constructies gemaakt van de realiteit en dit is de sociale kennis. Waarheid en objectiviteit worden hierdoor bepaald. De vraagstelling van het symbolisch interactionisme en de etnomethodologie is wel enigszins verschillend, maar ligt in dezelfde interpretatieve lijn.

Laten wij enkele facetten van deze curriculumbenaderingen bekijken.

1. *Bernstein* (1971) stelt vast dat er twee wijzen zijn om curricula te organiseren: 'the collection type' en 'the integrated type':

- Collection type: hier is de inhoud van de onderscheiden onderdelen van het curriculum duidelijk afgezonderd van elkaar. De student moet hiervan een reeks 'verzamelen', vanuit het standpunt waarvoor de collectie moet gebruikt worden (bv. een houtbewerker moet vak X, Y opnemen).
- Integrated type: de inhoud van de onderdelen van een curriculum staat in een open relatie tot de inhoud van een ander onderdeel. Alle onderdelen hangen aan elkaar vast.

Deze twee types gaat hij verder onderzoeken vanuit het standpunt van de scherpte van de grenzen tussen deze inhouden:

- 'Classification' heeft betrekking op de graad van grensbehoud tussen inhouden (curriculum). Als de classificatie sterk is dan zijn de inhouden goed van elkaar afgezonderd door sterke grenzen. Is de classificatie zwak dan geldt het omgekeerde;
- 'Frame': heeft betrekking op de mate van controle die de leraar en leerling hebben over de selectie, organisatie en het tempo van de kennis overgebracht en ontvangen in een pedagogische relatie. Is er sterke 'framing' dan hebben leerkrachten en leerlingen weinig opties te nemen; is 'framing' zwak dan hebben zij veel keuzevrijheid.

Daar waar classificatie en framing sterk is, is de autonomie van de leerkracht laag. Dit was het geval in vele Europese schoolsystemen. Zij zaten in de 'received view'. Het curriculum werd in een bepaalde hiërarchie aan de studenten aangeboden en moest ook door de leerkrachten zo gevolgd worden.

Daar waar in het Europese systeem de classificatie is begonnen, is de vrijheid van leerkrachten groter geworden. Integratie verminderde en elimineerde immers de grenzen tussen de inhouden. Leerkrachten werden meer autonoom in de bepaling van de curricula. Bernstein meende toen reeds dat er een

groei was naar institutionalisatie van geïntegreerde codes: zwakke classificatie en framing. Daaruit vloeit een geringere sociale afstand voort tussen leraar en leerling, een grotere flexibiliteit in de onderwijsgroepen, en groeit er een pedagogie die meer betrokken is op het exploreren van principes dan op het leren van gestandaardiseerde operaties.

Belangrijk in de benadering van Bernstein voor het reflexieve curriculum is het feit dat hij curriculum niet enkel ziet als een resultaat van de arbeid van leerplancommissies, maar op zoek gaat naar de structurele voorwaarden die leerkrachten en leerlingen toelaten het curriculum te bepalen.

2. *Nell Keddie* (1971) onderzoekt aan de hand van observatie, tape recording en een beperkte vragenlijst in enkele klassen van een sociaal heterogene, grote comprehensieve school. Hierin stelt zij de vraag wat leerkrachten 'weten' over hun leerlingen en hoe deze kennis in relatie staat tot de organisatie van het curriculum in de klas.

Bekwaamheid is voor de leerkrachten een niet te bediscuteren gegeven. Deze duiding van de bekwaamheid van leerlingen hangt sterk samen met het oordeel dat zij hebben over de sociale klasse waaruit de leerlingen komen. Stream A komt meestal uit de hogere klassen, stream C uit de lagere. Wat door leerkrachten als kennis wordt gezien, stemt sterk overeen met de opvatting van A-leerlingen, en dit is niet het geval voor de opvattingen van de C-leerlingen. Dit heeft voor gevolg dat leerkrachten anders reageren op vragen van A-leerlingen dan wel op deze van C-leerlingen. De vragen van A-leerlingen worden als relevant gezien om een bepaald probleem duidelijk te maken, deze van C-leerlingen niet.

Door de school wordt de kennis opgedeeld in vakken. Deze vakken geven de 'expert'-kennis aan, terwijl het andere de 'alledaagse' kennis is. Zij die de vakken kunnen studeren worden eveneens voorgesteld als mensen die in staat zijn iets te kunnen buiten de school. De school bevestigt in die zin de sociale orde; er zijn mensen die iets weten en mensen die niets weten. De bepaling van hen die iets weten, gebeurt volgens Keddie door degenen die macht hebben in de school, nl. de leerkrachten. Door deze definitie gaan zij de machtsverdeling die er in de samenleving bestaat continueren.

Aangezien leerkrachten bekwaamheid en klasse van de leerlingen gemakkelijk met elkaar verbinden, meent Keddie dat 'unstreaming' en 'undifferentiated curriculum' niet de oplossing zal zijn voor alle machtsproblemen. Het is immers zo dat in 'unstreamed' klassen er een differentiatie bestaat van 'undifferentiated curricula' omdat leerkrachten differentiëren in de selectie van de inhoud en de didactiek voor leerlingen die zij als zeer of niet bekwaam percipiëren. En deze bekwaamheid laten de leerkrachten dan wederom niet bepalen door het schoolgedrag van de leerlingen, maar wel door de ruimere structuur waaruit de leerlingen komen, namelijk de sociale klassen. Veranderingen in scholen

kunnen volgens haar slechts gebeuren indien de leerkrachten andere categorieën hanteren om te bepalen wat kennis is en de wijze waarop zij naar de leerlingen kijken. Dit is een duidelijk pleidooi voor een bewuste optie voor een reflexief curriculum.

In functie van het ophalen van de achterstand van sociaal gedepriveerde jongeren stelden de grondleggers van het V.S.O. dat leerkrachten bewust zouden differentiëren tussen de leerlingen. Dit betekende dat een leerkracht bewust zou moeten rekening houden met de sociale achtergrond van de leerling. Wij stelden in onderzoek echter vast dat 3/4 van de leerkrachten eigenlijk niet wisten hoe zij het probleem didactisch moesten aanpakken. Daarenboven hadden velen angst dat zij die kennis labellend zouden gebruiken. Het effect is dan ook dat de meeste leerkrachten (89 %) geen systematische observatie doen van de sociale herkomst van de leerlingen en op basis daarvan een speciale didactiek ontwikkelen. Gezien vanuit de doelstellingen van het V.S.O. was het wel bemoedigend te zien dat men in het V.S.O. er meer aandacht aan besteedde dan in het traditionele onderwijs. Ook van de eenheidsstructuur, een compromis tussen het type I en type II, mogen we verwachten dat er meer aandacht naar de sociale herkomst zal gaan dan dit in het traditionele type het geval was. In welke mate dit het geval is, moet nog worden onderzocht (Verhoeven, 1982). Rekening houdend met Keddie's vaststellingen zou een bewustwording van deze problematiek erg functioneel zijn voor een beter onderwijs voor de benadeelden.

1.3. Het restructurerend perspectief

De derde opvatting over curriculum volgens Eggleston is een samenvoeging van de twee vorige benaderingen en is ontstaan uit de kritiek op het received en reflexief perspectief. Eerst wordt er even ingegaan op die kritiek om dan vervolgens het restructurerend curriculum kort te bespreken.

1.3.1. Kritiek op de voorgaande curriculumopvattingen

Beide curriculummodellen verschillen sterk van elkaar en geven een zeer apart beeld van de sociale werkelijkheid. Wanneer men het curriculum bestudeert zoals het zich in werkelijkheid toont dan is het noch een zuiver gegeven, noch een zuivere interpretatie door leerkrachten en leerlingen. In realiteit werken leerkrachten en leerlingen met een curriculum dat zij telkens in een concrete situatie interpreteren en waarvan zij delen als een gegeven behandelen en andere delen op een eigen wijze zelf definiëren.

Dit brengt ons tot de vraag op welke wijze men de sociale werkelijkheid kan kennen. Deze sociale werkelijkheid is enerzijds een structuur, een collectief gegeven dat aan de actores geprestructureerd wordt aangeboden. De mensen creëren de sociale werkelijkheid niet totaal. Er zijn grenzen gesteld

waaraan de definitie van de actores niet veel kan veranderen. Maar anderzijds zijn er tal van handelingen die een eigen interpretatie zijn door de actores. De sociale werkelijkheid wordt voor een deel gecreëerd, dikwijls volgens een typisch patroon. Vanuit deze ervaringen kan de sociale werkelijkheid niet eenzijdig vanuit het individu of vanuit de collectiviteit worden benaderd, maar wel vanuit een dialectische beweging tussen beide. Sociologisch moet men zoeken naar structuren en interpretaties van deze structuren. Vanuit deze overweging zal hieronder geopteerd worden voor een derde opvatting over het curriculum, nl. het restructurerend perspectief.

1.3.2. Waarom een restructurerend perspectief?

Zowel voor het 'received' als voor het 'reflexive perspective' bestaan er argumenten om deze te verdedigen.

Lawton (1975: 82) verdedigt het 'gegeven' perspectief op de volgende wijze:

- 1) In zekere mate wordt de realiteit meer betekenisvol gemaakt door disciplines;
- 2) De verschillende disciplines zijn belangrijk omdat zij op een verschillende wijze naar de realiteit kijken;
- 3) Er is een bepaalde relatie tussen disciplines en de menselijke mentale structuur;
- 4) Er zijn aanwijzingen dat de discipline-structuren het leren vergemakkelijken.

Het 'reflexief' perspectief anderzijds werd positief bevonden omdat het zo sterk aansluit bij de interdependentie van de sociale realiteit, en er rekening gehouden wordt met de noden van de leerlingen zoals gedefinieerd door de leerkrachten.

In beide opstellingen zitten echter gebreken. In het 'received' standpunt zit het probleem dat er geen rekening wordt gehouden met de afwijkingen van de 'ware' kennispatronen. En in de 'reflexieve' opstelling is er meestal geen plaats voor de regelmatigheden die dikwijls zo duidelijk zichtbaar zijn in de kennis.

In de praktijk is het daarenboven zo dat weinig leerkrachten één van deze extreme modellen kiezen. Zij hebben wel een beroep te doen op de leerplannen, gezien de controlestructuur. Maar anderzijds hanteren zij dit curriculum in een concreet interactieproces in de 'gesloten' klas. Zij hebben daardoor een zekere interpretatieruimte. Te ver kunnen zij daarin echter niet gaan, omdat kritiek van ouders, leerlingen, collega's en directie hen terugvoert binnen de toegelaten grenzen. Het feit dat de leerkracht daardoor gewrongen zit tussen het 'gegeven' curriculum enerzijds en het reflexieve curriculum anderzijds kan bij hem een vraagstelling loswerken omtrent al datgene wat hij doet in zijn klas: tijdsverdeling, inhoud en ritme van het curriculum gaan niet meer als vanzelfsprekend verschijnen, maar voeren tot reflectie over de betekenis van het curriculum.

Het samenbrengen van het reflexieve en het gegeven curriculum voor leerkrachten noemt Eggleston (1977: 70-73) het restructurerend curriculum. Hierin wordt beklemtoond dat de leerkracht moet rekening houden met de gegeven keninhouden, maar anderzijds is hij ervan bewust dat het curriculum ook vorm krijgt binnen de interactie van leerlingen en leerkrachten.

2. Het curriculum begrijpen

Deze paragraaf volgt de indeling van Pinar et al. (1995) die met hun boek “Understanding Curriculum” een comprehensief en accuraat portret hebben willen geven van het -veelal Amerikaanse- curriculumveld gedurende de laatste honderd jaar, waarbij de nadruk wordt gelegd op wat verschenen is de voorbije twee decennia.

Wij zullen ons beperken tot deze hedendaagse evoluties binnen het curriculumveld, waarbij de kritische benadering van het curriculum extra benadrukt wordt. Waar nodig zal er dieper ingegaan worden op theorieën of onderzoeken van specifieke auteurs binnen het veld.

2.1. Inleiding

Pinar et al. (1995: xiv) stellen dat het curriculumveld, na een redelijk statische periode, de laatste decennia sterk in beweging is gekomen. Zij spreken zelfs van een explosie van publicaties binnen het veld. Verder stellen zij (1995: 6) dat het tijdperk van de ‘curriculumontwikkeling’ voorbij is. De publicaties vormen niet langer een herhaling van de doelen, het ontwerp, de implementatie en de evaluatie van de curricula, zoals dat vroeger wel het geval was. Deze concepten spelen geen belangrijke rol meer binnen het curriculumveld. We zijn nu geëvolueerd naar een nieuw tijdperk, dat van het begrijpen van het curriculum. Dit betekent niet dat de auteurs die zich bezig houden met het curriculum geen theoretische en institutionele verandering meer willen van het curriculum. Integendeel, zij willen wel verandering. Wel is het zo dat de curriculumexperts niet langer fungeren als technici die onkritisch de prioriteiten van anderen aanvaarden.

In wat volgt wordt ingegaan op de nieuwe ontwikkelingen binnen het curriculumveld die blijken geven van het ‘begrijpen’ eerder dan van het ‘ontwikkelen’ van een curriculum. We zullen achtereenvolgens het curriculum bespreken als een fenomenologische tekst, een postmoderne tekst, een (auto)biografische tekst, een esthetische, een theologische en een institutionele. Deze laatste vorm van het begrijpen van het curriculum is meer verbonden met de traditionele visie van “curriculumontwikkeling”. Tenslotte wordt het curriculum als politieke tekst uitgebreider besproken.

2.2. Het curriculum fenomenologisch begrijpen

Fenomenologisch onderzoek heeft aandacht voor menselijke perceptie en ervaring. Dit betekent dat de fenomenologische onderzoeker nagaat hoe de fenomenen, ‘de dingen zelf’, zich presenteren in de levende ervaring van het individu. Hij onderzoekt wat de betekenis en de ervaring van gebeurtenissen inhoudt.

Binnen het curriculumveld zijn de categorieën die door fenomenologisch onderzoek besproken worden vaak zeer verschillend van de onderwerpen die door traditioneel onderwijsonderzoek onder de loep genomen worden. Sommige categorieën sluiten aan bij ander fenomenologisch onderzoek en gaan in op onderwerpen zoals taal, temporaliteit en bewustzijn. Andere categorieën worden dan weer meer typisch geassocieerd met curriculum, zoals leren en lezen. Die onderwerpen worden echter anders benaderd dan in andere curriculumtradities. Zo is Van Manen bijvoorbeeld geïnteresseerd in de “toon” van het lesgeven en onderzoekt Greene de rol van “wide-awakeness” in het lesgeven en het leren. Soms worden er ook vrij ongewone onderwerpen behandeld zoals “de geheime plaats”, “pijn”, “loyaliteit” en “de grap”.

Ter illustratie gaan we hier in op wat er verstaan wordt onder “de geheime plaats” (Langeveld & Smith in Pinar et al., 1995: 440-442). Dit geeft een idee van hoe fenomenologisch curriculumonderzoek er kan uitzien.

Langeveld observeerde dat kinderen niet enkel gevormd worden door de publieke wereld, waaronder de school. Zij worden geleid door hun eigen wereld en om dit soort wereld te creëren, is het formele curriculum niet voldoende. Ze hebben ook nood aan vrijheid en openheid om datgene te ontdekken wat nog ongedetermineerd en onzeker is. Deze ongedetermineerde, onzekere, mysterieuze wereld vormt de ‘geheime plaats’. Het is een fysieke plaats maar het belang ervan ligt in de functies die deze plaats heeft voor het kind. Hier kan het kind zich immers terugtrekken van een publieke wereld die het nog niet begrijpt, denken over die wereld en die wereld misschien observeren.

De geheime plaats heeft geen duidelijke grenzen. Het kind kan hier zichzelf verliezen. Langeveld vindt dit een positieve mogelijkheid. Hij is van mening dat de geheime plaats complementair is aan de publieke wereld, in het bijzonder de school, die gekenmerkt wordt door systematisering, duidelijkheid en orde. De geheime plaats, daarentegen, wordt opgebouwd door fantasie en creatieve verbeelding. Hier kan het kind alleen zijn en vindt het veiligheid. Langeveld stelt dat we enkel eenzaam zijn in de echte wereld. In de realiteit van de werelden die we creëren, voelen we ons thuis. Daar voelen we geen angst en worden we beschermd. Deze wereld staat voor onschuld en contrasteert scherp met de exactheid en de objectiviteit van de school. Langeveld gelooft dat volwassenen dit gevoel van een

geheime plaats kunnen behouden. Echter, voor de volwassene is die plaats niet langer ‘geheim’ en wordt ze gedeeld met mensen die men liefheeft (thuis, het stamcafé,...). Leerkrachten zouden volgens Langeveld een fundamenteel begrip van deze ongedetermineerde plaats moeten delen met de kinderen en mogen niet de fout maken om de hele wereld van het kind te zien als het instituut van de school. Immers, veel wordt er geleerd buiten deze schoolwereld.

Een mogelijke “geheime plaats” voor de kinderen is de speelplaats die zich bevindt buiten het institutionele curriculum. Leerkrachten moeten oog hebben voor wat er op de speelplaats gebeurt omdat dit de plaats bij uitstek is om te begrijpen wat kinderen bezighoudt. Het is de plaats van het kind, de plaats waar een kind zich kan gedragen als kind en is daarom van groot belang.

Binnen het fenomenologisch curriculumonderzoek is het belangrijk te onthouden dat het curriculum aandacht heeft voor de wereld zoals die door de leerlingen zelf beleefd wordt en dat er dingen aangebracht worden die verband houden met die ervaringen.

2.3. Het curriculum begrijpen als een postmoderne tekst

Gedurende de laatste twee decennia heeft het postmodernisme debatten voortgebracht die de internationale culturele en intellectuele scène hebben gedomineerd. Het spreekt voor zich dat deze beweging ook de onderwijswereld en het curriculumveld heeft beïnvloed.

Pinar et al. (1995: 450 e.v.) maken een onderscheid tussen poststructuralisme, deconstructie en postmodernisme. *Poststructuralisme* is een antwoord op die theorieën die als doel hebben om invariante structuren te ontdekken in de maatschappij, de menselijke psyche, het bewustzijn, de geschiedenis of de cultuur. Daar waar structuralisme tracht het ‘betekenisgevend systeem’ te ontdekken, wil het poststructuralisme de variatie en contingentie van ‘het systeem’ ontmantelen. *Deconstructie* verschilt met poststructuralisme in die zin dat het bepaalde poststructurele inzichten radicaliseert en er enkele fenomenologische aan toevoegt. Het laatste decennium is men deze twee stromingen echter beginnen te zien als een deel van een ruimere beweging, van een historische periode die aangeduid wordt met de term *postmodernisme*. Enkele van de ideeën binnen het postmodernisme zijn: het einde van het subject; het verwerpen van dieptemodellen om de realiteit te kennen, metaverhalen en de geschiedenis zelf; de illusie van de transparantie van de taal; het falen van de rede om de realiteit te begrijpen; het einde van het centraal stellen van de Westerse logos; het einde van het vooruitgangsgeloof en de ophemeling van de verscheidenheid.

Het curriculum op een postmoderne wijze begrijpen betekent dan dat men wijzen van kennis, methoden van kritiek en analyse en versies van de hedendaagse cultuur en geschiedenis gebruikt die

niet enkel de centrale thema's, strategieën en metaforen van het westers verlichtingsdenken ondermijnen, maar die al wat het modernisme inhoudt, inclusief alle perspectieven en culturele structuren die geassocieerd kunnen worden met het modernisme, in vraag stellen.

Joe Kincheloe (1993: 6) een auteur die het postmodernisme aanwendt om een kritische curriculumvisie te ontwikkelen, stelt het als volgt:

“Hedendaagse opvattingen over onderwijs en onderwijshervorming gebruiken vaak een Cartesiaans-Newtoniaans concept van een lineaire, oorzaak-gevolg logica. Denken en lesgeven worden bekeken zoals een Engelse zin, een onderwerp dat inwerkt op een lijdend voorwerp. Postmodernisme verwerpt deze simplistische kijk op de realiteit en stelt dat er in een klas verschillende gebeurtenissen tegelijkertijd op elkaar inwerken.”

Postmodernistische visies op het curriculum houden natuurlijk nog meer in dan enkel de visie dat er verschillende gebeurtenissen tegelijkertijd op elkaar inwerken. Om te illustreren hoe een deconstructivistische visie op het curriculum eruit kan zien, behandelen we de opvattingen van Jacques Daignault (in Pinar et al., 1995: 480 e.v.), een belangrijke, Noord Amerikaanse curriculumtheoreticus. Hieruit zal blijken dat theorieën in het postmodernistische veld soms complex en zeer abstract kunnen zijn.

Daignault werkt op een deconstructivistische, poststructurele manier. Zijn werk is sterk geïnspireerd door de hedendaagse Franse filosofie en hij refereert naar bronnen van zeer uiteenlopende aard zoals muziektheorie, neologismen, anagrammen, linguïstische arabesken,...

Om te beginnen kijken we naar twee termen die vaak voorkomen in Daignaults werk: terrorisme en nihilisme. Hij stelt – in navolging van Serres – *“to know is to kill”*, dat het najagen van rigoureuze bewijsvoeringen en bevestigingen letterlijk een jacht is. Kennis is geweld, zo stelt Daignault, en dit geweld komt voort uit de competities tussen ideologieën en doctrines. Kennen is volgens hem dus moorden, terroriseren. Nihilisme, daarentegen, refereert naar het ontbreken van elke poging tot weten. Nihilisme slaat op de attitude die stelt dat ‘alles gaat’ of ‘de dingen zijn wat ze zijn’. Daignault roept dan op om ‘in het midden te leven’, in ruimtes die noch terroristisch, noch nihilistisch zijn, noch exclusief politiek, noch exclusief technologisch. Het zuiver politiek bekijken van het onderwijs leidt tot terrorisme omdat het onderwijs hier enkel gezien wordt als een mogelijkheid om macht uit te oefenen. Het andere uiterste leidt tot technologische manipulatie en bekijkt onderwijs hoofdzakelijk als een mogelijkheid voor efficiëntie en manipulatie.

Voor Daignault is denken dus een “passage” tussen nihilisme en terrorisme. Maar deze passage is altijd in gevaar om gedefinieerd en gekend te worden, om uit te wijken naar terrorisme of nihilisme.

De enige manier om dit lot te vermijden is door het denken toe te staan om zelf te denken, door voorbij het dualisme te gaan en paradoxen te introduceren. Denken is niet stoppen met definiëren, maar de definities vermenigvuldigen.

Hoe verbindt Daignault deze inzichten nu met onderwijs? Wat is curriculum, of wat moet het zijn? Daignault stelt dat deze vraag meestal wordt beantwoord door onderzoekers en praktijkmensen uit het onderwijs. Hij vraagt zich dan af of er wel een dialoog mogelijk is tussen deze twee groepen (practici en theoretici) die beiden een andere taal spreken. Die vraag kan volgens Daignault positief beantwoord worden op voorwaarde dat de dialoog de val van het terrorisme en het nihilisme vermijdt. Als de dialoog verengd wordt tot louter kennis, dan resulteert dit in terrorisme. Als hij gereduceerd wordt tot vooroordelen en clichés, de populaire uitdrukkingsvormen, dan zal nihilisme volgen. Waar is nu die ruimte die noch terroristisch, noch nihilistisch is? Daignault beantwoordt deze vraag door te verwijzen naar een gedicht van Frank O' Hara. Deze schrijft (in Pinar et al., 1995: 483):

“One day I am thinking of a color: orange. I write a line about orange. Pretty soon it is a whole page of words, no lines. Then another page? There should be so much more of orange, of words, of how terrible orange is and life. Days go by. It is even in prose. I am a real poet. My poem is finished and I haven't even mentioned orange yet. It's twelve poems. I call it 'Oranges'.”

Naar analogie met dit verhaal suggereert Daignault dat we kunnen schrijven over lesgeven, leerkrachten en onderwijs, getiteld 'leren', zonder een woord over deze dingen te zeggen. Dit noemt hij pedagogie die opereert in de ruimte tussen praktijk en theorie, tussen wat is en wat moet zijn.

Daignault stelt curriculum gelijk aan denken en daarmee verzet hij zich tegen elke vorm van reïficatie omdat curriculum als denken altijd bewegend, variërend en “nomadisch” is. Curriculum, volgens Daignault, bestaat niet, het gebeurt. Curriculum gaat voorbij aan woorden. Curriculum is niet enkel het actuele, maar ook het virtuele, die betekenissen die verborgen of vergeten zijn.

Het werk van Daignault, hoewel complex en misschien iets te abstract naar de mening van velen, biedt ons een manier aan om het curriculum en lesgeven te begrijpen die verschillende betekenissen ontvouwt en ons in staat stelt om uit vastgeroeste wijzen van denken te komen. Het leert ons te denken voorbij dualismen en vooroordelen en clichés rond onderwijs. Daignaults werk functioneert ter bevestiging van creativiteit, vitaliteit en uniciteit.

Tot slot wordt er nog even ingegaan op het werk van William Doll (in Pinar et al., 1995: 501). Doll postuleert “de vier R'en van het curriculum”. Een postmodern curriculum moet rijk, recursief, relationeel en rigoureuus zijn.

Rijkdom zorgt voor diepte in het curriculum en creëert betekenislagen, verschillende mogelijkheden of interpretaties. Het curriculum moet ook een hoeveelheid ongedetermineerdheid, anomalie, chaos, onevenwicht en doorleefde ervaringen bevatten.

Recursie is het proces van reflecteren over het werk. Het gaat hierbij om het onderzoeken en bediscussiëren van zowel onszelf als zijnde betekenisgever als van de tekst.

Relationaliteit wijst op de bewustwording van culturele relaties binnen een curriculum. Er is nood aan aandacht voor de culturele gronden van het curriculum zodat we kunnen loskomen van het moderne individu dat afgescheiden is van relaties met anderen en met het ecosysteem.

Rigorousiteit wijst op de strenge pogingen om assumpties die aan de basis liggen van elke waardering of interpretatie op te sporen.

Veel auteurs combineren een postmoderne kijk op het curriculum met een kritische theorie. Voorbeelden daarvan zijn Joe L. Kincheloe (supra), Patti Lather, Henry Giroux, Shirley R. Steinberg en Peter McLaren.

2.4. Het curriculum (auto)biografisch begrijpen

De systematische poging om curriculum te begrijpen als een autobiografische en biografische tekst (Pinar et al, 1995: 515 e.v.) heeft zijn wortels in de jaren '70. Deze stroming heeft zich ontwikkeld als een belangrijke hedendaagse curriculumtheorie. Het hedendaagse autobiografische en biografische curriculumonderzoek kan onderverdeeld worden in drie stromingen, weliswaar met poreuze grenzen. De eerste stroming kunnen we autobiografische theorie en praktijk noemen. Belangrijke concepten hier zijn 'currere', 'collaboration', 'voice', 'place', mythes, dromen, verbeelding,... Een tweede stroming kunnen we feministische autobiografie noemen die concepten als gemeenschap en het terugbrengen van het zelf aanbrengt. Een laatste grote categorie zijn die pogingen om leerkrachten autobiografisch en biografisch te begrijpen.

Een blik op het belangrijke concept "currere" geeft een idee wat het begrijpen van het curriculum als een (auto)biografische tekst in kan houden. Currere is een term die aangebracht werd door William Pinar (in Pinar et al., 1995: 518) in de jaren '70. Het is de Latijnse infinitief van "curriculum" en betekent:

"to run the course: Thus currere refers to an existential experience of institutional structures. The method of currere is a strategy devised to disclose experience, so that we may see more of it and see more clearly. With such a seeing can come deepened understanding of the running, and with this, can come deepened agency."

Dit suggereert dat leerkrachten en leerlingen kunnen werken vanuit innerlijke bronnen van inzicht en verbeelding. Het betekent meer aandacht voor onderwerpen die rechtstreeks verband houden met het leven van leerkrachten en leerlingen. Pinar (1995: 518) stelt het als volgt: “*curriculum is to work from within*”. Dit concept resulteerde uit een kritiek op “*the ways schools make children mad*” (Pinar et al., 1995: 518). Pinar stelt dat we “gediplomeerde maar gek gemaakte, erudiete maar gefragmenteerde hulzen van de menselijke mogelijkheid laten afstuderen”. Het curriculumveld is het existierende individu vergeten. Door te sterk bezig te zijn met het publieke en het zichtbare, met het ontwerp, de implementatie en de evaluatie van het curriculum, heeft het curriculumveld de ervaring van het individu met deze dingen genegeerd. Het (auto)biografisch curriculumconcept, daarentegen, wil mogelijkheden bieden voor intense interpersoonlijke ontmoetingen, voor eenzaamheid, maar ook voor het bestuderen van traditionele velden zoals literatuur, muziek, dans,...

Aan het concept “currere” is ook een specifieke methode verbonden. Met methode wordt hier geen echte onderzoeksmethode bedoeld, maar eerder een manier waarop enerzijds onderzoekers het curriculum kunnen bekijken en die anderzijds aangeleerd kan worden aan leerkrachten en leerlingen waardoor zij toegang krijgen tot hun beleefde ervaring van het schoolleven. De methode bestaat uit vier stappen of momenten: 1) een regressieve, 2) een progressieve, 3) een analytische en 4) een synthetische stap. Deze momenten geven een aantal temporele en reflexieve momenten voor de autobiografische studie van de ondervijverservaring weer. Deze methode gaat ervan uit dat iedereen zich op elk moment bevindt in een “biografische situatie”, een betekenisstructuur die volgt uit voorbije situaties maar die –misschien in bedekte termen- contradicties uit het verleden en het heden, alsook mogelijke toekomstbeelden inhoudt. In de *regressieve stap* wordt iemands beleefde of existentiële ervaring als databron genomen. Om data te bekomen begint men met vrije associaties om het verleden op te roepen en het geheugen te vergroten. Men gaat in deze stap dus terugkeren naar het verleden om te gaan kijken zoals het toen was en hoe het verleden zich uit in het heden. De tweede stap is de *progressieve stap*. Hier kijkt men naar wat nog niet het geval is. Ook deze stap is verbonden met het heden. Men beeldt zich hier verschillende mogelijkheden in van hoe de toekomst er zou kunnen uitzien. In de *analytische stap* wordt zowel het verleden als het heden onderzocht. Men distantieert zich hier van het verleden en de toekomst en stelt zich de vraag hoe de toekomst aanwezig is in het verleden, het verleden in de toekomst en het heden in beiden. In het *synthetische moment*, tenslotte, gaat men terug naar de beleefde tegenwoordige tijd en stelt men vragen zoals: “Wie is dat?” “Wat is de betekenis van het heden?”.

Madeleine Grumet (in Pinar et al., 1995: 521) beschrijft “currere” als een poging

“to reveal the ways that histories and hope suffuse our moments, and to study them through telling our stories of educational experience.”

De methode van “currere” stelt, volgens Grumet, een worstelen met de individuele ervaring voor. Het betekent een weggaan van de anonimiteit en generalisering die de sociale wetenschappen lang heeft gedomineerd en een terugkeer naar de specifieke personen die het beleefd hebben. Binnen deze visie is “currere” dat wat het individu doet met het curriculum, de actieve reconstructie van zijn passage door zijn sociale, intellectuele en fysieke structuren. Op die manier is het volgens Grumet mogelijk om niet enkel te praten over onderwijs, maar iemands ervaring van het onderwijs meer intens te maken.

2.5. Het curriculum begrijpen als een esthetische tekst

Binnen de curriculumtheorie is er aanzienlijke aandacht besteed aan de notie dat curriculum esthetische tekst is. Op school echter, bestaat de neiging om de esthetische dimensies van het curriculum te onderschatten. In een tijdperk waar slogans als “back to basics” en “minimale competentie” de inhoud van schoolprogramma’s determineren, wordt kunst gezien als marginale informatie. Een huidige stroming gaat hiertegen in en benadrukt het centraal staan van verbeelding bij esthetische ervaringen en de relaties tussen verbeelding, taal, gedachte en gevoel.

Het gaat hierbij dus niet om onderzoek over leermethodes die typisch verbonden worden met kunstonderwijs (zoals kunstgeschiedenis). Wel gaat het om onderzoek dat kunst gebruikt om het curriculum te begrijpen. Op dit vlak zijn er verschillende stromingen te onderkennen: de betekenis van kunsten voor het algemene curriculum, esthetische noties van kennis die gebruikt worden om kaders te suggereren die in staat stellen het curriculum te begrijpen, het verbinden van kunstbegrippen uit de twintigste eeuw met concepties van het curriculum, het verband tussen kunst en maatschappij, ... Belangrijke auteurs binnen dit veld zijn: Dwayne E. Huebner, Harry Broudy, José Rosario, Elisabeth Vallance, Thomas Barone, Elliot W. Eisner, Madeleine R. Grumet e.a.

Broudy (in Pinar et al., 1995: 569) suggereert in dit verband dat de cultivering van het intellect, noodzakelijkerwijs de cultivering van de verbeelding vereist. Zo is taal, bijvoorbeeld, een symboolsysteem dat vaak fantasierijk is. De kinderen zonder een rijke voorraad aan beelden zijn minder in staat om concepten te decoderen en perceptie te articuleren. Op die manier kan esthetische geletterdheid bekeken worden als essentieel voor linguïstische geletterdheid. Verder stelt Broudy (in Pinar et al., 1995: 570) dat de capaciteit om esthetische clues (de elementen van een beeld) te decoderen, centraal staat bij de capaciteit om te denken, in het bijzonder in een periode waarin de realiteit imaginair is.

Eén van de meest bekende formuleringen van de betekenis van de kunst en het esthetisch kennen voor het curriculum is die van Elliot W. Eisner (in Pinar et al., 1995: 581). Hij bekijkt lesgeven en het

curriculum als een kunst (voor hem is het onderscheid tussen curriculum en lesgeven vervaagd). Eisner identificeert vier wijzen waarop lesgeven beschouwd kan worden als een kunst. Ten eerste is er de wijze waarbij een leerkracht voldoende vaardig is in zijn/haar vak, zodat zowel voor de leerling als voor de leerkracht, de klas een esthetische ervaring wordt. Leerkrachten vormen, ten tweede, net zoals schilders, dansers e.d., oordelen gedurende het leerproces die gebaseerd zijn op kwaliteiten die zich laten opmerken doorheen het verloop van dit proces. Kwalitatieve kenmerken van het lesgeven zoals toon en tempo worden geselecteerd en geheeselecteerd door de leerkracht terwijl hij/zij de antwoorden van de studenten leest of decodeert. Ten derde vereist “kunst in het lesgeven” routines en repertoires waarvan de individuele leerkracht gebruik maakt. Hierbij is er sprake van een evenwicht tussen automatisme en inventiviteit. Ten vierde bereikt lesgeven, net als kunst, doelen die soms niet vooropgesteld werden bij het begin, maar die wel wenselijk zijn.

De doelen van de auteurs die het curriculum begrijpen als een esthetische tekst zijn o.a. de rol van de verbeelding begrijpen in de ontwikkeling van het intellect, het cultiveren van de capaciteit om esthetisch te kennen of te weten en het begrijpen van de leerkracht en zijn/haar werk als inherent esthetisch. Zoals kunst, stelt zo'n curriculumtheorie leerlingen en leerkrachten in staat om afstand te nemen van hun alledaagse functionele bestaan. Dit soort afstand inviteert tot een esthetische transformatie die het vanzelfsprekende, het ingeburgerde begrijpen van kennis en de wereld demystificeert. Het is niet zo dat elke ontmoeting met kunst zo'n bewustzijnsverruiming garandeert, maar het opent er wel ruimtes voor.

2.6. Het curriculum theologisch begrijpen

De geschiedenis van het Amerikaanse, maar ook van het Europese onderwijs is sterk verbonden met religieuze bewegingen en controversen. Ondanks de constitutionele scheiding tussen kerk en staat, heeft er van oudsher een grote interesse bestaan in curriculumonderwerpen die geassocieerd worden met godsdienst. Die onderwijsonderwerpen verbonden met het moraliteitsconcept hebben vooral ouders, leerlingen en leerkrachten geïnteresseerd. De traditionele curriculumtheorie heeft daarentegen eerder de neiging gehad om deze onderwerpen te negeren. Gerespecteerde academici blijken niet geneigd te zijn om theologische dimensies in te brengen in de wetenschap. Dit komt voort uit de verlichte scheiding tussen waarheid en lot, kennis en ethiek, gedachte en actie.

Deze stilte werd verbroken gedurende de laatste decennia door auteurs die pogingen hebben gedaan om het curriculum te begrijpen als een theologische tekst. De polaire opposities van de Verlichting zijn in de hedendaagse curriculumtheorie immers bijeengebracht tot één geheel. Dit neemt echter niet weg dat degenen die de theologische weg volgen, nog steeds een risicovol pad bewandelen en vijandigheid zullen ervaren.

Het onderwerp van het theologisch curriculum is breder en gecompliceerder dan louter de relatie tussen kerk en school. Het omvat ook discussies omtrent moraliteit, ethiek, waarden, hermeneutiek, kosmologie en religieus geloof.

Het werk van verscheidene curriculumtheoretici in de jaren 1970 heeft de basis gelegd voor een hernieuwde interesse voor moraliteit en ethiek op onderwijsvlak in de jaren 1990. James Mc Donald en Dwayne Huebner kunnen gezien worden als de pioniers van de theologische en spirituele dimensies van het curriculum.

Dwayne E. Huebner (in Pinar et al., 1995: 628) promootte een morele visie op onderwijs die een “ethische rationaliteit” inhield en waarbij de menselijke situaties bestaande tussen leerlingen en leerkrachten, leerlingen en andere wezens, leerlingen en de schoonheid van de fenomenale wereld centraal staan.

James McDonald (in Pinar et al., 1995: 628) heeft het curriculum onderzocht beginnende van een “utopische impuls voor rechtvaardigheid, gelijkheid en eerlijkheid”.

Hedendaagse ontwikkelingen binnen de ethiek, kosmologie, bevrijdingstheologie en de hermeneutiek hebben bijgedragen tot de legitimatie van het theologische in het hedendaagse curriculumdiscours.

De theologische stroming binnen het curriculumveld is van mening dat een essentieel aspect van het begrijpen van het curriculum is dat een curriculum ook altijd een ethisch project is, met een theologische basis. Binnen dit perspectief op het curriculum wordt het lichaam, verstand en geest gezien als inherent verbonden. De “wholeness” van deze kijk is tegengesteld aan de moderne ervaring van fragmentatie en isolatie en suggereert een nieuw theologisch perspectief van waaruit het curriculum onderzocht moet worden.

2.7. Het curriculum institutioneel begrijpen

Het begrijpen van het curriculum als een geïnstitutionaliseerde tekst suggereert het begrijpen van het curriculum zoals het bureaucratisch gezien werkt. Vragen binnen dit discours zijn o.a.: Werkt het curriculum? Hoe kan het curriculum passen in de institutie? Zal de school vlotter en meer efficiënt functioneren? Hoe meten we succes?

Het gaat hier fundamenteel over een kijk die gericht is op het aanbrengen van verbeteringen en die expliciet verbonden is met het alledaags functioneren van de institutie.

Het doel van de traditionele curriculumtheorie was om incrementele verbeteringen aan te brengen. Dit is enigszins veranderd. Nu is ook het begrijpen van het curriculum een belangrijk onderwerp

geworden binnen dit domein. Echter, in het algemeen, blijft institutioneel behoud of verbetering van het curriculum een groot deel van de curriculumliteratuur leiden.

Binnen dit perspectief wordt de school dus bekeken als een institutie. In deze paragraaf zal verder kort ingegaan worden op een aantal onderwerpen die in dit verband naar voren gebracht worden, zonder expliciet in te gaan op die onderwerpen. De bedoeling is om op die manier enigszins een idee te krijgen van wat deze aanpak inhoudt.

Onderwerpen die in dit verband besproken worden zijn onder andere:

CURRICULUMONTWIKKELING

1) Een eerste onderwerp dat ingaat op het curriculum als een institutionele tekst, is het curriculumbeleid. Onderzoek over de relatie tussen beleid en praktijk geeft verscheidene visies weer.

Globaal kunnen er vier visies onderscheiden worden:

- Beleid heeft een grote invloed op de praktijk. Deze visie noemt men hyperrationalisatie en kan als volgt samengevat worden: *“When policies are based on logic, but divorced from the reality of teaching ... hyperrationalization results”* (Pinar et al., 1995: 668).
- Beleid heeft een contradictoire invloed. Deze visie stelt dat scholen gevangen zitten in een contradictie tussen die doelen die geassocieerd zijn met sociale efficiëntie (zoals bijvoorbeeld ‘tracking’) en bredere onderwijsdoelen. Deze fundamentele contradictie is het resultaat van een schoolsysteem dat burgers voorbereidt op enerzijds een democratisch leven en anderzijds technische rollen in een complexe gestratificeerde economie.
- Beleid heeft weinig invloed. Binnen deze visie is men van mening dat leerkrachten het beleid aanpassen zodanig dat het past binnen de situaties waarin zij zich bevinden. Curriculumbeleid heeft binnen deze kijk dus weinig invloed op het dagelijks leven van vele studenten.
- Een vierde visie stelt dat men de relatie tussen beleid en praktijk kan vergelijken met wetten en rechters. Het beleid stelt de wetten voor maar de leerkrachten zijn hierover rechters en hebben wel degelijk controle macht over de implementatie van het curriculumbeleid.

2) Een tweede onderwerp is de schoolhervorming in de VSA. Dit is een voorbeeld van curriculumbeleid als instrumentele actie. Het gaat hier onder meer over de herinvoering in de VSA in de jaren '80 van een Eurocentrisch kerncurriculum in de universiteiten en de notie dat Amerikaanse basis- en secundaire scholen meer moeten verbonden zijn met de Amerikaanse zakenwereld.

3) Curriculumdecentralisatie vormt een derde onderwerp. Voor decentralisatie van het curriculum zijn er drie argumenten te vinden. Ten eerste het herverdelingsargument dat refereert naar het delen van macht. In dit verband is er in vele landen een trend te vinden naar verdere decentralisatie van het management van de school. Het tweede argument is het efficiëntie-argument dat verbonden is met een

vertrouwen in de kosteneffectiviteit van het onderwijssysteem door een meer efficiënte inzet en management van de middelen. Het derde argument betreft de congruentie tussen lokale culturen en curriculumstructuur en –inhoud. Decentralisatie houdt volgens deze visie immers een groeiende appreciatie in voor lokale culturen met hun diversiteit aan vormen van menselijke patroonvorming.

4) Een vierde onderwerp is curriculumplanning, curriculumdesign en –organisatie. Opmerkelijke voorbeelden van curriculumdesign vinden we bij Kieran Egan (in Pinar et al., 1995: 690). Hij werkt een curriculum uit dat gebaseerd is op ‘romantisch begrijpen’ waarbij verhalen de substantie van onderwijs weergeven. Nel Noddings (in Pinar et al., 1995: 694 stelt in dit verband dat ‘caring’ belangrijk is. De curriculumontwerper is geen bureaucraat of theoreticus, maar een moeder. Een ander, meer bekend, voorbeeld van curriculumdesign is het kerncurriculum. Dit kan gedefinieerd worden als “ *a specification of those fields deemed essential for all students (usually geared to college admission requirements), most often mathematics, science, English and social studies*”(in Pinar et al., 1995: 697);

5) Curriculumimplementatie vormt een vijfde mogelijk onderwerp voor het institutioneel begrijpen van het curriculum. Hierbij zijn er verschillende manieren van aanpakken mogelijk. Bijvoorbeeld:

- ‘*fidelity approach*’: Het curriculum wordt hier ontwikkeld door experts buiten de klas. De implementatie wordt succesvol geacht wanneer de leerkrachten het curriculum toepassen zoals voorzien.
- ‘*mutual adaption approach*’: Deze aanpak stelt dat er onderhandelingen en flexibiliteit moeten komen zowel van hen die het curriculum ontwikkelen als van hen die het feitelijk gebruiken in de school- of klascontext.

6) Een zesde onderwerp is de curriculumevaluatie. Hiermee wordt het proces bedoeld dat de mate determineert waarin de onderwijsdoelen effectief gerealiseerd worden door het curriculum.

CURRICULUM en LEERKRACHTEN

Binnen dit veld wordt bijvoorbeeld ingegaan op het gebruik van handboeken.

CURRICULUM en LEERLINGEN

Hierbij wordt er o.a. ingegaan op extracurriculaire activiteiten. Dit zijn activiteiten en evenementen gesponsord door de school, die plaats vinden buiten het normale schoolcurriculum zoals sport, muziek, drama, debatten, ... Andere benamingen voor dit soort activiteiten zijn derde, informele of co-curriculum.

2.8. Het curriculum kritisch begrijpen

De stroming die tracht het curriculum kritisch te begrijpen wordt op verschillende manieren benoemd. Men spreekt in dit verband over de nieuwe sociologie van het curriculum, de radicale of kritische theorie en het politiek georiënteerde curriculum. Deze stroming is gradueel (gedurende de laatste 25 jaar) de meest omvangrijke kijk binnen het curriculumveld geworden. Van een ietwat eng thematisch

startpunt heeft deze theorie haar interesseveld uitgebreid tot een breed veld dat voorbij gaat aan alledaagse politieke concepten. Ondanks deze ruime blik is het mogelijk de bijdragen van de kritische curriculumtheorie samen te vatten. De belangrijkste bijdrage van deze stroming is de visie dat curriculum enkel beschouwd kan worden als het binnen een bepaalde sociale, economische en politieke context geplaatst wordt. Scholen in het algemeen en curriculum in het bijzonder kunnen volgens deze theorie niet beschouwd worden als zijnde politiek neutraal.

Politieke theoretici zijn geneigd de samenleving te bekijken als beheerst door armoede, racisme en politieke verdrukking. Zij schrijven deze problemen toe aan het economisch systeem, i.c. het kapitalisme en stellen dat de scholen participeren aan dit systeem van onrechtvaardigheid en lijden. Er is ook een visionair element aanwezig in deze theorie. De kritische theorie roept immers op tot het vormen van een beweging van krachtige burgers om deze omstandigheden te wijzigen en zo te komen tot een meer rechtvaardige maatschappij.

Scholen en curricula binnen scholen, spelen in dit perspectief dus een belangrijke rol enerzijds in de verdrukking en anderzijds in de mogelijke hervorming van de maatschappij (Pinar et al., 1995: 243-244).

Om deze algemene principes van de kritische theorie te verduidelijken, wordt er ingegaan op de formulering van Henry Giroux (in Mc Laren, 1995: 29 e.v.). Hij stelt dat de belangrijkste taak van de kritische theorie is, het ideologische privilege dat verbonden is met de school te openbaren en te bekritisieren. De radicale onderwijssociologie heeft ervoor gezorgd dat scholen bekeken worden als meer dan louter onderwijsplaatsen. In plaats daarvan kunnen ze beschouwd worden als culturele arena's waar heterogene, ideologische en sociale vormen botsen in een onderlinge strijd voor dominantie. Binnen deze context worden scholen geanalyseerd als verdeelmechanismen van menselijk kapitaal waarbij groepen van studenten geprivilegeerd zijn op basis van hun ras, klasse en sekse. Het onderwijs is in deze zin een vorm van culturele politiek. Het onderwijs stelt altijd vormen van het sociale leven voor en impliceert altijd bepaalde machtsrelaties, sociale praktijken en vormen van kennis die een bepaalde kijk bieden op het verleden, het heden en de toekomst. In het algemeen zijn de kritische theoretici van mening dat scholen historisch en actueel een meritocratische, professionele ideologie promoten. Zij reproduceren ongelijkheid, racisme en seksisme en fragmenteren democratische sociale relaties door de nadruk te leggen op competitie, androcentrisme, logocentrisme en cultureel ethnocentrisme.

Er wordt vervolgens gesteld dat elke echte pedagogische en sociologische praktijk een engagement vraagt solidair met onderdrukte en gemarginaliseerde groepen. Dit houdt in brede zin een preferentiële optie voor de armen in en de eliminatie van omstandigheden die menselijk lijden in de hand werken. De theorie is bijgevolg kritisch tegenover een liberale democratische nadruk op individualisme en autonomie en stelt de assumptie dat individuen ontologisch onafhankelijk zijn of dat

zij de autonome en rationele sociale agenten zijn die het liberaal humanisme van hen gemaakt heeft, in vraag. Kritische theoretici stellen dat scholen geen kansen bieden voor zelf- en sociale bekrachtiging en ondermijnen de dominante assumptie dat scholen tegenwoordig plaatsen zijn van sociale en economische mobiliteit. Curriculum wordt binnen deze visie een “selectieve traditie” die studenten voorziet van bepaalde vormen van kennis die ideologisch gecodeerd zijn op een manier gelijkaardig aan de wijze waarop goederen en diensten verdeeld zijn binnen onze samenleving. De schoolcultuur is niet neutraal maar ideologisch. Onderwijs reflecteert bovendien niet enkel de dominante ideologie maar vormt ze ook. Dit betekent dat de scholen een integraal aspect vormen van de dominante ideologie en de sociale praktijken voorzien die nodig zijn opdat de ideologie haar werk kan doen.

Tot zover de algemene principes van de kritische curriculumtheorie. In wat volgt zal er ingegaan worden op een aantal auteurs binnen het kritische curriculumveld. Achtereenvolgens zullen de ideeën besproken worden van Shirley Grundy (1987), Michael Apple (1985,1999) en Paulo Freire (1970a, 1970b, 1973 & in Shor, 1996). Tot slot van deze paragraaf worden er enkele kritische opmerkingen met betrekking tot de radicale curriculumtheorie naar voor gebracht.

2.8.1. Curriculum: product of praxis (Grundy, 1987)

De bedoeling van Shirley Grundy is een coherente theoretische fundering te vormen voor curriculumontwikkeling en –praktijk. Daarvoor grijpt zij terug naar de theorie van Habermas.

Alvorens in te gaan op de theorie van Grundy, wordt er eerst gekeken naar wat Grundy onder ‘curriculum’ verstaat. Hierin herkent men duidelijk de kritische opvatting zoals ze hierboven naar voor gebracht werd.

2.8.1.1. Definitie van curriculum

Het curriculum volgens Grundy (1987: 5) is geen concept maar een culturele constructie. Het is geen abstract concept dat bestaat buiten en voor de menselijke ervaring. Wel is het een manier om onderwijspraktijken te organiseren. Een culturele kijk op het curriculum hecht eerder belang aan de ervaringen die mensen hebben als gevolg van het bestaan van curricula, dan aan de verschillende aspecten waaruit een curriculum opgebouwd is (Grundy, 1987: 6-7). Op bijna alle domeinen bestaan er al curricula en zijn leerkrachten en leerlingen daar al mee bezig. Het zijn dan ook die curriculumpraktijken die volgens Grundy belangrijk zijn en zij zullen veranderingen in curricula beïnvloeden. Veel van die curricula zal Grundy willen bekritisieren maar het heeft volgens haar geen zin om zo’n kritiek te baseren op het falen om te voldoen aan één of ander ideaal, vooropgezet door curriculumontwerpers.

Het curriculum volgens Grundy is dus een sociale constructie. Het curriculum binnen een maatschappij is een integraal deel van de cultuur van die bepaalde maatschappij. Om de betekenis te begrijpen van bepaalde curriculumpraktijken moeten die beschouwd worden als enerzijds voortvloeiend uit een geheel van historische omstandigheden en anderzijds als de reflectie van een bepaald sociaal milieu. Hierbij moet men opletten om het curriculum niet teveel als een ding te bekijken. Denken over een curriculum betekent het denken over hoe een bepaalde groep van mensen zich gedraagt en interacteert in bepaalde situaties en niet het beschrijven en analyseren van een element dat los van elke menselijke interactie bestaat. Curricula moeten dus bekeken worden in de context van zowel de bredere maatschappij als van de specifieke institutie waarbinnen ze bestaan. Een curriculum is, zo beschouwd, dan ook nooit waarde vrij, maar impliceert steeds een bepaald concept over de mensheid en de wereld.

Nu men weet wat Grundy onder curriculum verstaat, kan haar theorie omtrent het curriculum verder uitgediept worden. Hiertoe dient er op de eerste plaats gekeken worden naar Habermas' theorie van de cognitieve belangen, om die dan vervolgens toe te passen op het curriculum.

2.8.1.2. De theorie van de cognitieve belangen (Grundy, 1987:7-20)

De theorie van de cognitieve belangen is een theorie over de fundamentele menselijke belangen die beïnvloeden hoe kennis samengesteld of geconstrueerd wordt. Kennis wordt hier opgevat als iets wat mensen samen construeren.

Een premisse van Habermas is dat de menselijke soort gericht is op plezier en dat wat ons plezier geeft is volgens hem de creatie van voorwaarden waaronder de menselijke soort in staat is zich te reproduceren. Die creatie van voorwaarden is volgens Habermas gegrond in rationaliteit. De hoogste en meest pure vormen van plezier zijn dus te ervaren in rationaliteit. Belangen, in het algemeen, zijn dan fundamentele oriëntaties van de menselijke soort en pure belangen zijn fundamentele rationele oriëntaties.

Verder stelt hij dat de kennisconstituerende belangen niet enkel een oriëntatie naar kennis of rationaliteit vertegenwoordigen, maar de menselijke kennis zelf samenstellen.

Habermas stelt vervolgens drie basisbelangen voorop die de drie types van kennis opbouwen: het technisch belang zorgt voor de empirisch-analytische kennis, het praktisch belang voor historisch-hermeneutische kennis en het emancipatorisch belang verschaft kritische kennis.

1. Het technisch belang

Het technisch belang is een basisoriëntatie tot het controleren en managen van de omgeving. Dit belang is congruent met de agenda van de empirisch-analytische wetenschap. Het technisch belang werkt als volgt: empirisch-analytische kennis wordt geregeerd door een fundamenteel menselijk belang in verklaren. Die verklaringen vormen de basis voor voorspellingen die dan weer de basis vormen voor het controleren van de omgeving. Verklaringen worden dus deductief afgeleid uit hypothetische stellingen die dan weer empirisch geverifieerd kunnen worden door observatie. Het technisch belang kan ook resulteren in een bepaalde vorm van actie, meer bepaald de instrumentele actie die opgebouwd wordt vanuit technische regels gebaseerd op empirische kennis. Aangezien empirisch-analytische kennis begaan is met het identificeren van de regelmatigheden die bestaan in de omgeving, is het mogelijk om actieregels te formuleren gebaseerd op deze regelmatigheden. Dit is het idee achter veel onderzoek op onderwijsvlak. Als we door observatie en experimenten de wetten kunnen ontdekken die uitmaken hoe studenten leren, dan kunnen we een geheel van regels opstellen die, indien ze gevolgd worden, het leren promoten.

Kortom, technisch belang is een fundamenteel belang in het controleren van de omgeving door actie gebaseerd op regels die voortkomen uit empirisch gegronde wetten. Binnen het veld van het curriculum betekent dit dat impliciet, binnen bepaalde objectieve modellen van curriculum er een belang ligt in het controleren van het leren van de leerlingen zodat op het einde van het leerproces, het product zal conformeren aan de ideeën die geformuleerd werden in de oorspronkelijke doelen.

2. Het praktisch belang

De basisoriëntatie van dit belang is gericht op begrijpen. Geen technisch begrijpen maar wel een begrijpen van de omgeving zodat men ermee kan interacteren. Dit belang is gegrond in de fundamentele nood van de menselijke soort om te leven in en als deel van de wereld. Dit brengt ons meer expliciet in de morele sfeer. De vraag die bij dit praktisch belang gesteld wordt is niet wat kan ik doen, maar wat moet ik doen. Om deze vraag te begrijpen is het begrijpen van de betekenis van de situatie vereist. Dat is waarom het 'praktisch' belang wordt genoemd, het is het belang in het ondernemen van de juiste actie binnen een bepaalde omgeving. Dit belang komt overeen met de kennis vereist in de historisch-hermeneutische wetenschappen zoals bepaalde vormen van de sociologie. De actie die als gevolg van dit belang naar voor komt is subjectieve actie, meer bepaald interactie.

Sleutelbegrippen bij het praktisch belang zijn begrijpen en interactie. Op vlak van het curriculum betekent dit dan dat een curriculum geïnformeerd door het praktisch belang niet een middel-doel curriculum is waardoor een onderwijsresultaat geproduceerd wordt door de actie van een leerkracht voor een groep van geobjectiveerde kinderen. Curriculumdesign wordt hier eerder gezien als een proces waardoor leerkracht en leerling interacteren om de wereld betekenisvol te maken. Curricula

geïnformeerd door dit belang zijn niet simpelweg begaan met het zorgen voor kennis bij de leerlingen, maar ook met het aanleren van de juiste vorm van actie.

3. Het emancipatorisch belang

Zoals hoger al vermeld werd, ziet Habermas de mens als een intrinsiek of tenminste potentieel rationeel wezen en daarom zijn belangen gestimuleerd door rede, volgens hem meer fundamenteel dan belangen gestimuleerd door lust of verlangen. Nu is het zo dat Habermas het emancipatorisch belang ziet als het fundamentele, pure belang, gevoed door rede. Emancipatie betekent dan onafhankelijkheid van alles dat buiten het individu ligt. Habermas verbindt emancipatie dus met autonomie en verantwoordelijkheid en emancipatie is volgens hem enkel mogelijk door de act van zelfreflectie. Hoewel emancipatie dus uiteindelijk een individuele ervaring is, is het niet helemaal een individuele aangelegenheid. Omwille van de interactieve aard van de menselijke samenleving kan individuele vrijheid nooit gescheiden worden van de vrijheid van anderen. Daaruit volgt dat emancipatie ook verbonden is met noties van rechtvaardigheid en gelijkheid.

Emancipatie leidt tot autonome, verantwoordelijke actie gebaseerd op voorzichtige beslissingen geïnformeerd door een bepaalde soort van kennis. De kennis volgend uit een emancipatorisch belang bestaat uit een aantal niveaus. Ten eerste zorgt het emancipatorisch belang voor kritische theorieën. Dit zijn theorieën over personen en over de samenleving die uitleggen hoe dwang en vervorming gebeurt met het oog op het beperken van de vrijheid (bv. Freud: een kritische theorie over de beperking van de vrijheid van het individu of Marx: beperken van de vrijheid van de samenleving). Kritische theorie alleen is echter niet genoeg. Ook is er authentiek inzicht nodig. Door zelfreflectie moeten mensen kunnen zeggen dat die dingen ook voor hen waar zijn.

Emancipatorisch belang is begaan met “empowerment” d.i. de kans van individuen en groepen om de controle over hun eigen leven over te nemen op een autonome en verantwoorde manier.

Wat betekent dit alles nu voor het curriculum? Daarvoor moeten we kijken naar de tekortkomingen van de praktische oriëntatie. Het probleem hierbij is dat de mogelijkheid bestaat dat we misleid worden omtrent de ware betekenis van gebeurtenissen. Het is van belang dat het subject bevrijd wordt van een vals bewustzijn. Alzo werkt het emancipatorisch belang naar vrijheid op een aantal niveaus. Op het niveau van het bewustzijn, zullen de subjecten te weten komen wanneer er verstoorde inzichten op de wereld gegeven worden en wanneer het gaat over onveranderlijke bestaansvoorwaarden. Op het praktische niveau betreft het emancipatorisch belang de leerkracht en de leerling in actie die de leerstructuren tracht te veranderen en de vrijheid bevordert.

2.8.1.3. De cognitieve belangen toegepast op het curriculum

In de vorige paragraaf werd al voor elk belang kort aangegeven wat dat belang betekende voor het curriculum. Grundy (1987) diept de betekenis van de drie belangen voor het curriculum echter verder uit, zowel theoretisch als praktisch (voor casevoorbeelden van curriculumpraktijken: zie Grundy, 1987). In deze paragraaf worden de verschillende soorten curricula, elk verbonden met een specifiek cognitief belang, afzonderlijk besproken.

1. Curriculum als product (het technisch belang)

Wanneer actie geïnformeerd wordt door een technisch belang, wordt het geconstitueerd door een aantal elementen: de eidos (leidend idee), de technè (leidende richtlijnen, schikking) die samen de basis vormen voor poietike (actie maken). Dit geldt ook voor het curriculum dat geleid wordt door een technisch belang. Grundy spreekt in dit verband over het curriculum als product.

Bekijkt men curriculum als een product, dan wordt het werk van leerkrachten beschouwd als in essentie reproductief, niet productief. Dit wil zeggen dat leerkrachten niet creatief of productief zijn in autonome zin. Ze reproduceren in de materiële wereld ideeën die al bestaan in de abstracte wereld. Deze reproductieve functie van het onderwijs is één van de consequenties van het technisch cognitieve belang, het belang van overleven door controle en manipulatie van de omgeving.

Eén van de indicatoren voor het bestaan van een curriculum als product is de notie curriculumdesign. Immers, het praten over het ontwerpen, bouwen of construeren van een curriculum wijst op zich al op een technisch belang, een aanpak van het curriculum waarbij het product centraal staat. Deze opvatting van het curriculum is eveneens expliciet geworden in curriculumtheorieën die curriculumontwikkeling hebben geportretteerd als een technologische oefening. Op één niveau wordt dit duidelijk door het gebruik van technologieën zoals computers in het instructieproces. Op een ander niveau wordt echter de hele onderwijsonderneming gedefinieerd als een technische operatie waarbij het aangewezen is de theorie en de praktijk van systeemmanagement toe te passen.

Het technisch belang impliceert verder bepaalde machtsrelaties binnen de leeromgeving. Zo ligt de macht binnen het curriculum als product bij degenen die de ideeën formuleren vermits zij determineren wat er moet gebeuren. Dit betekent niet dat de leerkrachten zelf geen macht hebben om delen van het proces te controleren. Wel is het zo dat zij veeleer macht hebben over reacties, niet over acties. Leerkrachten kunnen in die zin het curriculum vergemakkelijken, maar ook saboteren. Deze acties blijven echter steeds acties van ontvangers of agenten, niet van degenen die de actie in gang zetten. De leerlingen zelf hebben geen actiemacht. Zij beschikken echter ook over reactionaire macht door onwillig te zijn of niet in staat te zijn om te participeren aan de leeromgeving.

Wanneer een technisch belang het curriculum informeert, dan ligt er dus een fundamenteel belang in het controleren van de onderwijsomgeving, zodat er een onderwijsproduct gevormd wordt dat voldoet aan bepaalde vooropgezette objectieven. Dus, hoe specifiek de objectieven en hoe duidelijker het curriculum opgezet wordt, hoe groter de kansen zijn dat het product gelijk op dat wat voorgesteld werd door de objectieven. Volgens deze opvatting is alles wat nodig is bij de opbouw van het curriculum, de specificatie van de objectieven. Eens die uitgeklaard zijn, is al de rest, zelfs de selectie van de inhoud, gedetermineerd.

Hiermee rijst de vraag naar de inhoud van zo'n curriculum. Zal het technisch belang enkel de vorm van het curriculumproces beïnvloeden of ook de inhoud? Vanuit de idee dat het technisch belang er één is in controle, kan er verwacht worden dat de geplande leerervaringen er zullen zijn die kennis voorstellen als een geheel van regels en procedures of onbediscussieerde waarheden, een positivistische kijk op kennis dus. Ook de methodologie waarmee de inhoud aangebracht wordt zal gedetermineerd zijn door positivistische eisen over resultaat en objectiviteit.

Wat de evaluatie van het technische curriculum betreft, tenslotte, geldt dat die gescheiden wordt van het onderwijsproces, net zoals het curriculumontwerp ook gescheiden wordt van het leren en het lesgeven. Evaluatie kan hier dus in principe gebeuren door andere personen dan de leerkrachten en de leerlingen. Op vlak van evaluatie is het onderwijs binnen deze visie nooit vrij van politiek op macro- en microniveau. Vaak wordt deze politieke aard van de evaluatie verborgen en wordt de evaluatie voorgesteld als waarde vrij.

Een belangrijk principe van het evaluatieproces is te beoordelen hoe dicht het product gelijkloopt met de richtende 'eidos'. Deze evaluatie moet dan de vorm aannemen van een meting. Dit zorgt echter voor problemen. Immers, de idee dat stukken van het leerproces kunnen geïdentificeerd en gemeten worden is een assumptie die de onderwijs- en leeract trivialeert.

2. Curriculum als praktijk (het praktisch belang)

Om de notie van het praktisch belang verder uit te diepen, grijpt Grundy terug naar de ideeën van Aristoteles. Het gaat hier dan meer bepaald om de actievorm die Aristoteles identificeert en analyseert als afhankelijk van menselijke beoordelingen. Dit zijn oordelen die gemaakt worden op basis van de interpretatie van de betekenis van een situatie door degenen die verantwoordelijk zijn voor het uitvoeren van de actie (hermeneutische interpretatie).

Aristoteles gebruikt in dit verband de term 'phronesis' (praktische beoordeling). Hierin zit een gerichtheid verrat op 'goede' eerder dan 'correcte' actie. Het praktisch belang bezit een aspect van moreel bewustzijn dat ontbreekt in het technisch belang.

Wanneer men spreekt over het curriculum als praktijk, dan betekent dit dat het curriculum begaan is met de interactie tussen leerkracht en leerling. Dit heeft enkele politieke implicaties. Het houdt immers in dat alle participanten binnen het curriculumgebeuren worden bekeken als subjecten en niet als objecten. De leerkracht is met andere woorden begaan met het leren, het begrijpen en het interpreteren van de leerlingen en niet enkel met het lesgeven op zich. Zo zal een leerkracht wiens werk geïnformeerd wordt door het praktisch belang, mathematische curriculumvoorstellen die enkel gericht zijn op het bekomen van de correcte antwoorden als gevolg van het toepassen van de juiste algoritmen, afwijzen als die curriculumvoorstellen erin falen de leerling actief te betrekken bij de betekenis van mathematische problemen. Een ander voorbeeld hieromtrent is het lezen van teksten. De bedoeling is hierbij niet enkel het decoderen van wat de auteur schrijft en bedoelt, maar het actief creëren van betekenis door de lezer.

Het gevaar van dit praktische curriculum ligt in het feit dat de interpretatie van het curriculum kan resulteren in onbedoelde gevolgen. Het praktisch curriculum is bijvoorbeeld niet beveiligd tegen het ontstaan van racistische theorieën. Hoewel het beoordelingsvermogen van mensen het merendeel van de tijd een voorzichtig en accuraat onderscheidingsvermogen bevat, toch kan dit beoordelingsvermogen verkeerde keuzen maken en onbedoelde resultaten tot gevolg hebben. Dit is vooral het geval wanneer er sprake is van enige mate van dwang binnen het veld. Dan is er eerst nood aan emancipatie en emancipatie-praxis. Emancipatie bevat immers een kritisch aspect dat gevoed wordt door rede. Door kritische reflexie is het mogelijk om te beslissen of de ideeën wel degelijk 'het goede' vertegenwoordigen en aan wiens belangen zij beantwoorden. Kritische reflexie zorgt er dan voor dat men 'voorbij' de tradities kan geraken en kan ontdekken welke tradities en ideeën echt autonomie en verantwoordelijkheid bevorderen.

Evaluatie binnen dit soort curriculum betekent oordelen over de mate waarin het proces en de praktijken binnen de leerervaring het 'goede' van alle participanten bevorderen. Hierbij kunnen de inzichten van buitenstaanders belangrijk zijn, maar uiteindelijk vereist het praktisch belang toch dat de participanten de rechters van hun eigen acties zijn.

3. Curriculum als praxis (emancipatorisch belang)

De twee besproken benaderingen van het curriculum tot hiertoe zijn eerder wederzijds exclusief. In deze paragraaf wordt er ingegaan op het emancipatorisch belang dat onverenigbaar is met het technisch belang, maar wel verenigbaar is met het praktisch belang.

Op theoretisch vlak gaan sommige van de belangen dus niet echt samen. In de praktijk is het echter onwaarschijnlijk dat één enkel belang de curriculumpraktijk van de leerkracht altijd zou domineren. Eerder zal het zo zijn dat de bewustzijnsstructuur van de leerkracht gekenmerkt wordt door één belang en dat belang zal dan de dominante manier zijn waarop de leerkracht zijn/haar professionele kennis

construeert. Op bepaalde momenten echter, kan het strategisch aangewezen zijn om curriculumpraktijken uit te voeren die gebaseerd zijn op andere belangen.

Grundy gaat in dit verband in op het werk van Paulo Freire (zie infra), die zich bezig hield met de geletterdheid van volwassenen in Brazilië. Hij hanteerde hierbij drie principes:

- De leerlingen zouden actieve deelnemers moeten zijn in het leerprogramma;
- De leerervaring zou betekenisvol moeten zijn voor de leerling;
- Het leren zou een kritische focus moeten hebben.

De leerling is zo bekeken dus niet enkel ontvanger van kennis, maar eerder actieve maker van kennis, samen met de leerkracht. Actieve deelname door negotiatie is echter geen voldoende voorwaarde om te kunnen spreken van emancipatie. Hiervoor moet er immers ook een kritisch aspect aanwezig zijn. Freire spreekt in dit verband over 'probleemstellend onderwijs', dat de leerkrachten en leerlingen aanmoedigt om zichzelf te confronteren met de echte problemen van hun bestaan en hun relaties.

De ontwikkeling van zo'n curriculum dat geïnformeerd wordt door een emancipatorisch belang is problematisch en vereist reflectie en risicovolle actie door de participanten.

De leidende idee of 'eidos' die kan geassocieerd worden met het emancipatorisch belang is de idee van de 'bevrijding'. Dus als de curriculumpraxis geïnformeerd wordt door een emancipatorisch belang moet men zich constant afvragen of de curriculumpraktijken de deelnemers in staat stellen zich te emanciperen doorheen het leerproces. Emancipatie is dan wel eerder een ideaal dan een 'fait accompli'. Omdat emancipatie, volgens de theorie van Habermas, impliciet vervat ligt in het spreken, moeten leerkrachten constant het spreken onderzoeken binnen de pedagogische situatie en kijken of de macht om te beginnen spreken en om vragen te stellen gelijk verdeeld is onder de deelnemers.

Binnen het curriculum dat geleid wordt door een emancipatorisch belang, is de leerkracht niet langer 'degene die onderwijst' maar iemand die zelf leert in dialoog met de studenten die onderwezen worden maar ook zelf onderwijzen. Een teken van dit concept van collaboratie in de curriculumpraktijk is de idee van het genegotieerd curriculum. Dit collaboreren van studenten in het arbeidsproces van curriculumconstructie is niet noodzakelijk één die onmiddellijk aanvaard wordt door de studenten zelf. De traditie van de verantwoordelijkheids- en machtsverdeling binnen het leerproces is immers sterk ingebed in de geschiedenis van leerkrachten en leerlingen. Om deze verdeling af te breken, zullen er dan ook veel moeilijkheden moeten overwonnen worden.

Vaardigheid was de centrale aanleg voor het technisch belang en beoordeling bleek centraal te zijn voor het praktisch belang. Voor het opereren van het emancipatorisch belang staat kritiek centraal.

Hierbij is het bestaan van kritische gemeenschappen van belang (mensen met gelijkaardige bezorgdheden, die direct interacteren met elkaar en wiens relatie wordt gekenmerkt door solidariteit en gemeenschappelijke bezorgdheid). Klassen of leergroepen zouden in principe zelf zo'n kritische gemeenschappen moeten worden.

De nadruk op een genegotieerd curriculum betekent niet dat zomaar alles kan wat betreft de curriculuminhoud, noch dat de leerlingen alleen de verantwoordelijkheid hebben voor de selectie van de inhoud van het curriculum. Leerkracht en leerlingen negotiëren de inhoud gezamenlijk.

Evaluatie kan bij het curriculum als praxis niet behandeld worden als een gescheiden aspect in het proces van curriculumconstructie. Een emancipatorisch belang houdt immers in de eerste plaats al een emancipatie van de druk van externe evaluatie van het werk van leerkrachten in. De plaats van controle ligt bij de participanten zelf (leerkracht en leerlingen) en niet elders.

2.8.2. De kritische theorie volgens Michael W. Apple (1985, 1999)

In zijn boek *Education and power* (1985) gaat Apple op zoek naar de structuren en relaties in het onderwijs, de economie, het beleid en de cultuur die ons zowel controleren als ons in staat stellen om vruchtbare, meer democratische acties te stellen (Apple, 1985: vi). Dit boek is op een aantal wijzen veel optimistischer dan zijn vorige werken. Niet dat de auteur niet denkt dat de voorwaarden in veel scholen en in de economie niet slecht zijn. Maar gegeven deze condities, zo stelt Apple, is het duidelijk dat er ook vele manieren zijn om op een progressieve manier te werken en die acties hebben een redelijke kans op slagen.

Apple is, naar kritische traditie, begaan met wie de machtigen zijn in de samenleving en hoe zij hun macht kunnen doordrukken, in het bijzonder binnen het onderwijs. Om die structuren te begrijpen moeten we volgens hem aan de kant van de verdrukten (vrouwen, kleurlingen,...) gaan staan. De manier waarop klasse, geslacht en rasrelaties opgebouwd zijn, is echter niet altijd eenvoudigweg observeerbaar, deels omdat veel aspecten van de dominante instituties niet één enkel effect hebben. Zij kunnen in plaats daarvan ook fundamenteel contradictoir zijn. Het is dus aangewezen gevoelig te zijn voor de manier waarop scholen en andere instituties betrokken zijn in een variëteit van tegengestelde krachten en noden (Apple, 1985: viii).

Apple verzet zich tegen reproductietheorieën die de school en het curriculum zien als een spiegel van de maatschappij. De reproductietheorie stelt dat het onderwijs ertoe bijdraagt dat de ongelijkheden binnen de samenleving gereproduceerd worden en tegelijkertijd dient ter legitimering zowel van de instituties die deze ongelijkheden hercreëren als van de acties binnen die instituties. Scholen alleen

zien als reproductieve instituties is echter te simpel. De spiegelanalogieën zien de school als een passieve functie van een externe, ongelijke sociale orde. Dit zou dus betekenen dat studenten passieve subjecten zijn die erop uit zijn zich in te passen in een ongelijke maatschappij. Echter fenomenologen en anderen hebben erop gewezen dat de visie van de actor, hoe hij de dingen bekijkt, een grote rol speelt. Verder negeert de reproductieve visie dat kapitalistische sociale relaties inherent contradictoair zijn.

Apple is dus van mening dat het meer adequaat is te spreken van een dynamische wisselwerking tussen economie en school. Scholen hebben wel degelijk een zekere graad van autonomie. Langs de andere kant produceren zij wel mee de condities die nodig zijn om de ideologische hegemonie te behouden. Een eenvoudig, conflictvrij basis/superstructuurmodel voldoet volgens Apple niet om scholen te begrijpen. Verzet en conflict staan volgens hem centraal bij de reproductie. Daarnaast wordt er dikwijls uit het oog verloren dat scholen niet enkel verdelers zijn van kennis, zij produceren ook kennis. Scholen zijn in dit opzicht dus systemen zowel van reproductie als van productie.

Aangezien de staat doorheen de jaren alsmaar belangrijker wordt binnen het onderwijs, is Apple haar ook in zijn redenering gaan betrekken. Apple stelt dat het niet is omdat het onderwijs een aspect is van de staat en die een actieve agent is in het proces van controle, dat wij kunnen aannemen dat alle aspecten van het curriculum en van het lesgeven reduceerbaar zijn tot de belangen van de dominante klasse. De staat zelf is immers ook een plaats van conflict tussen klassen, seksen en raciale groepen (Apple, 1985: 29).

In de visie van Apple (1985: 91) komt het erop neer cultuur zowel te zien als een beleefd proces als als een goed. Apple gaat er immers vanuit dat culturele reproductie een inherent contradictoair proces is. Men vertrekt van het feit dat studenten, net als arbeiders, creatief optreden op een manier die vaak in strijd is met de verwachte normen en veronderstellingen op school (Apple, 1985: 95). Elke theorie over de rol van de school in economische en culturele reproductie moet het feit dat veel studenten de normen die op school gelden, verwerpen, in rekening brengen. In feite is juist dit verwerpen van de schoolnormen één van de belangrijkste principes van waaruit we de rol van onze onderwijsinstituties kunnen analyseren op het vlak van de reproductie van de sociale verdeling van werk en de ongelijkheid in de maatschappij (een bepaald deel van de werkende klasse wordt immers gevormd door studenten die de schoolnormen verwerpen).

Om deze redenering te verduidelijken en te illustreren verwijst Apple (1985: 97 e.v.) naar Paul Willis' studie, "Learning to Labour" (infra: hfst 5, 3.2.5.). In deze studie zien we hoe een deel van de arbeidsmarkt gevormd wordt op een niet-mechanistische manier. Het is het culturele antwoord op de school dat de "lads" voorbereidt op werk dat hen weinig trots of vakmanschap kan brengen. Wat echter met studenten als de "ear'oles"? Is er bij deze studenten uit de werkende klasse die de

schoolnormen schijnbaar wel accepteren ook een complexe en contradictoire culturele vorm aan het werk? Uit onderzoek van Everhart (in Apple, 1985: 104) blijkt dat ook de culturele wereld van deze jongeren beleefd wordt en ingaat tegen de hegemonische vormen die de bredere samenleving domineren, maar dit gebeurt weer niet op een mechanistische manier. Ook binnen deze groepen wordt de meeste tijd op school niet gependend aan werk, maar wel aan het opbouwen van een specifiek beleefde cultuur. Deze studenten voldoen echter wel aan de eisen die gesteld worden door de school (zowel qua werk als qua gedrag), maar dit vraagt weinig van hen. Hun gedrag betekent dus niet dat ze allen de formele hiërarchie van de school en het 'hidden curriculum' volledig accepteren, maar eerder dat zij het verdragen als prijs om hun eigen activiteiten te kunnen blijven uitoefenen. Het resultaat is dat vele van deze studenten uit de werkende klasse jobs zullen uitoefenen waarvoor meer vaardigheden nodig zijn en die een hogere status hebben dan die van de 'lads'.

Apple (1985: 116-119) stelt dat in studies zoals die van Willis, er een analyse wordt gegeven van de banden tussen scholen en andere machtige sociale agenten die verder gaat dan de correspondentietheorieën. De sleutel van deze aanpak is volgen Apple, cultuur. Dit soort studies poogt een bepaalde setting te begrijpen en tegelijkertijd die setting te plaatsen binnen een breder kader van klasse en ideologische en materiële machten. Deze studies verliezen de rijkdom en variabiliteit niet uit het oog van ervaringen van studenten van een bepaalde klasse. Klasse wordt immers niet gezien als een abstracte categorie, maar wel als een beleefde ervaring. Dit soort studies brengt ook aan het licht dat het echte probleem niet enkel is om de sociale realiteit van een school te ondervragen met het oog op het ontdekken van relaties tussen instituties, maar ook het vinden van contradictoire elementen die soms progressief en totaal niet reproductief kunnen zijn.

De staat oefent op verschillende manieren controle uit over het onderwijs. Vooral de curriculumvorm wordt gecontroleerd door de staat met het oog op de reproductie van de dominante economische waarden. Voorbeeld hiervan is het gebruik van klaargemaakte sets van curriculummaterialen. Die "prepackaged curricula" creëren een bezitterig individu. De antwoorden van de studenten worden in de voorgekauwde curricula in grote mate op voorhand gespecificeerd en het curriculum wordt zo gereduceerd tot een set van vaardigheden. Een goede leerling draagt bij tot de accumulatie van een vaststaande hoeveelheid vaardigheden ten dienste van technische belangen.

Dit is een verre van optimistische kijk. Men dient echter in het achterhoofd te houden dat de creatie van een soort van ideologisch hegemonie niet iets 'natuurlijk' is. Wel is het iets dat gewonnen of verloren wordt in bepaalde conflicten en door strijd. Aan de ene kant worden leerkrachten inderdaad gecontroleerd, maar aan de andere kant is er ook verzet mogelijk. Dit kan vooral gebeuren binnen de inhoud van het curriculum, want hier kunnen elementen inzitten die contradictoir zijn aan de vorm van het curriculum (Apple, 1985: 135-164).

Samengevat is de essentie van Apples (1985: 165) theorie een conceptuele en empirische kritiek te bieden van mechanistische theorieën van reproductie, zonder de echte, bestaande determinaties te negeren. Dit betekent dus dat, hoewel er belangrijke connecties bestaan tussen de culturele, politieke en economische sfeer, die sferen ook een relatieve autonomie hebben en er contradicties bestaan tussen en binnen de verschillende sferen. De beleefde cultuur is in Apples werk van belang en die bevat onder andere strijd, verzet en contradicties.

Tot slot roept Apple (1985: 170) op om op een democratische manier aan onderwijs te doen en initiatieven in die richting te steunen en ruchtbaarheid te geven.

In hun boek "*Democratic Schools. Lessons from the chalk face*" gaan Apple en Beane (1999) in op wat zo'n democratische manier van lesgeven kan inhouden. Zij vertellen het verhaal van scholen die op een succesvolle wijze een aantal democratische en kritische onderwijspraktijken hebben opgezet ten geleide van hun curriculum. Die praktijken houden in dat er een genegotieerd curriculum aanwezig is in de scholen, een uitgebreide betrokkenheid van de gemeenschap en van de leerlingen en flexibele beoordelingsvormen. Deze scholen vormen het bewijs dat het mogelijk is, zelfs in een tijdperk van terugkeer naar conservatieve onderwijsideologieën en ernstige fiscale problemen, kritische onderwijsbeleid en –praktijken op te bouwen en te verdedigen in echte scholen op een manier waarvan leerlingen, leerkrachten en de lokale gemeenschap kunnen profiteren (Apple & Beane, 1999: x-xi).

Wat wordt er nu eigenlijk bedoeld met zo'n democratische school? Democratische scholen, net zoals democratie, komen er volgens Apple (1999: 10), niet toevallig. Zij resulteren uit expliciete pogingen door leerkrachten om afspraken en kansen te scheppen die voor democratie op school kunnen zorgen. Dit kan gebeuren volgens twee werklijnen. Enerzijds door democratische structuren en processen te creëren op school, anderzijds kan dit gebeuren door een curriculum te creëren dat democratische kansen biedt aan jonge mensen.

Democratische structuren en processen (Apple & Beane, 1999: 10-14)

Een democratische school betekent dat al degenen die direct betrokken zijn bij de school, ook de jongeren, het recht hebben om te participeren in het besluitvormingsproces zowel op het niveau van de school als van de klas. Daarnaast is het gemeenschappelijk belang een centraal kenmerk van democratie. Dit betekent dat er eerder de nadruk gelegd moet worden op coöperatie en collaboratie, dan op competitie. Verder is het zo dat bij alle afspraken en bij de beleidsbeslissingen die deze afspraken ondersteunen, de structurele rechtvaardigheid moet benadrukt worden. Dit betekent dat er geen institutionele grenzen moeten zijn voor de toegang van jongeren op grond van ras, sekse of socio-economische klasse. Daarvoor moet het blikveld opengetrokken worden naar de ganse

gemeenschap en de sociale condities die de school omgeven. Democratische opvoeders willen niet enkel de sociale ongelijkheden op school verminderen, maar willen ook de voorwaarden veranderen die aan de basis liggen van deze ongelijkheden. Dit betekent dat men ook de bredere condities buiten de school moet bekijken. Maar dit betekent ook dat het werken aan een democratische school vermoeiend is en conflictueus.

Een democratisch curriculum (Apple & Beane, 1999: 14-21)

De structuren en processen hierboven besproken, definiëren de kwaliteit van het alledaagse leven op school. Zij bieden ook informatie over de gehanteerde schoolwaarden. Daarom vormen zij een soort van 'hidden curriculum'. Een meer complete versie van een democratische school vereist daarnaast ook creatief werk om democratie in te voeren in het geplande of open curriculum. Zo'n curriculum benadrukt toegang tot een breed spectrum aan informatie en het recht op het verkondigen van een eigen mening. Het is echter zo dat vele scholen de kennis verengen tot wat we kunnen noemen 'hogere-status' of 'officiële kennis' die geproduceerd wordt door de dominante cultuur. Ten tweede verzwijgen veel scholen de gezichtspunten van degenen buiten de dominante cultuur: kleurlingen, vrouwen en jongeren. Wat echter nog meer storend is, is het feit dat veel scholen deze kennis aanleren als zijnde de waarheid komende van een onfeilbare bron. In het democratisch curriculum, daarentegen, weet men dat kennis sociaal geconstrueerd is en jongeren leren hier om kritische toeschouwers te worden van de samenleving. Wanneer ze geconfronteerd worden met nieuwe kennis of ideeën worden ze aangemoedigd om kritische vragen te stellen zoals: Wie zegt dit? Waarom? Waarom zouden we dat moeten geloven? Wie heeft er voordeel van dat we dit geloven? enz. Het invoeren van zo'n democratisch curriculum is echter verre van gemakkelijk. Democratische opvoeders leven met de constante spanning van het zoeken naar meer betekenisvol onderwijs voor jongeren terwijl ze nog altijd moeten luisteren naar de kennis en vaardigheden verwacht door machtige onderwijsmachten wiens belangen allesbehalve democratisch zijn. Daarom zal het creëren van een democratisch curriculum bijna altijd conflict en twist inhouden.

Tot zover de bespreking van Apples kritische theorie. Het werd duidelijk dat Apple meer doet dan het formuleren van een theorie. Hij gaat ook naar de praktijk kijken en brengt verslag uit van hoe leerkrachten effectief op een democratische manier lesgeven. Paulo Freire is een derde belangrijke kritische theoreticus die besproken wordt in dit hoofdstuk. Zoals boven al vermeld werd, gaat Freire nog verder in de praktische toepassing van zijn visie. Hij heeft zijn theorie immers aangewend bij zijn educatie van volwassenen in Brazilië.

2.8.3. De kritische pedagogie van Paulo Freire

“To be a good liberating educator you need above all to have faith in human beings. You need to love. You must be convinced that the fundamental effort of education is to help with the liberation of people, never their domestication. You must be convinced that when people reflect on their domination they begin a first step in changing their relationship to the world (Freire, in Shor, 1996: 25).”

Dit citaat bewijst al duidelijk de kritische instelling van Freire, die sterk gelijkloopt met de kritische visie zoals die in de inleiding werd beschreven.

Voor Freire zijn lesgeven en leren menselijke ervaringen met diepgaande sociale consequenties. Onderwijs kan niet gereduceerd worden tot een mechanische instructiemethode. In plaats van het transfereren van feiten en vaardigheden van leerkracht naar leerling, inviteert het onderwijs volgens Freire de leerlingen om kritisch te denken over de lesonderwerpen, doctrines, het leerproces zelf en de samenleving (Shor, 1996: 25).

Een Freiriaanse kritische leerkracht is een probleemsteller die vragen stelt waarop men moet doordenken en die de leerlingen aanmoedigt om eigen vragen te stellen (Shor, 1996: 26). Kennis volgens Freire betekent een actief subject dat vragen stelt en transformeert.

Volgens de theorie van Freire is de hele activiteit van onderwijzen politiek van natuur. Politiek is dus niet één aspect van lesgeven of leren. Alle vormen van onderwijs zijn politiek, ongeacht het feit of leerkrachten en leerlingen dit in hun werk erkennen. Onder deze definitie van het onderwijs als politiek orgaan ligt een kritiek op dominantie en een oproep om ongelijkheid en onrechtvaardigheid tegen te gaan. Freire bekijkt de samenleving als één die gecontroleerd wordt door een elite die haar cultuur en waarden oplegt als zijnde de standaard. Op onderwijsvlak worden deze standaardnormen doorgegeven door vereiste syllabi, opgelegde handboeken en gestandaardiseerde examens. Het curriculum wordt volgens Freire gecontroleerd van bovenaf als een middel om de dominante cultuur over te dragen op elke nieuwe generatie van studenten. Kennis is niet neutraal. Het is de expressie van historische momenten waarbij sommige groepen dominantie uitoefenen over anderen. De dominantie binnen de school uit zich in een traditioneel curriculum dat de democratische en kritische ontwikkeling van studenten tegenhoudt. Na jaren in passieve klassen te zitten zien studenten zichzelf niet meer als mensen die de kennis en de samenleving kunnen transformeren. Dit heeft tot gevolg dat de transformatie van leerkrachten en leerlingen van autoritaire naar democratische gewoonten een lange-termijnproject inhoudt en niet gemakkelijk is (Shor, 1996: 28-29).

Eén van de doelen van Freires kritische pedagogie is de ontwikkeling van een 'kritisch bewustzijn'. Wanneer men dit bewustzijn heeft bereikt denkt men niet langer fatalistisch maar ziet men welke dingen men kan en moet doen om veranderingen te bewerkstelligen (Shor, 1996: 32).

De Freiriaanse pedagogie die dit kritisch bewustzijn ontwikkelt, stelt de volgende waarden centraal (Shor, 1996: 33-34):

- 1) *Participatief*: studenten worden geacht actief deel te nemen aan het onderwijs. Het leerproces is interactief en coöperatief wat betekent dat leerlingen veel discussiëren en schrijven in plaats van louter luisteren.
- 2) *Gesitueerd*: het curriculum is gesitueerd in het denken en de taal van de leerlingen en vertrekt vanuit hun leefwereld
- 3) *Kritisch*: de leerling reflecteert kritisch over de onderwerpen, het leerproces en de relatie van kennis en maatschappij.
- 4) *Democratisch*: het discours binnen de klas is democratisch in de zin dat het geconstrueerd wordt zowel door leerkrachten als door leerlingen. Beiden hebben even veel spreekrecht en recht om het curriculum te negotiëren.
- 5) *Dialogisch*: de basisformat van de klas is dialoog omtrent problemen gesteld door leerkrachten en leerlingen.
- 6) *Desocialisatie*: de Freiriaanse dialoog desocialiseert de leerlingen van passiviteit in de klas. Hun geleerde anti-intellectualisme en autoriteitafhankelijkheid wordt uitgedaagd. Dit soort onderwijs desocialiseert eveneens de leerkrachten van het saaie en dominante leerkrachten-gepraat en transformeert hen tot probleemstellers en dialoogleiders.
- 7) *Multicultureel*: het onderwijs erkent de verschillende raciale, etnische, regionale, leeftijdsgebonden en sekse-culturen in de maatschappij.
- 8) *Onderzoeksgeoriënteerd*: dit soort onderwijs verwacht van studenten een onderzoekende geest.
- 9) *Activistisch*: de klas is actief en interactief dankzij het probleemstellend, coöperatief en participierend lesgeven.
- 10) *Affectief*: het kritische, democratische onderwijs is geïnteresseerd in de zeer ruime ontwikkeling van het menselijk gevoel. De probleemstellende, dialogische methode houdt een wijde schaal van emoties in gaande van humor tot medelijden.

2.8.4. Kritiek op het kritisch curriculum

Liston geeft in zijn boek "*Capitalist schools: explanation and ethics in radical studies of schooling*" (1988) een sympathieke maar kritische analyse van de kritische onderwijstraditie. Hij wijst de radicale curriculumtheoretici op een aantal knelpunten binnen hun theorieën. Hier worden een aantal van Listons kritieken kort samengebracht.

- Een deel van het kritische werk heeft iets van een mystiek rond zich hangen. De kritische theorie moet voorbijgaan aan het geloof dat analytische, politieke en ethische duidelijkheid iets bijkomstig is of, erger, een instrument voor dominante belangen. Links moet dus oppassen om niet te mystificeren, om geen stellingen te nemen op een manier die bijna onmogelijk is om te verifiëren of te verduidelijken. Mystificatie heeft geleid tot een gedeeltelijke isolatie van dit werk binnen het publiek debat (Apple in Liston, 1988: 4).
- Gedurende het laatste decennium is het aantal radicale en marxistische analyses sterk gegroeid. Ondanks dit feit zijn er relatief weinig onderwijsonderzoekers die denken dat de kritische theorie het begrijpen van de school effectief verder zal helpen. Dit feit wordt verergerd door een aantal radicale auteurs die geneigd zijn om elkaar tegen te spreken. Radicale auteurs zijn ook geneigd om wantrouwig te zijn tegenover iedereen die hen bekritiseert. Echter zonder kritisch onderzoek kan een theorie niet groeien in verklarende en overtuigende kracht (Liston, 1988:7).
- Veel van de kritische auteurs zijn politiek passionele individuen en passie gecombineerd met ambiguïteit kan verdeeldheid zaaïende facties creëren. Radicals bieden ook te vaak gemakkelijke verklaringen, moreel bevaagbare kritieken en dubieuze voorschriften aan (Liston, 1988: 8).
- Onderwijsmarxisten gebruiken gemakkelijke functionele verklaringen die ofwel de waarheid veronderstellen ofwel zo opgesteld worden dat ze immuun zijn voor verificatie (Liston, 1988: 72).

Deze laatste kritiek dient iets verder uitgewerkt te worden. Marxistische analyses van de school stellen dat het publieke schoolcurriculum een product is van een 'selectieve traditie'. Dit betekent dat de kennis die ingesloten en uitgesloten wordt van het curriculum een geselecteerde hoeveelheid informatie en vaardigheden bevat die verbonden is met de reproductie van de klassendominantie. Binnen de selectieve traditie worden er twee veronderstellingen gemaakt. Ten eerste wordt er gesteld dat er een functionele relatie bestaat tussen de school en het kapitalisme: het curriculum komt ten goede aan het behoud en de vooruitgang van het kapitalisme en blijft bestaan omdat het voordelig is. Ten tweede geldt dat elementen binnen het curriculum die een kapitalistische productie zouden tegenwerken geïdentificeerd worden als dysfunctioneel voor het kapitalisme en om die reden uitgesloten worden uit het publieke schoolcurriculum. Dit betekent dat datgene dat uitgesloten wordt van het curriculum minstens even belangrijk is als wat in het curriculum zit. Elke poging om meer inhoud te geven aan deze functionele voorstelling krijgt echter te maken met specifieke moeilijkheden. Er duiken conceptuele problemen op wanneer men tracht uit te klaren hoe deze selectie gebeurt en hoe zij verbonden is met het kapitalisme. Ook komen er methodologische dilemma's te voorschijn wanneer men tracht uit te leggen wat er precies uitgesloten wordt. Noch de conceptuele, noch de

methodologische problemen worden opgelost binnen de radicale curriculumliteratuur. De meeste kritische studies gaan volgens Liston (1988: 102-103) uit van deze functionele relatie zonder die op een adequate manier te bewijzen of aan te tonen.

3. Het verborgen curriculum

Vanuit onderwijssociologisch standpunt is de studie van het formele curriculum een belangrijke aangelegenheid. Even belangrijk, of misschien nog belangrijker, is het onderzoek van het verborgen curriculum, soms ook nog het 'impliciete' curriculum genoemd (Eisner, 1979). Het is immers zo dat tijdens de vele uren dat kinderen en jeugdigen in de school zijn er een socialisatieproces plaatsgrijpt met vergaande consequenties voor het gedrag in de ruime leefwereld, ook al is dit socialisatieproces niet bedoeld door leerkrachten of directie. Het verborgen curriculum heeft trouwens betrekking op wat onbedoeld door het schoolsysteem of in het bijzonder door leerkrachten aan leerlingen wordt geleerd. In deze paragraaf wordt er ingegaan op een aantal facetten van het verborgen curriculum.

Een volledige analyse geven van wat het verborgen curriculum omvat, zou voeren naar een onoverzichtelijke reeks van verwachtingspatronen die er in de school bestaan t.o.v. leerlingen. Er wordt dan hier ook niet gestreefd naar volledigheid. Twee uitgangspunten worden er gehanteerd, nl. 1) het formele curriculum en 2) de definitie van een goede of slechte leerling. Zij zullen toelaten enkele belangrijke aspecten van het verborgen curriculum voor te stellen.

1) Het eerste uitgangspunt wordt door David H. Hargreaves (1982) sterk uitgewerkt voor het Engelse onderwijssysteem. In plaats van dit hier voor te stellen, zal er gewezen worden op gelijkaardige fenomenen in het Belgisch onderwijssysteem. De centrale idee die hier wordt verdedigd, is dat er een bepaald verborgen curriculum wordt gecommuniceerd door de wijze waarop het formele curriculum wordt geselecteerd, georganiseerd en geëvalueerd.

De selectie van het curriculum houdt verband met de formele onderwijsstructuur, namelijk de indeling in TSO, BSO en ASO in België. De vakken zijn in deze verschillende studierichtingen vastgelegd. Leerlingen hebben geen keuzemogelijkheid tenzij tussen de verschillende studierichtingen.

Tegen deze strenge structuur is er om diverse redenen reactie gekomen. Een deel van het onderwijs werd gecomprensiveerd. Dit gebeurde in België in de eerste plaats met het VSO, wat later uitvloeide in de eenheidsstructuur. Daardoor wordt er enerzijds een groter globaal leerpakket aan alle leerlingen aangeboden, maar groeide er anderzijds ook meer keuzevrijheid.

Welke waarden worden er door deze formele curriculumstructuur overgebracht? De curricula van de verschillende studierichtingen worden immers niet gelijkwaardig geacht. Curricula waar meer abstract denkvermogen voor nodig is dan wel handvaardigheid, worden hoger ingeschat. Ouders stimuleren hun kinderen dan ook gemakkelijk om de hoogste plaats in deze hiërarchische structuur te veroveren.

Door deze selectie van het curriculum worden enkele waarden aan leerlingen aangeleerd die voor de ruimere leefwereld erg belangrijk zijn. Op de eerste plaats leren zij dingen te doen die zij eventueel niet graag doen. Niet alle vakken boeien even sterk; niet alle vakken zijn even nuttig voor het economische of artistieke leven; een leerling kan niet alle vakken even goed en toch is hij verplicht deze vakken te volgen en er eventueel examen over af te leggen. Het sterk verplichtend karakter van het formeel curriculum is op die wijze een prefiguratie van wat een leerling later in het beroepsleven kan ervaren, namelijk de verplichting een taak uit te voeren ook al is hij of zij niet aan de job geïnteresseerd. Leerlingen leren zo in een organisatie te werken waarvan zij zeker niet alle aspecten graag hebben.

Een tweede facet dat kan worden geleerd uit deze curriculumselectie is het aanvaarden van en het leren omgaan met een hiërarchie. Ofschoon dit betrekking heeft op leervakken wordt hierin ook een hiërarchie weerspiegeld die in het beroepsleven belangrijk is, namelijk de bovenschikking van de hoger geschoolde. Dit fenomeen wordt in de sociale stratificatie of de gezagsstructuur van het arbeidsleven terug opgenomen.

Een ander belangrijk punt in verband met selectie van de curriculumbestanddelen is het 'nulcurriculum' (Eisner, 1978: 83). Hierin wordt de aandacht getrokken op wat niet als vak onderwezen wordt. Bepaalde disciplines komen in scholen wel aan bod, anderen krijgen geen kans tenzij in enkele bijzondere opleidingen. Studie van talen, wiskunde, natuurwetenschappen, geschiedenis en aardrijkskunde zijn vanzelfsprekende onderdelen in het onderwijs, zowel in het basis- als het secundair onderwijs. Nochtans is er weinig plaats voor de non-verbale taal; voor handvaardigheid is er in het ASO amper plaats; muziek en beeldende kunsten worden slechts in bepaalde studierichtingen onderricht; economie, recht, psychologie en sociologie zijn voor het grootste deel van de leerlingen in het S.O. onbekend. Deze lijst is zeker niet volledig. Het feit dat een groot deel van de leerlingen met deze verschillende benaderingen in de school niet in contact komt, betekent een beperking van hun kennis en vaardigheden nodig om adequaat in deze maatschappij te functioneren.

De waardering die voortvloeit uit het bestaan van dit nulcurriculum, kan zeer verscheiden zijn: bvb. een onderwaardering van de handvaardigheid en het muzische en het verheffen van recht en economie op een haast mythisch niveau. Het nulcurriculum ligt zo aan de basis van een menstype waarin

handvaardigheid minder wordt gewaardeerd, of waarin bepaalde mensen worden gevormd tot deskundigen en anderen meer afhankelijk worden gemaakt van deze deskundigen.

Een ander belangrijk facet is het gescheiden aanbod van elk vak. Inderdaad in het onderwijs is er weinig ruimte voor vakkenintegratie. De eigenheid van bepaalde vakken wordt soms nog onderstreept door het speciale klaslokaal (bvb. voor fysica, scheikunde). Specialisatie van arbeid, arbeidsverdeling, geplande aanpak van problemen - alle kenmerken van onze economische structuur - worden hierdoor vertrouwde opvattingen voor de leerlingen.

Om het verborgen curriculum te vatten is op de derde plaats nog enige aandacht nodig voor de evaluatie in de klas. Op geregelde tijdstippen wordt formeel gemeten hoe ver de leerlingen gevorderd zijn op een bepaald domein. Leerlingen worden verondersteld een bepaald niveau te bereiken op welbepaalde momenten in het leerproces. Zij moeten dit niveau bereiken op hetzelfde tijdstip als hun jaargenoten. Hierin ligt een afspiegeling van het rendementsdenken in onze maatschappij, alsook een uitdrukking van het belang van competitie en hiërarchie. De school maakt leerlingen op deze wijze vertrouwd met de vele momenten van arbeidscontrole in het beroepsleven.

Nochtans heeft gelijk welke evaluatie niet dezelfde betekenis en wordt ook evenmin het totale opvoedingsproces geëvalueerd. Met bepaalde vakken (wiskunde en talen in het ASO) kan een leerling meer punten verzamelen. L.O., muziek, tekenen en dergelijke leveren in vele opleidingen weinig punten op.

Evaluatie wordt nog steeds in vele scholen gezien als iets dat meetbaar moet zijn. Kwantificatie is een normaal bestanddeel van dit proces. Wat meetbaar is wordt daardoor belangrijk en bruikbaar. Cognitieve capaciteiten en vaardigheden krijgen o.m. daardoor wederom meer betekenis dan andere capaciteiten van de leerlingen, die eigenlijk ook erg belangrijk zijn voor de persoonlijkheidsvorming. Het belang van het cognitieve wordt daarenboven nogmaals onderstreept door de labels die men toekent aan 'bekwame' leerlingen en 'minder bewkame'. Over 'goede' leerlingen spreekt men als zij 'cognitief' bekwaam zijn. Beroepsonderwijs, waar handvaardigheid centraal staat, wordt vlug voorgesteld als de school voor 'minder bewkame' leerlingen. Bekwaamheid krijgt immers gemakkelijk de connotatie van 'cognitief' bekwaam.

Aangezien evaluatie erg belangrijk is voor het overleven van de leerlingen in het onderwijssysteem, stelt D.H. Hargreaves (1983) dat alles wat belangrijk is voor het lukken in de examens de meeste aandacht krijgt in de school. Wat niet direct op de examens betrokken is, mag volgens leerkrachten meer verwaarloosd worden. Daardoor loopt een globaal opvoedingsproject kans om in praktijk versmald te worden tot al datgene wat dienstbaar is aan de keninhouden nodig voor het lukken op het einde van het schooljaar.

Evaluatie confronteert leerlingen verder ook nog met lukken en mislukken. Mislukken is niet enkel een probleem voor de leerlingen om gelijke tred te houden met leeftijdsgenoten, maar bepaalt de relatie leerling-leerkracht en leerlingen onderling. Er ontwikkelt zich hier een leerproces dat in de ruimere leefwereld een belangrijke rol kan spelen. Niet alles wat iemand onderneemt, wordt steeds tot een goed einde gebracht. Leren leven met mislukkingen kan bijgevolg een moeilijke opgave zijn. Anderzijds leert men succes in de school op een bijzondere wijze te appreciëren en leert de leerling zien dat hieraan voordelen vasthangen die ruimer zijn dan enkel maar de interne voldoening om meer kennis te bezitten. Succes in de studie wordt trouwens ook beloond door een anderssoortig relatiepatroon van leerkrachten en vrienden.

2) Uit het geheel van voorgaande illustraties wordt het duidelijk dat bij de overdracht van een formeel curriculum er een gehele reeks van keninhouden, vaardigheden en attitudes dikwijls onbewust worden overgedragen. Keren we nu terug naar de tweede invalshoek, namelijk de wijze waarop leerkrachten leerlingen zien, maar ook hoe leerlingen leerkrachten dwingen hen te zien. Uiteraard gebeurt dit niet los van de wijze waarop leerlingen zich opstellen tegenover het formele curriculum. De creativiteit van de leerlingen en de macht die zij kunnen ontwikkelen is een ander belangrijke inbreng voor dit verborgen curriculum (Eggleston, 1977: 102 e.v.).

Eggleston vat het beeld van de goede leerling op de volgende wijze samen: de leerling heeft aandacht voor de leerkracht; hij werkt hard; hij wil de beloningen krijgen die leerkrachten voor goed werk geven; hij doet zelf zijn werk en werkt niet samen met anderen tenzij het hem opgedragen is; en de leerlingen moet bekwaam zijn om goede antwoorden te geven, indien hij het niet kan moet hij zijn ongelijk toegeven. Nochtans mag een leerling ook niet de indruk geven dat hij alles kent, want dit zou betekenen dat hij geen onderwijs meer nodig heeft. De 'slechte' leerling vertoont de tegengestelde kentrekken, o.a. verveling, luiheid, frustratie, onkunde, enz. Tussen deze twee uitersten bevinden zich uiteraard heel wat varianten. Het is nochtans de taak van elke leerling om zich in één of andere richting te socialiseren. De succesrijke leerling stemt wellicht beter met het eerste type overeen, terwijl de vroege schoolverlater (in de mate dat dit binnen de wetgeving nog mogelijk is) meer kentrekken vertoont van het tweede type (zie ook hoofdstuk 5).

Deze beeldvorming van de leerling wordt nu ook ondersteund door de formele onderwijsstructuur: 'streaming' is daarvoor het belangrijkste instrument. Eggleston waarschuwt er echter voor dat ook in scholen, waar een meer kindgericht onderwijs wordt verdedigd, dit proces van labeling niet totaal verdwenen is. Het resultaat is dat leerkrachten en leerlingen elkaar met deze gereïficeerde identiteiten gaan benaderen. Ook al worden deze labels niet op de totaliteit van de leerlingen toegepast, dan gebeurt het nog frequent dat ze worden gebruikt voor individuele leerlingen. De consequenties van deze versteende begrippen kunnen dan ook een diepgaande invloed hebben op het leerproces en dus

ook op het verborgen curriculum. Het resultaat van dit socialisatieproces kan zijn dat leerlingen die voortdurend in de categorie van de 'slechte' leerlingen worden geduwd een eigen subcultuur gaan ontwikkelen. Dat kan volgens Hargreaves komen tot een bepaalde vorm van misdadigheid, omdat deze leerlingen ergens een bevestiging zoeken van hun bekwaamheden. Een dergelijke ontwikkeling kan de orde in het klaslokaal sterk beïnvloeden, zodat het labelingsproces nogmaals ondersteund wordt.

In zijn boek geeft Eggleston (1977: 110-113) een aantal voorbeelden van het verborgen curriculum. Deze lijst is zeker niet volledig, maar is wel interessant om iets van de klaspraktijk te leren zien.

1. Een leerling moet leren leven en werken in een groep. Hij moet leren rekening houden met de anderen, en dit kan zelfs betekenen dat hij zijn eigen verlangens soms gewoon moet vergeten. Hij moet leren wachten tot anderen iets hebben kunnen doen, vooraleer hij zelf iets mag doen.
2. Leerlingen moeten ook leren tijd verliezen, en zich te vervelen. Voor het later beroepsleven kan dit bruikbaar zijn: elke arbeid is immers niet boeiend en is niet steeds zo goed georganiseerd dat men zijn eigen ritme kan volgen.
3. Leerlingen zullen ook leren de beoordeling door anderen, zowel van leerlingen als leerkrachten, te aanvaarden. Ook al gebeurt dit eveneens in het gezin, in de school wordt het een evaluatie afkomstig uit een secundaire groep. Lukken of mislukken wordt aan veel meer mensen getoond dan dit in het gezin het geval was. Dit wordt ook één van de ervaringen die in het latere beroepsleven een rol zullen spelen.
4. Leerlingen moeten ook leren te voldoen aan de eisen van leerkrachten en medeleerlingen. Ook al zijn deze verwachtingen tegengesteld, dan nog moeten leerlingen in staat zijn beide partijen de indruk te geven dat zij zich op een juiste wijze gedragen. Hiervoor moeten zij de bekwaamheid van 'impression management' ontwikkelen.
5. Zij moeten ook leren leven in een hiërarchische maatschappij en iedereen daarin te benaderen vanuit zijn eigen status. Dit leerproces maakt ook een integrerend deel uit van het klasleven. Leerkrachten claimen immers een hoge status en leerlingen beschouwen elkaar ook niet als gelijken. De hiërarchische maatschappij ervaart men dus reeds in de klas.
6. Het verborgen curriculum leert leerlingen ook de snelheid te controleren waarmee een leerkracht met het formele curriculum wil opschieten. Allerlei tactieken kunnen hiertoe worden aangewend, bvb. vragen stellen, eenvoudige en gekende dingen voorstellen als onbekend, wanorde in de klas bewerken,

enz.. Deze tactieken zijn onder een gewijzigde vorm in het latere beroepsleven ook interessant. Het productieproces verloopt immers niet altijd zoals het gepland wordt (cfr. B.W.O.R.-experiment).

7. Ten slotte worden er in de klas tal van betekenissen geleerd op basis van tekens of beperkte uitdrukkingen. Deze betekenissen zijn te groot in aantal om hier te herhalen. Van Dreeben leert men dat vier normen een belangrijke plaats krijgen, nl. onafhankelijkheid, prestatie, universalisme en specificiteit.

Het zou totaal fout zijn te stellen dat deze zeven punten de volledige inhoud van het verborgen curriculum zouden geven. Dit is duidelijk veel rijker dan voorgaande schets. Hoe complex het ook is, het is iets dat leerbaar is voor leerling en leerkracht. Uiteindelijk ontwikkelen beide partijen een ingewikkeld negotiatieproces over wat wel moet gebeuren in de klas en wat niet. Afhankelijk van het resultaat van deze onderhandelingen zullen leerlingen elementen van het verborgen curriculum opnemen. Het is trouwens een noodzaak voor leerling en leerkracht om het formele curriculum af te werken. Bepaalde oefeningen van taal, wiskunde, wetenschappen en dergelijke zijn bvb. voor tal van leerlingen niet op te lossen tenzij in coöperatie. Hierdoor wordt de formele regel overtreden, maar kan anderzijds het formele curriculum afgewerkt worden. Het verborgen curriculum verzekert niet enkel de overdracht van het formele curriculum, maar beschermt leerkracht en leerling ook voor de overdreven eisen van mekaar. Het is een principe waardoor de overgeorganiseerdheid van de school wordt afgezwakt en het leven in deze organisatie meer aangepast wordt aan de individuele verlangens van beide partijen.

4. De ontwikkeling van diverse curricula in het Vlaamse onderwijsbestel

4.1. De ontwikkeling van type I/type II en de eenheidsstructuur

Tot 1970: exclusief bestaan type II

In feite is het type II historische gegroeid vanuit een klassebepaald onderwijssysteem dat omstreeks de 15de - 16de eeuw ontstaat. Voor elke klasse was er een ander soort onderwijs voorhanden. We bespreken kort de drie componenten van het type II-systeem nl. de klassieke humaniora, de moderne humaniora, het technisch/beroepsonderwijs.

De klassieke humaniora bood keuze tussen Latijn-Grieks, Latijn-Wiskunde en Latijn-Wetenschappen. Het prille begin van dit onderwijs situeert zich in de 16de eeuw met het ontstaan van de Latijnse scholen. Deze vonden hun voedingsbodem in de renaissance, een cultuurstroming die opnieuw de link

met de klassieke oudheid legde. Kenmerkend voor deze school was het elitair karakter. Enkel de hogere sociale klassen konden Latijn volgen en het vormde ook de enige toegang tot de universiteit.

Het curriculum legde vooral de nadruk op kennis van het geschreven en gesproken Latijn, en in mindere mate Grieks. Andere vakken stonden niet of nauwelijks op het programma. Wel was heel het onderwijssysteem doordrongen van een godsdienstig elan om de leerlingen op te voeden tot betrouwbare en gehoorzame burgers.

Onder druk van maatschappelijke veranderingen ontstaan ook de afdelingen Latijn-Wiskunde (1887) en Latijn-Wetenschappen (1949). Immers, onder druk van de industriële revolutie neemt vanaf de 18de eeuw het belang van wetenschappen en wiskunde toe. Hoewel de Latijn-Griekse lang een meer elitair imago behield, groeiden deze nieuwe afdelingen toch uit tot evenwaardige richtingen.

De moderne humaniora is ontstaan onder invloed van maatschappelijke veranderingen. De verstedelijking, dominantie van de burgerij (handelaars) en de vrijheid van onderwijs die gegarandeerd werd door de grondwet maakten dat er stilaan afdelingen ontstonden waar geen Latijn op het programma stond. Het waren afdelingen die volledig afgestemd waren op de sociaal-economische behoeften van die tijd. Onderwijskundig gezien zijn deze scholen de concrete verwezenlijking van een adaptieve pedagogiek die stelt dat onderwijs tot integratie moet leiden. Het is een sociale pedagogiek. Hiertegenover staat de eerder individuele aanpak van de humanistische pedagogiek in de latijnse scholen. Heel de 19de eeuw heeft deze onderwijsvorm strijd geleverd om gelijkwaardig verklaard te worden met de klassieke humaniora hetgeen structureel gezien in 1887 gebeurde. Sindsdien bieden zowel de klassieke als de moderne humaniora een algemene vorming. Echter, deze structurele gelijkheid betekende nog geen werkelijke gelijkheid. De klassieke humaniora behield meer prestige.

Vanuit eenzelfde achtergrond ontstaan in de loop van de 19de eeuw het technisch onderwijs dat afgestemd was op het leren van een concreet beroep in industrie of ambachten. Na de tweede wereldoorlog komt er een duidelijker onderscheid tussen technisch en beroepsonderwijs.

Dit onderwijs is dus duidelijk categoriaal hetgeen voornamelijk tot uiting komt in de sterke scheiding tussen algemeen vormend onderwijs en technisch onderwijs. Zoals in de maatschappij maakt ook het onderwijssysteem een onderscheid tussen handenarbeid en hoofdarbeid waarbij deze laatste meer prestige heeft. In de 20ste eeuw brokkelt dit categoriaal systeem stilaan af onder invloed van enkele maatschappelijke factoren als de bevolkingstoename, de economische expansie,... Diverse onderwijsexterne maatregelen zoals de uitbreiding van het aantal scholen, een versoepeling van de doorstroming, de omnivalentiewet in 1964 e.d. resulteren uiteindelijk in een grondige structurele verandering (onderwijsintern) nl. het VSO.

1970: Ontstaan van het VSO

In de jaren 1960 wou men het onderwijs reorganiseren. De economische expansie deed het geloof oplaaien dat men de socio-culturele en maatschappelijke relaties kon veranderen door herstructureren in het onderwijs. Onderwijs werd omgedoopt tot een hefboom voor sociale verandering. Deze vernieuwingsidealen kregen in het onderwijs concreet vorm in de wet van 19 juli 1971 die een nieuwe structuur en organisatie van het S.O. vastlegde nl. het VSO of type I, een onderwijs met comprehensieve structuren (De Keyser & D'Hoker, 1984-1985: 15-40; Michiels, 1987-1988).

Een belangrijk verschil met het type II is de drie-graden structuur. Elke graad heeft een specifieke functie nl.:

1. Observatie: nagaan welke capaciteiten en belangstellingen het kind heeft;
2. Oriëntatie: in functie van de observatie, de leerling naar de gepaste richting oriënteren;
3. Specialisatie/determinatie.

Waar men in het type II in feite reeds in de eerste graad een definitieve keuze maakte, wordt deze keuze in het VSO uitgesteld en op een geleidelijke manier geïntroduceerd. De echte specialisatie begint pas in de derde graad. Deze opstelling maakte ook dat men in theorie geen onderscheid maakte tussen ASO, TSO en BSO. Alle leerlingen begonnen in een gemeenschappelijk jaar. In praktijk was dit echter niet altijd het geval en werd reeds vanaf het eerste jaar van de eerste graad een onderscheid gemaakt tussen een A-klas en een B-klas (beroeps).

Comprehensief onderwijs vertrekt van een verruimd begrip over leren en onderwijzen. Deze verruiming heeft betrekking op twee dimensies: (1) Men wil openstaan voor alle leerlingen en geen voorafgaande selectie maken. Het onderwijs is dan ook gericht op een individuele aanpak: elke leerling moet volgens zijn capaciteiten, interesses en op zijn eigen tempo onderwijs krijgen. (2) Men benadrukt een zestal waarden (Michiels & Lodewijckx, 1987: 124-128):

1. Aangezien onze cultuur steeds complexer wordt en door de toename van kennis en wetenschap, is een hoger scalarisatieniveau noodzakelijk om de intrede in onze maatschappij mogelijk te maken. De *basisvorming* moet voor iedereen verlengd worden hetgeen tot uiting komt in het uitstel van studiekeuze.
2. De school mag niet meer uitsluitend de nadruk leggen op cognitieve aspecten van onderwijs. Er is nood aan een *verbreding van de doelstellingen* tot levensbeschouwing, begeleiding in persoonlijkheidsvorming, sociale vaardigheden etc.
3. Vanuit de democratiseringsgedachte opteert men voor een *grotere zorgbreedte*: onderwijs moet evolueren van een selectief onderwijs naar een massa-onderwijs. Iedereen moet er aan zijn trekken komen.

4. Aangezien de menselijke persoonlijkheid zeer complex is en door vele factoren wordt beïnvloed, is een *geleidelijke oriëntering* noodzakelijk. Een persoon en zijn schoolprestaties kunnen evolueren. Zo is het intelligentiequotiënt een relatieve maat die sterk gebonden is aan voorafgaande en milieubepaalde ervaringen die een grote speling in vormbaarheid toelaat. Deze complexiteit, gepaard gaande met een intensief groeiproces waarin de 12 tot 18-jarige zich bevindt, maken een té vroege oriëntering niet wenselijk.

5. Hoewel dit uiteraard altijd het geval is bij onderwijs, stelt men bij comprehensief onderwijs expliciet voorop dat het officiële leren (de leerplannen, documenten, schriften e.d.) moet vermengd worden met een *verborgen leren*. Het onderwijs geeft de leerlingen een aantal basisvisies, houdingen, interpretatie-schema's en manieren van handelen mee.

1970-1989: het naast elkaar bestaan van type I en type II

Het ontstaan van het VSO gaf aanleiding tot een nieuwe breuklijn in het onderwijs. Er bestonden immers twee types naast elkaar. In 1975 wordt de structuur algemeen opgelegd in het Rijksonderwijs. Het katholiek onderwijs opteert voor een geleidelijke invoering zonder deze evenwel te verplichten. In het Franstalig katholiek onderwijs schakelen de meeste scholen over op type I. In het Nederlandstalig katholiek onderwijs ontstaat er echter protest. In Vlaanderen ontstaat er dus een polarisatie tussen twee types. De eenheid van het katholiek onderwijs werd verstoord hetgeen nog voor bijkomende problemen zorgde als een dubbel beleid en administratie, onduidelijkheid bij de ouders i.v.m. het complexe aanbod, concurrentie op basis van een verschillend structuraanbod en het ontstaan van een vierde dimensie in de rangorde: ASO, VSO, TSO, BSO (De Keyser & D'Hoker, 1984-1985; Michiels, 1987-1988).

Hierbij kwam nog dat het economisch niet meer haalbaar was het VSO in haar huidige omkadering te behouden. Het VSO had namelijk vanuit haar comprehensieve structuur veel pedagogische werkingsmiddelen gekregen. Ondertussen was de grote economische expansie en het ermee gepaard gaande enthousiasme tot reorganisatie fel afgezwakt. De financiële middelen waren niet meer voorhanden. De mensen vroegen om duidelijkheid en overzichtelijkheid. Competitie verdrong democratiserende maatregelen en sociale doelstellingen. Men koos liever voor het duidelijke en zekere type II. Dit werd verder aangewakkerd door de onduidelijke stellingname van het beleid terzake. In deze sfeer van onduidelijkheid en onzekerheid speelde zich een onderlinge concurrentie tussen de scholen af (redactie Impuls, 1985: 194-199).

Deze verdeeldheid vormde de voedingsbodem voor vernieuwing, nl. de ontwikkeling van een eenheidsstructuur. Deze is er echter niet zonder stoot of slag gekomen. Structurele maar ook culturele knelpunten tussen beide types bemoeilijkten de ontwikkeling van een compromis (Verhoeven, 1984-1985: 41-65).

Het belangrijkste verschil schuilt in het verschillend waardenpatroon. Beide types beschouwen zichzelf als de uitdrukkingsvorm van een onderwijsvisie. Waar type I gelijke kansen vooropstelt en kiest voor een sterk individueel gerichte comprehensieve pedagogiek, meent type II dat gelijke kansen geen identieke kansen zijn. Onderwijs mag selectief zijn.

Dit differentiele waardenpatroon uit zich in structurele verschillen zoals doorstromings- en oriënteringsmechanismen. Voor de voorstanders van type I heeft een té vroege oriëntatie en specialisatie nefaste gevolgen. Zij opteren dus voor een gemeenschappelijk eerste jaar, een eerste jaar B met functie van brugklas, heterogene groepen, cognitieve maar ook sociale vorming en persoonlijkheidsvorming. Type II-adepten hadden vooral schrik voor een algemene niveaudaling onder invloed van deze maatregelen. Dit leidt volgens hen tot de wet van de geringste weerstand: de leerling kiest uit het té grote aanbod het gemakkelijkste pakket.

Niet alleen deze eerder onderwijsinterne knelpunten betekenden een hindernis voor de eenheidsstructuur, ook bredere maatschappelijke factoren bemoeilijkten de invoering:

De specifieke Vlaamse politieke situatie maakte dat Vlaanderen meer behoudsgezind was dan Wallonië. Wallonië met een lange socialistische traditie kende een vlotte overgang naar het VSO. Vlaanderen nam een eerder neutrale houding aan hetgeen de vernieuwing naar een VSO alsook een eenheidsstructuur belemmerde. De katholieke Vlaamse scholen hadden een duidelijke meerderheidspositie waardoor zij ook niet moesten overschakelen op VSO. Dit was in Wallonië wel het geval wegens grote concurrentie met de Rijksscholen.

Verscheidene leerkrachtenverenigingen voelden zich aan de kant gezet. Velen waren gekant tegen de eenheidsstructuur uit schrik dat hun vak verloren zou gaan, zoals de classici en de historici.

1989: Invoering van de eenheidsstructuur

Na grondig overleg komt men dan toch tot een besluit: de eenheidsstructuur wordt vanaf het schooljaar 1989-1990 progressief van toepassing in de drie onderwijsnetten. Cultureel gezien gaat het om een gematigde comprehensieve structuur. We bekijken de structuur kort van nabij (Ministeriële omzendbrieven, 1990; Osaer, 1987: 90-102).

Tabel 3.1: Algemene structuur van het eenheidstype (V.V.K.S.O., Mededelingen, Juli 1996)

GRADEN	LEERJAREN	ONDERWIJSVORMEN			
		ASO	KSO	TSO	BSO
VIERDE GRAAD	Derde leerjaar				3 D Ve
	Tweede leerjaar				2 D K/P 2 Ve
	Eerste leerjaar				1 K/P 1 Ve
DERDE GRAAD	Facultatief	3	3	3	3 D
	Derde leerjaar	VHO	S of VHO	S	S
	Tweede leerjaar	2 D	2 D	2 D	2
	Eerste leerjaar	1	1	1	1
TWEEDE GRAAD	Facultatief				3
	Derde leerjaar				V
	Tweede leerjaar	2	2	2	2
	Eerste leerjaar	1	1	1	1
EERSTE GRAAD	Tweede leerjaar	2			BVL
	Eerste leerjaar	1A			1B

Afkortingen

1A = eerste leerjaar A

1B = eerste leerjaar B

BVL = beroepsvoorbereidend leerjaar

V = vervolmakingsjaar

D = bekrachtiging met een diploma van secundair onderwijs

S = specialisatiejaar

VHO = jaar dat voorbereidt op hoger onderwijs

K/P = enkel studierichtingen Kleding BSO en Plastische kunsten BSO

Ve = enkel studierichtingen Ziekenhuisverpleegkunde BSO en Psychiatrische verpleegkunde BSO

Het gaat duidelijk om een compromis. Erfenissen van het VSO zijn o.m. het bestaan van drie graden van twee leerjaren, de vier onderwijsvormen die pas vanaf de tweede graad onderscheiden worden, de gemeenschappelijkheid van het eerste jaar, heterogene groepen, A-klas en B-klas.

Toch is ook de invloed van het traditionele type merkbaar in b.v. de 5u keuze in het eerste jaar en behoud van de richting Latijn-Grieks vanaf het tweede leerjaar van de eerste graad.

* De algemene structuur van het eerste jaar ziet er als volgt uit:

BASISVORMING MINIMAAL 27U.	+	OPTIONEEL GEDEELTE 4/5U.
----------------------------	---	--------------------------

In het eerste jaar A ligt de nadruk op basisvorming. Deze vorming is gemeenschappelijk voor alle leerlingen van eenzelfde onderwijsinstelling. Het eerste jaar B richt zich tot leerlingen die niet in staat zijn het eerste jaar A te volgen. Deze leerlingen kunnen wel na of tijdens het eerste jaar B overstappen naar het eerste jaar A. In feite wordt dit jaar beschouwd als een voorbereiding op het beroepsonderwijs.

Omdat er reeds in het eerste jaar A 5 keuze-uren zijn, is er toch al enige differentiatie mogelijk. In het Katholiek onderwijs kan met tussen 7 mogelijkheden kiezen:

Opties	1	2	3	4	5	6	7
Klassieke Studieën	0	0	0	2	2	2	4
Technologische Opvoeding	4	2	0	2	0	1	0
Nederlands, Frans, Wiskunde	0	2	4	0	2	0	0
Vormen van expressie, exploratie, psychomotorische oef., sociale act. en sport	1	1	1	1	1	2	1

Het is duidelijk dat er vanaf het eerste jaar reeds een beslissende oriëntatie plaatsgrijpt. Het is onmogelijk om na het eerste jaar optie 1 over te schakelen in het tweede jaar naar de Latijnse of omgekeerd. Wel is het natuurlijk zo dat er 27 uur gemeenschappelijk zijn en dat er in de basisvorming een aantal verplichte vakken zijn opgenomen waar men niet naast kan. Dit zijn b.v. Technologische opvoeding, muzikale opvoeding en plastische opvoeding.

Deze differentiatie neemt een nog definitievere wending in het tweede jaar. Allereerst is er het onderscheid tussen het tweede jaar A en het beroepsvoorbereidend jaar. Zoals de naam reeds zegt, is dit geen brugklas meer maar een daadwerkelijke beroepsklas.

* Het tweede jaar A ziet er als volgt uit:

BASISVORMING MINIMAAL 14U.	+	BASISOPTIES 6/7/8/U.	+	OPTIONEEL GEDEELTE
-------------------------------	---	-------------------------	---	-----------------------

Het aantal uren basisvorming neemt af. Belangrijk is ook dat men in het Katholiek onderwijs de hoofdvakken, uitgezonderd moedertaal, uit de basisvorming haalt. Dit bevestigt nogmaals de definitieve oriëntering van de leerling en holt het principe van basisvorming in feite uit. Voor deze vakken stelt men twee afzonderlijke leerplannen op.

- Leerplan A is theoretisch zwaarder en bedoeld voor leerlingen met als basisopties Latijn-Grieks, Latijn, Industriële wetenschappen, Moderne Wetenschappen,...
- Leerplan B is praktischer en richt zich tot leerlingen met als basisopties Hotel-Bakkerij-Slagerij, Hout-Bouw, Mechanica-Electriciteit, Sociale en Technische wetenschappen,...

* Zeker vanaf de tweede graad is het zo goed als onmogelijk nog over te schakelen van richting. Men maakt een definitieve keuze die de basis vormt voor de verdere uitbouw in de 3de graad die een specialiserend karakter heeft.

Besluit

Aangezien de eenheidsstructuur een compromis is, kan men uiteraard vanuit beide kampen (type I-voorstanders en type II-voorstanders) kritiek leveren. Vanuit het standpunt van type II is er duidelijk een meer comprehensieve structuur ontstaan die in zich de mogelijkheid tot een grotere gelijkheid draagt. De vraag is natuurlijk of deze mogelijkheden benut worden. Vanuit het standpunt van type I heeft men in feite een stap terug moeten zetten qua mogelijkheden. Toch biedt ook hier de eenheidsstructuur volgens ons een welkom alternatief. Het VSO was immers financieel niet meer haalbaar en kampte met concurrentieproblemen. Het type II trok immers op tal van plaatsen de intelligentste leerlingen naar zich toe waardoor zich in het VSO soms een kwaliteitsdaling voordeed.

4.2. De eindtermen

4.2.1. Herkomst van de eindtermen

Voor een goed begrip van wat volgt, kunnen de eindtermen zeer beknopt worden geformuleerd als *minimumdoelstellingen die door de meerderheid van de leerlingen in het niveau en de richting waarin ze zich bevinden, moeten worden bereikt*. Verdere definiëring volgt.

Reeds in het Schoolpact van 1958 behield de overheid zich het recht voor een minimumlessenrooster en -leerplan te bepalen. Aan de andere kant werd wel, conform de grondwet, de vrijheid van "lesrooster" en "pedagogische methode" gegarandeerd. Binnen dit kader moesten de inrichtende machten van het gesubsidieerd onderwijs hun leerplannen en lessenrooster ter goedkeuring voorleggen aan de minister.

Meer recent zijn er twee beleidsdaden die mede het ontstaan van de eindtermen hebben bevorderd.

1. Vooreerst was er de grondwetsherziening van 1989 waardoor de Vlaamse Gemeenschap een eigen kwaliteitsbeleid kon ontwikkelen.

2. Vervolgens was er de geboorte van de ARGO waardoor het Rijksonderwijs aan het beheer van de Minister werd onttrokken. Het gemeenschapsonderwijs is sindsdien ook onderworpen aan de verplichting leerplannen en lessentabellen ter goedkeuring voor te leggen. De minister kon nu niet meer de leerplannen en lessentabellen van het vroegere rijksonderwijs als criteria nemen, maar moest eigen criteria ter goedkeuring ontwikkelen.

Hierbij komt nog dat ook internationaal de bekommernis voor een duidelijke impact van de overheid op de kwaliteit van het onderwijs sterk op de voorgrond trad onder het motto "wie betaalt, bepaalt". De controle van de overheid werd daarbij in verschillende gradaties van intensiteit doorgevoerd. Ook de eindtermen zijn hier een voorbeeld van (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, 1993: 1-5).

4.2.2. Het decreet van 17 juli 1991

De geschetste ontwikkelingen gaven aanleiding tot het ontstaan van een onafhankelijke commissie die voorstellen moest doen voor de ontwikkeling van een eigentijdse en aan de Vlaamse situatie aangepaste kwaliteitsbewaking. Hun rapport werd verwerkt in het decreet van 17 juli 1991 waarin de eindtermen werden geïntroduceerd. De decretale omschrijving van de eindtermen luidt als volgt:

"De Vlaamse Executieve bepaalt, op eensluidend advies van de Vlaamse Onderwijsraad, de eindtermen: dit wil zeggen de minimumdoelstellingen die op het einde van het kleuter-, lager, secundair en hoger onderwijs van het korte type moeten worden bereikt en legt ze binnen één maand voor aan de Vlaamse Raad. De Vlaamse Raad bekrachtigt deze eindtermen, behoudens de specifieke eindtermen betreffende het secundair onderwijs en het hoger onderwijs van het korte type."

Dit laatste betekent dat in het secundair en het hoger onderwijs van het korte type er specifieke eindtermen zouden worden geformuleerd al naargelang de graad, onderwijsvorm, cyclus of categorie. Door het decreet op de hogescholen is dit voor het hogeschoolonderwijs afgeschaft. Meer onderwijskundig bekeken, zijn de eindtermen aldus een koppeling van leerinhouden aan een erop betrokken gedrag van de leerling. Met minimumdoelstellingen worden in feite communale doelstellingen bedoeld: het gaat dan om de doelstellingen die door de gemeenschap aan de school opgelegd worden. In de memorie van toelichting spreekt men van "*kwaliteiten inzake kennis, inzicht, onderwijssattitudes en eventueel vaardigheden die wenselijk worden geacht voor de meerderheid van de leerlingen*". Eindtermen worden dus inhoudelijk niet tot leerdoelen beperkt, wat het beoogde gedrag betreft: dit mag niet enkel tot cognitief reproducerend gedrag leiden (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, 1993: 5-12).

In het Katholiek onderwijs maakt men een duidelijk onderscheid tussen eindtermen en leerplannen wat uit het volgende citaat blijkt (VSKO, 1994):

"Het katholiek onderwijs heeft steeds gesteld dat de subsidiërende overheid een recht van toezicht heeft op het efficiënt en effectief gebruik van de door haar ter beschikking gestelde financiële middelen. Het uitschrijven van de eindtermen beoogt de onderwijsinspectie een middel ter hand te stellen om aan dit recht van toezicht gestalte te geven. (...) Anders gezegd, eindtermen zijn een soort meetinstrumenten ten dienste van de onderwijsinspectie. Aldus zal de onderwijsinspectie weten waartoe zij gehouden is en zullen de scholen weten wat er minimaal moet bereikt worden. Voor het VSKO en de Verbonden kunnen de uitgeschreven eindtermen dus geen minileerplannen zijn. De bevoegdheid voor het vaststellen van de leerplannen komt op basis van de Schoolpactwet klaar en duidelijk toe aan de inrichtende machten van het onderwijs. (...) Eindtermen verwoorden de minimum-doelstellingen van de overheid onwille van het toezichtsrecht als subsidiërende overheid. Leerplannen verwoorden de totaal doelstelling die de inrichtende macht op basis van haar opvoedingsproject heeft t.a.v. haar onderwijsaanbod."

Het decreet van 1991 werd herwerkt in 1996 (24 juli). De ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor het basisonderwijs werden ondertussen goedgekeurd door de Vlaamse Raad en worden toegepast in het kleuter- en lager onderwijs sinds het schooljaar 1998-1999. In het kleuteronderwijs wordt nog niet gesproken van eindtermen omdat het geen verplicht onderwijs is. Kleuters ontwikkelen zich op hun eigen tempo, daarom wordt gesproken van ontwikkelingsdoelen die ze dienen na te streven zonder ze daarom ook te moeten bereiken. In het verplichte lager onderwijs zijn er eindtermen die moeten worden bereikt op het einde van de lagere school. Ook de eindtermen voor de eerste graad secundair onderwijs werden intussen goedgekeurd en zijn vanaf het schooljaar 1997-1998 van start gegaan. De eindtermen van de tweede graad en derde graad secundair onderwijs zijn ingevoerd vanaf 1 september 2002.

4.2.3. Doelen en principes van de eindtermen

Het invoeren van eindtermen heeft tot doel te waken over de kwaliteit van het onderwijs. Deze algemene doelstelling kunnen we gedetailleerder uitwerken:

- 1) De invoering impliceert dat de overheid meteen uitspraak kan doen over wat volgens haar in het onderwijs essentieel is;
- 2) De eindtermen bieden een herkenbare basis voor kwaliteitsbewaking;
- 3) Inrichtende machten zullen een evenwicht moeten zoeken tussen hun eigen onderwijsvisie en maatschappelijke verwachtingen wanneer zij hun leerplannen uitwerken;
- 4) Men wil ook via de eindtermen het probleem van overbevraging aanpakken. Alle onderwijsbetrokkenen worden voortdurend heen en weer geslingerd tussen allerlei vragen vanuit de samenleving. De eindtermen zullen uitspraak doen over wat werkelijk essentieel is en wat niet. De school kan immers niet meer alles verwerken wat van haar gevraagd wordt;

- 5) Ouders en buitenstaanders zullen beter kunnen inschatten wat de leerlingen van overheidswege te verwerken krijgen hetgeen de schooldrempel moet verlagen;
- 6) Aangezien de prioriteiten worden vastgelegd, kan begeleiding en navorming doelgerichter georganiseerd worden;
- 7) Scholen zijn ertoe verplicht zoveel mogelijk leerlingen over de meet van deze minimumdoelstellingen te krijgen. Hierdoor zal de zorgbreedte van het onderwijs vermeerderen;
- 8) Aangezien men duidelijk weet wat de leerlingen op het einde van een bepaalde graad of niveau moeten kunnen, zal de samenhang van het onderwijs vergroten;
- 9) Door het decretaal vastleggen van een kernprogramma, kan men uitgevers van schoolboeken een zekere stabiliteit garanderen.

In het hierna volgend schema zien we de verschuiving in onderwijsprincipes die door de eindtermen wordt nagestreefd.

SPECIALISATIE	→	ALGEMENE VORMING
ZUIVERE KENNIS	→	TOEGEPASTE KENNIS
COGNITIEF LEREN	→	HARMONISCHE VORMING
VAKGERICHTE ORDENING	→	TOTALITEITSONDERRICHT
SEQUENTIELE OPBOUW	→	EXEMPLARISCH ONDERRICHT
KORTE-TERMIJNLEREN	→	BEKLIJVEND LEREN

4.2.4. Een kritische kijk op de eindtermen

Het is nog vroeg om al concreet iets over de werking te zeggen. Er is nog geen onderzoek geweest dat zich op deze materie heeft geconcentreerd. Toch lijkt het ons interessant om vanuit het aangeboden materiaal in deze cursus de eindtermen kritisch te belichten. Wat kunnen we b.v. vanuit de theorie rond het verborgen curriculum over de eindtermen zeggen? Mogen we concluderen dat de invoering van de eindtermen met hetzelfde probleem kampt als de invoering van de eenheidsstructuur nl. een zoveelste wettelijke regeling waarbij we ons de vraag kunnen stellen of deze werkelijk verandering zal teweegbrengen? Kan men iets anders dan cognitieve leerdoelen in wetten vastleggen? Hoe gaat men de naleving controleren? Welke sancties zullen er verbonden zijn aan niet-naleving? Deze vragen geven ons al een zicht op de complexe materie en doen ons vragen stellen bij de haalbaarheid.

We formuleren enkele bedenkingen over mogelijke en onbedoelde gevolgen van de eindtermen in het secundair onderwijs (Verhoeven, 1994:55-64).

1) Een eerste kritische opmerking behelst het niet-realistisch mens- en maatschappijbeeld dat in de eindtermen aan de oppervlakte komt. Té veel vertrekt men van een puur rationele mens die alles plant, stuurt en controleert. Een mens die alles berekent, overweegt, steeds bewust is en zich vragen stelt. De vraag is natuurlijk of wij inderdaad van dien aard zijn. De samenleving op haar beurt wordt voorgesteld als een democratische samenleving waar iedereen inspraak heeft in het beleid. Verder zijn er facetten van de samenleving waar men gewoon over zwijgt (cfr. nulcurriculum) zoals de dominantie van het economisch systeem en de hiermee gepaard gaande machtspatronen.

2) In tweede instantie plaatsen we een kritische noot bij het wettelijk karakter van de eindtermen. Is het de taak van de overheid om eindtermen te formuleren en in decreten vast te leggen? In feite zegt men: "Zo moeten leerlingen gevormd worden. Dat vinden wij de gelukke types van de samenleving." Is het aan de politieke meerderheid om zo haar mens- en maatschappijbeeld door te drukken? Wordt daardoor aan de Staatsoverheid een recht gegeven dat de rechten van de ouders sterk beperkt? Het zijn toch de ouders die de natuurlijke opvoeders van de kinderen zijn. Vanuit de rechtssociologie kan men opereren dat wetten die zich op vlak van de primaire relaties bevinden, vaak 'geruststellers' zijn. Zij zullen de problemen niet oplossen, maar stellen wel alle partijen tevreden. De voorstanders zullen verheugd zijn over de wettelijke bevestiging en de tegenstanders zullen het als een dode letter beschouwen.

3) Een andere prangende vraag is hoe de scholen deze eindtermen kunnen realiseren. Deze eindtermen zeggen namelijk wel wat de leerling moet doen en kunnen, maar spreken niet over school of leerkrachten. Enkele mogelijke problemen:

* In de school is er een zeer opgesplitste taakverdeling; ook de eindtermen zijn opgesplitst, maar worden als één pakket aangeboden; is deze opgedeelde schoolstructuur wel bevorderlijk voor de vakoverschrijdende benadering van de eindtermen?

* Ook vanuit de rijke analyse van het verborgen curriculum kunnen bedenkingen worden geformuleerd. Het verborgen curriculum deelt andere waarden mee (wijst op disciplineren, conflict, competitie) dan de eindtermen vooropstellen nl. samenwerking. Voor een gedetailleerdere uiteenzetting hierover verwijzen we naar punt 3 van dit hoofdstuk.

* Een laatste bedenking is gericht op de realisatie van de eindtermen door de leerkrachten. Is een decreet de aangewezen weg om bij de leerkrachten iets gedaan te krijgen (bereikbaarheid van de leerkrachten; verstaanbaarheid van de tekst)?

HOOFDSTUK 4.

DE ONDERWIJSSOCIOLOGISCHE BETEKENIS VAN TAALSOCIOLOGISCH ONDERZOEK

Neil Flanders berekende in 1970 dat in een eerder traditionele school waar leerkrachten veel energie besteden aan doceren 70 % van de tijd in de klas wordt gevuld door uiteenzettingen van de leerkrachten. Dit is een fenomeen waarmee wij allen zeer vertrouwd zijn, ook al worden er op de huidige dag tal van andere didactische werkvormen aangewend. Taal - en in dit geval gaat het om de taal van de leerkrachten - lijkt wel een essentieel bestanddeel te zijn van het klasgebeuren. Meer nog, taal blijkt als het belangrijkste instrument van het leerproces op het voorplan te staan.

Ook al stemt dit overeen met onze algemene opvatting over leerprocessen, toch mag men niet uit het oog verliezen dat dit wellicht niet eigen is aan elke samenleving. Twee Amerikaanse onderzoekers, R.V. Dumont en S. Philips, stelden immers vast dat Cherokee- en Siouxkinderen bijzonder stil zijn in de klas. Men zou dit kunnen wijten aan de dominante positie van de Anglo-Saksische leerkrachten. De auteurs verwerpen echter dit standpunt. Indianen hechten tijdens het leren immers minder betekenis aan het gesproken woord. Leren gebeurt in hun samenleving meer door observatie en door het doen van iets, hetzij onder toezicht, hetzij zelfstandig. Taal heeft in dit proces dan ook niet zo veel betekenis (Stubbs, 1976: 13, 105). In onze samenleving heeft taal duidelijk een totaal andere betekenis voor leerprocessen, dan dit het geval is in sommige andere samenlevingen.

Het belang van de taal voor het leerproces is geen uitvinding van de hedendaagse psychologie of sociologie. G.H. Mead (1962(1934)) beschreef reeds in het begin van de 20ste eeuw dat denken slechts mogelijk was dankzij 'vocal gestures' die in relatie tot anderen tot stand komen. De socialisatie van het individu kan dus enkel gerealiseerd worden door de uitwisseling van dergelijke significante symbolen. Ook Edward Sapir en Benjamin L. Whorf verdedigden dit standpunt. Taal en denken zijn volgens Sapir op elkaar betrokken. Het ene is zonder het andere niet mogelijk. Deze betrokkenheid verschilt echter tussen de culturen. De wijze waarop in een bepaalde cultuur de werkelijkheid wordt gezien is afhankelijk van de gebruikte taal. Deze verbondenheid tussen taal en werkelijkheidsbeleving wordt op de huidige dag sterk in de verf gezet door de fenomenologische sociologie (A. Schütz).

B.L. Whorf formuleerde deze idee nog scherper. Onze taal bepaalt volgens hem de wijze waarop wij de wereld zien. Taal determineert zo de wereld. Wij kunnen de wereld immers niet anders zien dan de taal ons dit toelaat. Dit betekent dat de taal zelf de sociale relaties bepaalt en niet omgekeerd (Lenders, 1976: 19-20). Deze opvattingen werden door latere taalsociologen wel omgekeerd (o.a. B.

Bernstein stelt dat de sociale structuur de taal bepaalt), maar trokken meteen de aandacht op het grote belang van de studie van de taal om het leerproces beter te begrijpen.

Indien het nu zo is dat taal zo'n belangrijke functie vervult tijdens het socialisatieproces in de klas en dat het georganiseerde klasgedrag door taal vorm wordt gegeven, dan heeft het zeker zin de hypothese te onderzoeken of taal invloed heeft op de kansenongelijkheid in onze samenleving. Het beantwoorden van deze hypothese vormt de hoofdbrok van dit hoofdstuk. Hiervoor zullen er vier problemen behandeld worden:

- 1) Waar houdt taalsociologie zich mee bezig?
- 2) Welke interpretatie geeft de differentie- en de deficittheorie aan de betekenis van taal voor kansen (on)gelijkheid in het onderwijs?
- 3) Welke visie heeft de econolinguïstiek op taal?
- 4) Wat kan de bijdrage zijn van een taalsociologische studie voor het bestuderen van organisatie en processen in de klas?

Vooraleer in te gaan op het verband tussen taal en kansenongelijkheid in het onderwijs, wordt echter eerst bekeken hoe taal in de klas eruit ziet, zowel vanuit een neutraal (Edwards & Westgate, 1987) als vanuit kritisch perspectief (Young, 1992).

1. Taal in de klas

Het onderwijs heeft langzamerhand beseft dat leren sterk gebaseerd is op taal. De weg naar dit begrijpen is echter traag en moeilijk geweest, niet enkel omwille van de onzichtbaarheid van het onderwerp, maar ook omwille van de valse informatie, onvolledige kennis en stereotypes over taal die leerkrachten overerven en doorgeven aan toekomstige generaties (Shuy, 1984: 167).

Hoewel niet helemaal onzichtbaar, wordt taal gemakkelijk als vanzelfsprekend beschouwd. Spijtig genoeg blijven er misvattingen en visies gebaseerd op stereotypen bestaan in sommige leerkrachtenkamers. Voorbeelden hiervan zijn “de enige goede klas is een stille klas” en “wanneer zij (bepaalde categorieën van leerlingen) bij ons komen, bezitten ze gewoon geen taal” (Edwards & Westgate, 1987: 176). Deze stereotypes zullen deels bevestigd worden wanneer we bekijken hoe de taal in de klas eruit ziet.

In de inleiding werd al gesteld dat in een eerder traditionele school 70% van de tijd in de klas gevuld wordt door uiteenzettingen van de leerkrachten. Dit bewijst dat de leerkracht sterk centraal staat in de communicatie in de klas. Het is de leerkracht die beslist wie er mag spreken, die de vragen stelt, de

antwoorden evalueert en de communicatie in goede banen leidt. Een kort voorbeeld van ‘normal classroomtalk’ in de basisschool illustreert de organisatie van taal in de klas:

- T: Maybe you could hold it out. I want you to notice a lot of things about the hamster. We can notice a couple of things right away. When we look at the hamster, what do we notice right away?*
- P: It has pink feet.*
- T: It has pink feet. Yes. And what does he have on the end of his pink feet?*
- P: Claws.*
- T: He's a digging animal. Do you notice he's sniff, sniff, sniff, sniffing all over. Why does he do that?*
- P: It's a girl.*
- T: Why does she do that? What? Maybe she smells Chrissy's lettuce (laughter), Don't be afraid, he won't bite- she won't bite.*
- Pp: She won't bite.*
- T: Must like Troy. Guess she's not hungry right now. They usually eat at night. What's the word we use when an animal is trying to find out everything? It's sniffing around to find out everything. What's the word?*
- P: Curious.*
- T: Curious. I think that's a perfect word for our hamster... (in Edwards & Westgate, 1987: 36).*

Kortweg kunnen we stellen dat de aangewezen participatie in de communicatie in de klas eist van leerlingen dat ze gedurende het merendeel van de tijd luisteren of beter schijnen te luisteren. Ze moeten weten hoe correct het recht te vragen om zelf te spreken, vaak in competitieve omstandigheden. Hierbij moet er een evenwicht gezocht worden tussen te geestdriftig trachten de aandacht te trekken van de leerkracht zodat deze laatste geïrriteerd raakt en zich zo bescheiden aan te bieden dat het bod genegeerd wordt.

De leerlingen moeten daarnaast ook aanvaarden dat wat ze uiteindelijk kunnen zeggen als antwoord op een vraag van de leerkracht, bijna zeker zal geëvalueerd worden, mogelijk kan onderbroken worden wanneer de leerkracht van oordeel is dat het irrelevante informatie is en zo sterk zal aangepast en vertaald worden met het oog op het passen in het referentiekader van de leerkracht dat het antwoord niet langer te herkennen zal zijn als hun eigen bijdrage. Vermits de leerkracht normaal gezien het juiste antwoord weet, leren de leerlingen zich te concentreren op de vele aanwijzingen die de leerkracht geeft teneinde het zoekgebied waarbinnen het antwoord kan gevonden worden, te begrenzen. De taak van de leerling is om te antwoorden en zelden om te beginnen over iets nieuws en het is aan de leerkracht om te zeggen wat echt moet geleerd worden uit de woorden die gewisseld worden (Edwards & Westgate, 1987: 38).

Hoewel het hierboven misschien iets te ongenueanceerd voorgesteld werd, zal ieder zeker wel bepaalde aspecten herkennen uit de eigen schooltijd. Ondertussen mag er misschien al wel wat veranderd zijn op gebied van communicatie in de klas, toch blijft deze organisatiestructuur in vele scholen nog als leidraad bestaan, vooral bij de jongere leerlingen.

McHoul (in Edwards & Westgate, 1987) heeft in dit verband een interessant onderscheid gemaakt. Toen hij zocht naar een manier om de formaliteit van de communicatie in de klas weer te geven, heeft hij een onderscheid gemaakt tussen praten in een 'status-gemarkeerd' veld en wat conversatie-analysten om praktische redenen 'spreken onder gelijken' noemen. Communicatie onder gelijken is communicatie die moet georganiseerd worden naarmate ze vordert omdat geen van de participanten enige speciale rechten of verplichtingen bezit om beslissingen te nemen die nodig zijn voor het bereiken van een ordelijke interactie. De andere kant van het continuüm bestaat uit communicatie die georganiseerd wordt door ongelijke rechten en verplichtingen die voortkomen uit statusverschillen tussen de participanten. Wanneer er zo'n ongelijkheden bestaan, kunnen er vooraf toebedeelde rechten zijn, bijvoorbeeld om eerst, meest of laatst te spreken, om te beslissen wie er nog mag spreken, wanneer en hoe lang of om de bijdragen van anderen te onderbreken, te corrigeren of te negeren. Binnen dit formele einde van het continuüm vindt men omgevingen en gelegenheden als publieke voordrachten, vergaderingen, ondervragingen in de rechtbank en sollicitatiegesprekken. In elk van deze voorbeelden worden verwachtingen omtrent wiens beurt het is om te praten, zeer duidelijk gemaakt. Langs de andere kant van het continuüm liggen de normale conversaties tussen volwassenen.

Maar conversaties blijken verre van altijd plaats te vinden in omstandigheden van perfecte gelijkheid. Bijvoorbeeld is het zo dat volwassenen zich vaak gedragen alsof ze de interacties met jonge kinderen 'bezitten'. Een andere voortdurende bron van ongelijkheid is de ongelijke communicatieve ruimte van vrouwen in gemengde groepen en hun veel grotere kwetsbaarheid op onderbrekingen.

Conversatie-analysten negeren zulke ongelijkheden niet maar benadrukken dat deze evident moeten zijn in de tekst. Hun voornaamste interessepunt is echter conversatie waarbij de ordelijke transitie van het ene onderwerp naar het volgende behandeld worden als een collectieve verantwoordelijkheid, en niet als iets wat gezien kan worden als behorende tot één participant. In de klas plaatst het feit dat zulke beslissingen normaal gezien gemaakt worden door de leerkracht, de conversatie onmiddellijk binnen de formele kant van het continuüm. In ordelijke klassen beslist de leerkracht wie er aan de beurt komt, legt onderwerpen vast, onderbreekt en herverdeelt de beurten wanneer er irrelevante informatie wordt gegeven en zorgt voor voortdurend commentaar op wat er gezegd en bedoeld wordt en dit vormt de voornaamste bron van cohesie binnen en tussen de verschillende sequenties in de klas (Edwards & Westgate, 1987: 42-43).

Het meest in het oog springende contrast tussen normale conversatie en normale communicatie in de klas is er één van getallen. Conversatie impliceert immers niet enkel 'praten onder gelijken' maar ook 'praten onder enkele mensen'. Wanneer meer dan drie of vier mensen samenkomen, is het managen van mogelijkheden om te spreken zo ingewikkeld en de frustratie van het wachten op zijn beurt zo groot dat de groep op gaat breken in gemakkelijker te managen eenheden. Leerkrachten hebben vaak 20 of meer

potentiële sprekers te begeleiden, met een centraal communicatiesysteem waarbij ieder die spreekt gehoord moet worden door iedereen. Daarom is het niet verwonderlijk dat ‘irrelevant praten’ en ‘lawaaï maken’ zo prominent voorkomen in verslagen over wangedrag van leerlingen of dat er een grote proportie van disciplinaire acties van leerkrachten gericht zijn tegen het praten buiten zijn/haar beurt. De klassen kleiner maken door het breken van het communicatiesysteem waarbij de leerkracht centraal staat, zou een noodzakelijke voorwaarde kunnen zijn voor interactie die minder gedomineerd wordt door de leerkracht.

Leerkrachten blijken hoe dan ook een strenge en aanhoudende controle over de communicatie in de klas zien als een essentiële voorwaarde om hun onderwijsdoelen te bereiken. Dit is niet enkel zo omwille van de onmiddellijke problemen die het managen van beurten en onderwerpen in de drukke omstandigheden van de klas met zich meebrengen, maar ook omdat hun falen in het ‘stil houden van de klas’ doorgaans streng veroordeeld wordt, zowel door de leerlingen als door collega’s.

Een ander kenmerk van de taal in de klas is de duidelijke grens tussen kennis en onwetendheid. Leerlingen zijn voornamelijk slechts ontvangers van kennis en er liggen hevige beperkingen op wat zij mogen zeggen en bedoelen omdat het relevant en correct moet zijn binnen de grenzen van wat de leerkracht behandelt. Deze beperkingen worden het duidelijkst in de aard van de vragen die normaal gesteld worden aan leerlingen. Het stellen van een vraag door iemand die iets wil weten houdt in dat het initiatief om te beslissen over de hoeveelheid informatie en de wijze van het overbrengen van de informatie gegeven wordt aan degene die moet antwoorden. Het stellen van een vraag door iemand die het antwoord al weet echter (zoals de leerkracht), betekent dat het antwoord geaccepteerd, verworpen of op een andere manier geëvalueerd zal worden, naargelang de visie van degene die de vraag stelt over wat relevant en waar is (Edwards & Westgate, 1987: 44-45).

Dit brengt ons bij het belang van het stellen van vragen in de klas. Verschillende onderzoekers hebben het zeer frequent voorkomen van vragen in de klas opgemerkt. Het gaat dan vooral over vragen die gesteld worden door de leerkracht en meer bepaald om een uitwisseling in drie stappen: begin – antwoord – evaluatie (initiation-reply-evaluation: I-R-E). Deze structuur begint met een pseudo-vraag en manifesteert het behoud van controle door de leerkracht zowel wat ‘turn-taking’ als wat het onderwerp betreft. De structuur illustreert ook de evaluatieve rechten van de leerkracht die centraal staan bij het valideren van het curriculum en bij de definitie van competent lidmaatschap van de klas door de demonstratie van aanvaardbare vormen van participatie en expressie. Een voorbeeldje maakt dit duidelijker:

<i>Exchanges</i>		<i>Moves</i>	<i>Acts</i>
Boundary	T <i>Now, let me test your brains.</i>	Framing	Marker
	<i>Let me see if you can think of the materials that I'm going to ask you about.</i>	Focusing	Meta-statement
Teaching	<i>If your Mummy was going to make you a frock, what material would she use?</i>	Opening	Elicitation
	<i>Hands up.</i>		Cue
	P <i>(Non-verbal response)</i>		Bid
	T <i>Marie</i>		Nomination
	P <i>Cloth</i>	Answering	Reply
T <i>Good girl.</i>	Follow-up	Evaluate	

Mehan berekende in dit verband dat deze structuur meer dan de helft van de interacties uitmaakte in de negen lessen die hij opnam en in detail analyseerde. De structuur blijkt bovendien de grenzen van leeftijd en nationaliteit te overschrijden (in Edwards & Westgate, 1987: 143-144).

2. Een kritische kijk op de taal in de klas

In de vorige paragraaf werd er ingegaan op de taal in de klas. Het werd duidelijk dat de communicatie in de klas sterk gecentreerd wordt rond de leerkracht en hiervan is makkelijk af te leiden dat leerlingen op die manier in een grotendeels passieve en afhankelijke rol worden geduwd (Edwards & Westgate, 1987: 146). Robert Young (1992) heeft in zijn boek 'Critical theory and classroom talk' een expliciet kritische visie op taal in de klas ontwikkeld en daarover zullen we het hebben in deze paragraaf.

2.1. Algemeen

Het vertrekpunt van Youngs analyse is de kritische theorie van Habermas. Deze theorie werd ook al besproken in hoofdstuk drie over het curriculum en zal hier niet meer herhaald worden. In grote lijnen komt het erop neer dat Habermas de enge kijk op wetenschap bekritiseerde, niet door de wetenschap in haar geheel af te voeren, maar door te gaan kijken naar de sociale, historische en psychologische situatie van de wetenschapper. Het idee dat de obstakels tot betere probleemoplossing grotendeels van sociale, culturele en psychologische aard zijn, leidde hem ertoe te gaan kijken naar de sociale interactie van de wetenschappers en meer specifiek, naar hun communicatie.

Vanuit onderwijsstandpunt stelt Young op basis van Habermas' theorie dat we op één of andere manier moeten leren voor onszelf te denken en een deel worden van de gemeenschap van denkers die elkaar helpen en elkaars tendensen tot puur idiosyncratisch of zelf-georiënteerd denken checken. Instructie, de transmissie van voorgevormde blokken van oude kennis, kan een deel uitmaken van het onderwijs, maar

evolutionair gezien moet onderwijs hieraan voorbij gaan als het leerlingen wil voorbereiden op het oplossen van nieuwe problemen. Het communicatieproces tussen leerkracht en leerlingen moet volgens Young, dit verschil dan ook reflecteren.

Om echte kennis te achterhalen, zo stelt Habermas, moeten we kijken naar het discours van de gemeenschap van wetenschappers. Vanuit onderwijsstandpunt betekent dit dat er geijverd moet worden voor een vorm van leren en lesgeven die openstaat voor het onderzoeksdiscours – het voortdurende onderzoek van de menselijke soort. Open voor onderzoek betekent dan dat theorieën en veronderstellingen van studenten op een manier moeten behandeld worden die openstaat voor de ervaring van anderen.

Habermas identificeert het strategisch gebruik van taal als ideologisch apparaat. Hij toont aan hoe mensen taal strategisch kunnen gebruiken door ze schijnbaar communicatief te gebruiken. Ze poneren stellingen over de waarheid, relaties en gevoelens, maar het doel van een aantal van die stellingen waarvan de luisteraar verwacht wordt ze gerechtvaardigd te vinden, is het manipuleren van diezelfde luisteraar. Leerkrachten maken vaak gebruik van dit soort communicatie en het probleem hierbij is dat zij de leerlingen op die manier depriveren van de kans om een rationeel antwoord te geven op de betreffende kennisveronderstellingen. Erger nog, de leerlingen worden gedwongen om een antwoord te geven op basis van heel andere geldigheidsveronderstellingen, die van de autoriteit van de leerkracht. Hier hebben we dan te maken met een situatie van verstoorde communicatie.

Verstoorde communicatie staat in tegenstelling tot de “Ideale Spreeksituatie” (ISS= Ideal Speech Situation). Deze Ideale Spreeksituatie wijst op de omstandigheden waarbij mensen in dialoog staan tot elkaar en elkaar kunnen behandelen als redelijke, voelende wezens zonder hinder of dwang. Deze situatie bestaat niet en kan nooit bestaan, het is eerder een logisch type. Hoewel de ideale situatie niet bestaat, gedragen wij ons alsof ze wel bestaat. Wij veronderstellen met andere woorden de mogelijkheid van openheid, hoewel die nooit echt helemaal realiteit kan worden. Nochtans kunnen we wel trachten om bestaande beperkingen te identificeren.

De vorm van actie die Habermas de conversatie-actie noemt, ligt dichtbij de ISS. Bij deze vorm van actie bestaat er een intentie van openheid, zelfs indien het huidige ontwikkelingsniveau van individuen of de maatschappij het eigenlijk niet toelaat.

Uit de paragraaf ‘taal in de klas’ werd al duidelijk dat het lesgeven lang niet altijd gebeurt op de manier zoals Habermas die voorstelt. Om dit duidelijker te maken moeten we echter dieper ingaan op de communicatie in de klas en de manier waarop die strategisch gebruikt kan worden.

2.2. Naar een kritische linguïstiek

Young beperkt zich niet tot het niveau van een algemene theorie maar stapt ook over naar een analyse van het concrete spreken. Hij maakt hierbij een onderscheid tussen de ‘methodeklas’ en de ‘discourssklas’. De methodeklas is de traditionele klas waarbij de leerkracht meer dan drie vierde van de tijd aan het woord is. Het linguïstisch regime van dit soort klassen wordt gekenmerkt door een haast totale ban op het praten van de leerlingen, behalve wanneer dit specifiek gevraagd wordt door de leerkracht. In dit soort klassen objectiveren de leerkrachten de leerlingen en reïficieren zij de kennis. Het kind is hier leerobject en de taak van de leerkracht is de input van informatie die gereproduceerd moet worden. De discourssklas daarentegen wordt gekenmerkt door ‘normale communicatie’ (die je kan vinden tussen vrienden en collega’s in het alledaagse leven). De leerling is hier een pedagogische partner en de pedagogie wordt hier bewust ‘geco-construeerd’. De taak van de leerkracht in dit soort klassen is het leiden van het kind naar meer conversatie over de menselijke soort en het vergemakkelijken van het autopoëtisch principe van de ontwikkeling van het kind.

Uit de beschrijving van beide types van klassen blijkt dat Young een duidelijk evaluatief onderscheid maakt tussen de twee. De kritische vraag die op theoretisch niveau volgens Young moet gesteld worden is: “Hoe open is de een situatie voor de uitdrukking van de belangen van alle categorieën van deelnemers?”. De methodeklas past duidelijk niet in deze pedagogische kijk die stelt dat de leerkracht moet lesgeven op een open manier zodat leerlingen voorbereid worden op het oplossen van nieuwe problemen. Merkwaardig genoeg blijken leerkrachten zichzelf vaak te zien als personen die de mogelijkheid geven aan leerlingen om zichzelf te uiten en te praten. Deze visie wordt echter helemaal niet gesteund door observaties.

Ook Young gaat in op de belangrijke rol van stellen van vragen bij het lesgeven. Meer dan 80 jaar van onderzoek heeft de persistentie getoond van het vragen stellen als favoriete methodologie van het lesgeven. Onderzoekers hebben ontdekt dat er heel veel vragen gesteld worden (ongeveer 60% van alle gepraat in de klas), dat ze bijna allemaal gesteld worden door de leerkracht en dat zeer veel van die vragen een mechanisch antwoord eisen (bijna 90%) (Young, 1992: 90). De meeste vragen van leerkrachten gebeuren in lange sequenties die een duidelijke samenhang en doel bevatten. Verschillende doelen zijn mogelijk: motiveren, herhalen, testen, controleren, onderzoeken, uitleggen,...

In de klas heeft de leerkracht duidelijk de autoriteit bij het vragen stellen. Klasobservaties tonen dat leerlingen over het algemeen elk maar 10 vragen stellen per jaar, terwijl leerkrachten er 10 000 kunnen stellen per jaar. Hugh Mehan (in Young, 1992: 101) heeft geobserveerd dat leerkrachten bijna alle antwoorden van leerlingen evalueren, terwijl leerlingen de antwoorden van leerkrachten bijna niet evalueren. Dit is juist het tegenovergestelde van wat je zou verwachten wanneer lerenden hun eigen waardeoordelen zouden vormen als deel van een publiek proces van gedeeld onderzoek.

Young maakt in dit verband een onderscheid tussen twee vraagstructuren en doet tegelijkertijd suggesties om les te geven op een manier die het praten van leerlingen minder onderdrukt.

De eerste vraagstructuur is 'What do pupils know (WDPK)?'. Hierbij gaat het om een reproductieve vraag waarbij de rol van de leerling erin bestaat om te laten zien dat ze kunnen reproduceren wat hen aangeleerd werd. Een voorbeeldje maakt duidelijk wat er bedoeld wordt met WDPK:

- T: Now the first thing I want to ask you is what's the meaning of this term (points to the blackboard) ... divine right. Lynn?*
- P: It's a belief that the king got his right to rule straight from God and to answer to God only and nobody else.*
- T: Good. Very good! Now what I've got here are a couple of illustrations that go a little bit further on this idea of divine right because we all know Charles the First firmly believed in his divine right.*
- P: If Charles wanted money and parliament wouldn't give it.*
- T: Fine. And this amounted to conflict – what's another word for conflict – we say that the parliament what against the king?*
- P: Grievances against the king.*
- T: Grievances. Very good! (in Young, 1992: 106)*

De kritische vraag die Young hierbij stelt is of er geen educatieve alternatieven voor dit patroon zijn. Een duidelijk alternatief zou zijn om een praatstructuur te voorzien waarbij de leerling verantwoordelijkheid neemt voor het oefenen van wat ze weten, op dezelfde manier als wanneer iemand die een probleem wil onderzoeken of een belangrijke beslissing wil nemen, een papiertje pakt en een lijst maakt van 'dingen die hij weet' en 'vragen die hij moet beantwoorden'. De verantwoordelijkheid om deze lijst te verbeteren kan dan, alweer, genomen worden door de leerlingen zelf. De essentie hierbij is volgens Young niet dat leerkrachten andere communicatiestructuren moeten gebruiken wanneer ze de kennis van de leerlingen omtrent een behandeld onderwerp willen checken. De pointe is wel dat leerkrachten zouden erkennen dat er andere structuren bestaan en dat ze de structuren die ze zelf gebruiken kritisch zouden evalueren en alternatieven zouden invoeren.

Een tweede vraagstructuur is 'Guess what teacher thinks (GWTT)?'. Deze structuur wijst op het feit dat de leerkracht voorziet in het kader waarin het praten van leerlingen gevat wordt. Dat praten wordt dan geëvalueerd op basis van hoe goed het past in het kader. Korte bijdragen van leerlingen worden als representatief voorgesteld voor de gehele groep en de interactie gaat dan voort alsof de leerlingen ofwel de juiste antwoorden al wisten ofwel dezelfde en nu gecorrigeerde onvolkomenheden van degenen die spraken, deelden. Een voorbeeld brengt klaarheid:

- T: *Why do people have discussions?*
P: *To get each other's opinions.*
T: *Good. To get each other's opinions...*
P: *(inaudible...)*
T: *All right, and to find out what each other thinks about things and perhaps come to a (rising intonation)... (pause with raised eyebrows)...*
P: *Agreement*
T: *... (pause) decision about something. Alright, you might have a problem, you discuss it with someone. They might help you to solve it.*
T: *When... when in your life have you been involved in a discussion?*
.....
P: *When the deputy principal interviews you.*
All: *(laughter)*
T: *Well I don't know that that's actually a discussion.*
P: *Handball... when it's on the line and everyone disagrees with you.*
T: *Come on! Think! Other situations at school.*
P: *In the playground?*
T: *Good. In the playground ... (here follows several questions and answers about school)*
T: *... Let's just forget about school for a moment.*
P: *(Putting hand up)*
T: *Yes? (pupil shakes head)*
T: *(To whole class again) At home. When could your family be involved in a discussion?*
.....
T: *Now what is a discussion about? ... someone having an idea. You might disagree with it and you throw your ideas back and forth.*
(P: *That's really an argument.*
(P: *That's an argument!*
(P: *Argument.*
P: *I think that's a debate, really.*
T: *Well, a debate is a more formal discussion isn't it? I'm sort of thinking of things informally at home...*
P: *That's an argument. When you're fighting back.*
T: *No it doesn't have to be an argument... Can you think of situations where you might be involved in a discussion... Either the debate kind that John talked about or the argument that Joan talked about? I'm going to classify all those as discussions (in Young, 1992: 108-109)*

Dit is een duidelijk voorbeeld van GWTT. Het spel is te raden wat de leerkracht denkt. Het is de leerkracht die de betekenis van een discussie verklaart ("you might have a problem, you discuss it with someone..."). Het zijn de definities van de leerkracht die het voorwerp vormen van het commando "Think!" ("I'm going to classify"). De leerkracht controleert duidelijk de onderwerpen ("Let's just forget about school"). Wanneer de leerkracht zegt "Well I don't know that that's actually a discussion.", geeft hij/zij aan dat het erom gaat te raden wat hij/zij wel weet.

Uit het voorbeeld blijkt dat het GWTT-type zelden echt denken produceert. Meestal geven leerkrachten zoveel hints dat ze zo goed als zelf hun vragen oplossen.

Uit dit soort sequenties blijkt duidelijk de autoritaire positie van de leerkracht. Er wordt geen rationele geldigheid nagestreefd, maar wel een verstoorde geldigheid. Er wordt niet verwacht van de leerlingen dat zij een onafhankelijk geldigheidsoordeel zouden uitspreken op basis van hun ervaringen, maar wel dat zij dat van de leerkracht aanvaarden. De geldigheid wordt beoordeeld door de leerkracht op basis

van de mate waarin het antwoord past binnen wat de leerkracht denkt. Young (1992: 111) is van mening dat er geen enkele educatieve rechtvaardiging voor dit soort vragen bestaat.

Ook hier is de bedoeling van Young niet dat leerkrachten dit of dat moeten doen, maar wel het identificeren van alternatieven. Een mogelijk alternatief vindt hij in het discursief (D: discursive) lesgeven. Hierbij tracht de leerkracht de leerling te betrekken bij het discours terwijl de leerling de kans krijgt om inzicht te vormen in het onderwerp. Daarnaast is het zo dat de leerkracht instaat voor het ondersteunen en de kwaliteitscontrole, terwijl de leerling verantwoordelijk is voor zijn/haar eigen leren. Een voorbeeld maakt dit duidelijk:

(In a class discussion on migration and ethnic prejudice)

T: ... Any of your parents migrate?

P: A long time ago.

T: Fairly recently? ... I suppose then that I'm the only recent migrant. I came out with a plane load of other migrants. We arrived at Mascot early one morning ... went into a line at immigration. ... Behind the desk is the Immigration Department Officer. His job is to interview you. Each one of you is that official and I'm standing here in front of your desk. What questions do you ask me?

P: Why did you come out to Australia?

T: Why?

P: When are you going? (general laughter)

T: Fair go mate! (an Australian expression – general laughter)

P: Have you got any employment?

T: Please?

.....
T: Mr. Lynch, who was then minister of immigration said, "We don't want a divided society". What do you think he meant?

P1: That a society that differs in some way, that's split up in some way ... And some very important issue that would be terrible for Australia, and nearly start a revolution...

P2: We're not used to have a lot of coloured people with us in this society. We've got them in the outskirts of country towns but not in the city, only a small minority.

T: (to P1) So you think quite clearly that he was talking about black/white divisions, the 'split' was the word you used.

P1: Religions. I think, too, religious splitting, even national. Look at the Croatians, they seem to stick together from what we've heard.

T: Could be true for any division, if it was a large division ... (in Young, 1992: 118-119).

In dit soort klas is er nog steeds sprake van asymmetrie, maar het is een andere asymmetrie dan die in het dominante klastype. Deze asymmetrie is complementair, vermits de rechten van de leerlingen als rationele gesprekspartners nageleefd worden. Tegelijkertijd is het nog steeds mogelijk de superieure kennis van de leerkrachten te gebruiken in het belang van de leerlingen. In de klas uit het voorbeeld is er openheid aanwezig die nodig is opdat leerlingen de verantwoordelijkheid kunnen nemen om zelf inzicht te verkrijgen in de onderwerpen waarover geleerd wordt.

Young besluit dat ook bij deze manier van lesgeven (zoals in het laatste voorbeeld), de leerkracht duidelijke doelen heeft. Het is in elk geval zo dat leerkrachten vaak werken onder de druk van syllabi en examens. Dit neemt echter niet weg dat er ruimte is op vlak van de manier waarop de gestelde doelen

bereikt worden en dat er binnen dit bereik van de doelen van de leerkrachten, ook ruimte kan zijn voor een aantal doelen van leerlingen. Volgens Young (1992: 119-120) kan bijna elk onderwerp aangebracht worden op een manier die ruimte laat voor de realiteit van de leerlingen en het is juist die pedagogische aanpak waar hij voor wil pleiten.

3. Wat is taalsociologie?

Nu we weten hoe de communicatie in de klas eruit ziet, kunnen we nagaan of deze communicatie invloed heeft op de kansenongelijkheid in onze samenleving. Om deze hypothese te kunnen onderzoeken, gaan we eerst kijken wat taalsociologie precies inhoudt.

Taalsociologie kan algemeen beschreven worden als de sociologie die bestudeert hoe taal in verschillende sociale situaties wordt gebruikt. Hartveldt (1978: 22-23) meent hierin een aantal strekkingen te kunnen vinden. Een eerste strekking noemt hij een sociolinguïstiek waarin vooral wordt onderzocht welke taalvariatie er bestaat in de verschillende sociale groepen (William Labov). De tweede strekking noemt hij eerder 'taalsociologie'. Studie van de taal is hier niet de hoofdbedoeling, maar wel wil men door de studie van de taal de sociale realiteit beter leren kennen (Basil Bernstein). De derde strekking wordt functionele sociolinguïstiek genoemd. Hierin worden taalgebruik en sociaal handelen als één geheel gezien, waarbij het ene functioneel is voor het andere. Men let hierbij vooral op de sociale functie van de taal. Dit vindt men vooral in antropologische studies en ethnografische analyses van schoolprocessen. Het onderscheid tussen deze drie benaderingen is niet zonder betekenis. Zoals uit de volgende paragrafen zal blijken, zijn er sterke methodologische verschillen.

Om een goed inzicht te krijgen in de sociolinguïstiek moeten enkele begrippen wat nader worden toegelicht. Op de eerste plaats moet er gelet worden op **taalvariatie**. Hieronder wordt verstaan dat iedereen al naar gelang de situatie waarin hij of zij verkeert een andere taal zal gebruiken. Met Labov zou men kunnen zeggen dat er geen mono-stijl sprekers zijn; iedereen is multi-dialectisch of multi-stylistisch. Een kind dat bv. in de klas op vragen van de leerkracht moet antwoorden, zal zijn streekdialect verlaten en een stijl opbouwen die verschilt van deze die het hanteert in conversatie met zijn vrienden. Taalvariaties of taalstijlen kan men dus best onderscheiden door rekening te houden met de volgende vragen: wie zegt wat aan wie, wanneer, waar, waarom en hoe? Deze vragen leiden direct naar enkele belangrijke determinanten van taalvariaties. Hartveldt (1978: 96 e.v.) vat deze determinanten als volgt samen: 1) de deelnemers-taalgebruikers (sociale status, beroep, rol, geslacht, leeftijd), 2) het gebruikte kanaal, 3) aard van contact, 4) onderwerp van gesprek, 5) de omgeving en 6) de code (status van de code, hoeveelheid codewisselingen). Al deze factoren maken de grote complexiteit van taalvariatie goed zichtbaar. Welke grote taalverschillen worden er nu onderscheiden?

Vroeger leefde de opvatting dat bij volkeren met een zwak ontwikkelde materiële cultuur er talen werden gebruikt met zeer weinig woorden (200-300) en met een zeer eenvoudige grammatica. Onderzoek heeft echter aangetoond dat ook bij deze zogenaamde primitieve volkeren de grammatica niet eenvoudig was. Het is natuurlijk wel zo dat de functies van de taal in technologisch ontwikkelde samenlevingen verscheidener zijn, zodat er een groter vocabularium werd ontwikkeld. Nochtans mag men niet vergeten dat voor bepaalde fenomenen in primitieve samenlevingen er een rijker vocabularium bestaat dan bij ons (bv. Eskimo's hebben veel begrippen om sneeuw te noemen).

De ene taal is dus niet beter of slechter dan de andere. Dit neemt niet weg dat er in bepaalde milieus een houding is gegroeid die dialect inferieur beschouwt aan de **standaardtaal**. Ofschoon de standaardtaal bepalen relatief eenvoudig lijkt, is dit in een internationale context niet zo eenvoudig. Men zou standaardtaal misschien kunnen omschrijven als de taal die door een politiek machtscentrum wordt opgelegd en uitdrukking vindt in woordenboeken en officiële publikaties. Ofschoon dit voor onze samenleving enigszins opgaat mag men toch niet uit het oog verliezen dat de gesproken taal verschilt van de geschreven taal. Aangezien het begrip hier hoofdzakelijk voor onze lokale onderwijssociologische beschouwingen zal gebruikt worden, zal het verder gehanteerd worden zoals zojuist beschreven.

Dezelfde problemen heeft men met de definitie van dialecten. **Dialecten** zijn de regionale varianten van een standaardtaal. Deze kunnen van dorp tot dorp verschillen en zij werden zowel door de hogere als door de lagere klassen gesproken. Nochtans krijgt men nu een ontwikkeling waarin een bovenlaag meer en meer de standaardtaal gaat spreken en de andere sociale categorieën het dialect. Men zou hier kunnen spreken van een **sociolect**, d.w.z. een taal die verbonden is aan een bepaalde sociale laag. Arbeiders spreken anders dan onderwijzers of landbouwers. Op die wijze kan men dus verschillende sociolecten onderscheiden, afhankelijk van de taal van een prestige-categorie. Men kan zich in dit verband afvragen of in Vlaanderen dialect niet meer en meer het sociolect van de lagere klasse gaat worden, terwijl de hogere lagen meer en meer de standaardtaal zullen gebruiken.

In verband met het gebruik van de standaardtaal dient men ook aandacht te geven aan het **accent**. De wijze waarop de standaardtaal uitgesproken wordt in een bepaalde regio, is geen negatie van de standaardtaal. Algemeen Nederlands kan met een Antwerps, Limburgs of West-Vlaams accent worden uitgesproken, maar vernietigt in feite de standaardtaal niet.

Onderwijssociologisch is het onderscheid tussen standaardtaal, dialect en sociolect belangrijk, omdat elk verschillende appreciaties oproept bij de actoren in het onderwijs, en in feite maar één taal, nl. de standaardtaal, in het onderwijs aanvaard wordt. Sprekers die enkel op dialect of een bepaald sociolect kunnen terugvallen lopen gevaar niet begrepen te worden, de taal van de leerkracht niet te begrijpen of

door de leerkrachten en/of sommige leerlingen als minderwaardig te worden benaderd. Dit wordt door een groot deel van het voorhanden onderzoek bevestigd.

Wat ook de vorm zij waaronder een taal verschijnt, steeds dient men in taalsociologisch onderzoek te vragen naar de **taalstructuur**. Taal verschijnt immers nooit als een geheel van aparte woorden of als uitsluitend een grammaticale constructie. De structuur die een taal aanneemt wordt bepaald door de sociale situaties waarbinnen de taal geproduceerd wordt. De zinnen:

(1) Geef dat boek!

(2) Zou U mij dat boek even willen geven?

drukken inhoudelijk hetzelfde uit en zijn beide grammaticaal juist. Ze drukken nochtans een zeer verschillende sociale relatie uit. Zin (1) zou nog enigszins door een leerkracht kunnen gebruikt worden tegenover een leerling, ofschoon het getuigt van een affirmatie van zijn bovengeschiedte situatie. Indien een leerling zin (1) zou gebruiken tegenover een leerkracht, dan moet hij er in elk geval mee rekening houden dat de leerkracht hem kan terechtwijzen. Zin (2) zou zowel door leerkrachten en leerlingen kunnen gebruikt worden, maar kan anderzijds door opstandige leerlingen geïnterpreteerd worden als een zwakte van de leerkracht. Deze enkele interpretaties van beide zinnen zijn zeker niet volledig. Zij tonen echter wel aan dat indien een leerling zin (1) gebruikt tegenover zijn leerkracht dat hij wel blijk geeft grammaticaal competent te zijn, maar niet communicatief competent. Dell Hymes (1978) gebruikt het begrip communicatieve competentie om aan te duiden dat de taalgebruiker weet hoe iets moet uitgedrukt worden, aangepast aan de sociale situatie. De grammaticale competentie is hiervan een onderdeel. Het is echter niet zo dat grammaticale competentie een voldoende voorwaarde is voor communicatieve competentie.

Studie van de taalstructuur betekent dus dat men de taalstijl onderzoekt. Daardoor worden taalvariaties veel rijker dan enkel het onderscheid standaardtaal en dialect. Taal wordt daardoor situationeel bekeken. Dat impliceert dat taalstijlen kunnen verschillen in de standaardtaal, zowel als in het dialect of sociolect. Bekijkt men taal op deze wijze dan krijgt het label 'correct taalgebruik' een enigszins andere betekenis. Waar het vroeger betekende dat men het juiste woord in een grammaticaal juiste zin gebruikte, is dit nu niet meer het geval. Of de gebruikte taal correct is, is immers afhankelijk van de sociale situatie, waarin geoordeeld wordt of de taalstijl aangepast is aan de sociale situatie.

Een laatste punt waar hier de aandacht op gevestigd wordt het **verschil tussen taalproductie en het begrijpen van een taal**. Als algemene regel kan worden gesteld dat indien iemand een bepaalde uitspraak niet kan reproduceren, dat dit nog niet automatisch betekent dat hij die uitspraak niet zou begrijpen. Sprekers gebruiken immers niet alle woorden die zij kennen en zijn dikwijls in staat om uitspraken te begrijpen die zij technisch niet perfect zouden formuleren. In relatie tot de onderwijssociologische vraagstelling is deze vaststelling erg belangrijk. Op basis van het feit dat

leerlingen een bepaald woord of zin niet kunnen produceren, is het immers niet geoorloofd af te leiden dat leerlingen het geheel niet zouden begrepen hebben. Het omgekeerde is echter evenmin waar. De enige mogelijkheid die men heeft om na te gaan of leerlingen iets begrepen hebben, is hen eventueel in hun eigen taalstijl dezelfde dingen te laten vertellen. In dit verband mag men echter wederom niet uit het oog verliezen dat de vaststelling door leerkrachten van het onvermogen van leerlingen om iets in de geijkte termen uiteen te zetten de houdingen tegenover de leerlingen kan beïnvloeden. De klasrelaties zullen er dan ook door bepaald worden (Stubbs, 1976: 31-32).

4. Deficit- en differentietheorie

In deze paragraaf gaan we op zoek naar de relatie tussen taal en kansongelijkheid in het onderwijs. In grote lijnen kunnen we in dit verband twee benaderingen onderscheiden: de deficittheorie (B. Bernstein) en de differentietheorie (W. Labov). Uitgangspunt van beide benaderingen is dat de taal van de leerkracht en die van het kind verschillend kan zijn. Dit kan de ontwikkeling van het kind benadelen. Taalverschil kan immers de communicatie tussen leerkracht en leerling hinderen. De vraag is dan hoe deze benadeling van bepaalde kinderen tot stand komt. De deficittheorie stelt dat de taal van het kind is ingebakken, zijn taal zou minderwaardig zijn in vergelijking met deze van de dominante groep. De differentie-theorie ziet de oorsprong van de benadeling van kinderen in het taalverschil tussen leerkracht en leerling. Elke taal zou wel evenwaardig zijn, maar dat betekent nog niet dat ieder de taal van de ander begrijpt.

Het deficit- versus differentiedebat heeft veel discussie losgeweekt binnen het onderwijssociologische veld. Achteraf gezien blijken de tegenstellingen door velen te ongenueanceerd voorgesteld te zijn en vooral Bernstein voelt zich misbegrepen als zijnde tegen de arbeidersklasse en voor de middenklasse. Vooraleer in te gaan op de nuanceringen en de verdediging van Bernstein op dit vlak, bekijken we de deficit- en de differentietheorie zoals ze algemeen verspreid zijn geweest binnen de onderwijssociologie.

4.1. De deficit-opvatting

Basil Bernstein (1973) wordt beschouwd als de meest merkwaardige vertegenwoordiger van de deficit-opvatting over de taal van de arbeidersklasse. De eerste formuleringen van deze theorie dateren van 1958, maar werden doorheen de jaren aangepast zodat we van twee versies kunnen spreken.

4.1.1. Een eerste versie

De eerste versie van deze theorie stelde dat er in de samenleving twee taalstijlen werden gebruikt: een uitgebreide (elaborated) code en een beperkte (restricted) code. De eerste code en de tweede code zou

wel toegankelijk zijn voor de middenklasse, terwijl bepaalde delen van de arbeidersklasse enkel maar toegang zouden hebben tot de beperkte code. Komen kinderen van de arbeidersklasse met een dergelijke beperkte code naar het onderwijs, dan zouden zij door de uitgebreide code die daar gebruikt wordt zeer sterk gehinderd worden. De uitgebreide code wordt gekenmerkt door accurate en complexe grammaticale constructies, veel gebruik van voorzetsels, onpersoonlijke voornaamwoorden, passieve werkwoorden, en ongebruikelijke adjectieven en bijwoorden. Deze kenmerken zouden in de beperkte code ontbreken.

Deze conclusie trekt Bernstein (1973: 112-137) uit een empirisch onderzoek dat hij verrichte bij jongens uit de middenklasse en uit de arbeidersklasse. Tabel 4.1. geeft een overzicht van de onderzochte populatie.

Tabel 4.1. Beschrijving van de onderzoekspopulatie naar sociale herkomst en intelligentie

Groep	Jongeren	Verbale I.Q.	S.D.	Non-verbale I.Q.	S.D.	Gemiddelde leeftijd
Middenklasse						
1	5	125.0	1.81	123.8	2.75	16.2
2	5	108.0	2.72	123.0	2.24	16.0
Arbeidersklasse						
3	5	105.0	2.14	126.0	0.00	15.6
4	4	97.5	2.60	123.0	3.08	16.5
5	5	100.0	4.60	100.6	3.20	16.2

Concreet werden een aantal jongeren tussen 15 en 18 jaar in groepen samengezet met de opdracht over het thema "de doodstraf" te discussiëren. Bij elke groep nam de onderzoeker een 'taal-steekproef' bestaande uit de 1800 woorden die volgden op de eerste vijf minuten van de discussie. Deze taal-steekproeven werden onderzocht wat betreft woordgebruik en grammaticale constructie.

Er werden intergroep-relaties getest tussen de groepen 1-2 en 3-4-5 (m.a.w. middenklasse versus arbeidersklasse). Om de consistentie van deze klasse-verschillen te testen, werden, wanneer deze significant verschilden, ook de subgroepen onderzocht (intragroep-relaties).

De resultaten tonen het volgende aan:

* De jongens uit de middenklasse maken gebruik van een grotere proportie¹ onderschikkingen, complexe verbale stammen, passieve vormen, adjectieven, ongewone² adjectieven, ongewone bijwoorden,

¹ Het gaat hier om de proportie van b.v. onderschikkingen, passieve vormen, ongewone adjectieven etc. t.o.v. van het totaal aantal geuite woorden.

² Om ongewone adjectieven te selecteren, werd een arbitrair criterium gehanteerd. Numerische en aanwijzende adjectieven werden uitgesloten alsook 'other' en 'another'. Ook voor de ongewone bijwoorden geldt een arbitrair criterium: bijwoorden die een graad of plaats aanduiden alsook 'just', 'not', 'yes', 'no', 'then', 'how', 'really', 'when', 'where' en 'why' werden uitgesloten.

ongewone voegwoorden, het woordje 'of' als een proportie van de som van de preposities 'of', 'in' en 'into', 'I' als een proportie van alle persoonlijke voornaamwoorden, 'I' als een proportie van alle woorden en 'I' als een proportie van alle voornaamwoorden.

* De jongens uit de arbeidersklasse maken gebruik van een grotere proportie persoonlijke voornaamwoorden, 'You' en 'They' gecombineerd als een proportie van het totaal aantal persoonlijke voornaamwoorden, 'You' en 'They' gecombineerd als een proportie van het totaal aantal woorden.

In tabel 4.2 geven we ter illustratie de cijfers voor de passieve structuren.

Tabel 4.2. Gebruik van de passieve vormen door de testgroepen (Bernstein, 1973: 118)

Groep	n	n	n	p
1 + 2 v. 3 + 4 + 5	10	12	21	0.02
1 v. 2	5	5	5	n.s.
2 v. 3	5	5	4	0.048
4 v. 5	3	4	4	n.s.

We zien dat er op het betrouwbaarheidsniveau 0.02 een significant verschil in gebruik van passieve vormen is tussen de middenklasse en de arbeidersklasse (1 en 2 versus 3, 4 en 5). De jongens uit de middenklasse gebruiken een grotere proportie passieve vormen. Deze relatie blijft behouden wanneer we de groepen 2 en 3 vergelijken op het niveau 0.048, maar niet wanneer we de groepen 1 en 2 of 4 en 5 bekijken.

De vergelijking tussen de groepen 2 en 3 is hier van groot belang. We zagen immers in tabel 4.1. dat deze jongeren eenzelfde verbale en niet-verbale intelligentie bezitten. Het feit dat deze jongeren zich in hun verbaal planningsproces op verschillende codes baseren, kunnen we m.a.w. herleiden tot de variabele 'klasse' en niet tot de variabele 'intelligentie'. Deze laatste situatie zou maken dat beide groepen een uitgebreide of een beperkte code zouden hanteren. Bernstein gaat dus bewust na of mensen met eenzelfde IQ maar een verschillende sociale herkomst, ook een andere taal spreken.

Vanuit deze gegevens concludeert Bernstein dus dat er twee codes bestaan nl. een uitgebreide en een beperkte code. Deze codes zijn functies van verschillende vormen van sociale relaties of algemener kwaliteiten van verschillende sociale structuren. De beperkte code komt tot stand via een sociale relatie, gekenmerkt door een identificatie van de spreker met de anderen. Men denkt dat iedereen alles ziet zoals men dat zelf ziet waardoor men niet alle ervaringen verbaal hoeft uit te drukken. De uitgebreide code komt tot stand via een sociale relatie die meer gekenmerkt wordt door privacy. Men gaat er van uit dat niet iedereen dezelfde ervaringen heeft. Daardoor voelt men zich ook gedwongen de zaken beter uit te leggen. Bernstein stelt dus dat de uitgebreide code de spreker in staat stelt om op een verbaal uitgebreide manier subjectieve intenties weer te geven, terwijl de beperkte code zo'n verbale explicatie niet toelaat.

De beperkte code is voor iedereen toegankelijk, de uitgebreide code zou enkel toegankelijk zijn voor de middenklasse. We kunnen dus spreken van een differentiële oriëntatie van gestructureerde grammaticale en lexicale keuzes tussen verschillende klasse-groepen. Deze oriëntatie is relatief consistent binnen de verschillende subgroepen. Dit wil niet zeggen dat er geen verschillen zouden zijn b.v. binnen de middenklassen tussen de lager-verbale groepen en de hoger-verbale groepen (b.v. inhoudelijk). Het betekent wel dat de lagere-verbale groepen van de middenklassen in hun grammaticale en lexicale keuzes georiënteerd worden naar welbepaalde types van keuzes die ook in de hogere verbale groepen van kracht zijn.

Een meer gedetailleerde analyse van de data maakt duidelijk hoe Bernstein de voorgaande redeneringen op basis van zijn materiaal opbouwt.

* Het beperkt gebruik door arbeidersklasse van adjectieven, ongewone adjectieven en bijwoorden, de relatieve simpliciteit van de verbale vorm en de lage proportie van onderschikkingen, ondersteunen de these dat de arbeidersgroepen minder dan de middenklassen, hun mening expliciet verbaal uitdrukken. Hun taal is eerder beschrijvend en narratief.

* De arbeidersklassen maken meer gebruik van het persoonlijk voornaamwoord "they". Dit mogen we niet zien als een middel om het onderscheid tussen de in-group en de out-group te maken. Het wordt meer gebruikt als een algemene term om een niet gedifferentieerde groep van referentie-figuren aan te duiden. Problematisch is in feite dat men een abstracte term gebruikt (they) terwijl men in een serie individuele, concrete situaties is verwickeld bij het spreken. M.a.w. het gebrek aan abstractievermogen en de concrete situaties waarop men zich in zijn spreken baseert, maken dat de term 'they' in feite verwijst naar 'wij'.

* Op dezelfde manier kunnen we stellen dat de term 'you' voortspuit uit het concretiseren van eigen ervaringen. Deze term laat de luisteraar toe zich met de ervaringen die worden verwoord te identificeren.

* Het gebruik van de term 'I' is niet gemakkelijk te begrijpen. Het is wel duidelijk dat de middenklasse meer gebruik maakt van de term dan de arbeidersklasse. Dit houdt verband met het feit dat de middenklasse een individualistischere opstelling aanneemt, zij spreken explicieter uit wat zij denken.

* Een specifiek geval vormt het gebruik van de zogenaamde 'Sympathetic circularity' waarover we tot nu toe nog niet gesproken hebben. Deze term groepeerde een aantal eind-sequensen zoals 'you know', 'isn't it', 'ain't it', 'wouldn't he' etc. Volgens Bernstein worden deze sequensen meer gebruikt in de beperkte code. Het is gericht tot de luisteraar maar in feite bedoeld om de onzekerheid van de spreker te reduceren. De spreker wenst zekerheid over zijn boodschap, zoekt bevestiging. Tegelijkertijd test deze S.C. de mate van identificatie tussen spreker en luisteraar. De onuitgesproken affirmatie die door deze S.C.-signalen wordt bedongen, reduceert de sociologische stress op de spreker. Een geïndividualiseerde ervaring in een gespreksituatie wordt gemodificeerd door de creatie van een wij-gevoel in de S.C.. De S.C.-sequens functioneert aldus als een soort voelspriet die peilt naar een groepsequilibrium: een balans

in de rol-relaties van de groepsleden. De sociologische betekenis wordt hier duidelijk: de onzekerheid over de geschiktheid van de verbaal uitgedrukte, geïndividualiseerde boodschap, creëert een spanning in de groep die gereduceerd wordt door deze sequensen.

De middenklasse daarentegen, is minder afhankelijk van de luisteraar. Zij hanteert immers een uitgebreide code die gepast is voor een formele discussie-situatie. Deze code faciliteert de verbale expressie van meningen en men heeft bijgevolg minder met spanning te kampen. Men reduceert in feite de onzekerheid en afhankelijkheid door de eigen mening duidelijk te expliciteren.

S.C. wordt dus minder gebruikt in een uitgebreide code. Toch hebben ook zij te kampen met spanningen. Om deze onzekerheid te reduceren hanteren zij de uitspraak 'I think'. Een belangrijk verschil echter met de S.C. is dat deze laatste om affirmatie vraagt, hetgeen niet het geval is bij de sequens 'I think'. Deze nodigt in feite de luisteraar uit tot verder denken. 'I think' laat de luisteraar meer privacy en speelruimte.

4.1.2. Een tweede versie

De latere versie bouwde hierop wel verder, maar legde toch andere accenten (Bernstein, 1973: 193-213). Voor Bernstein is er geen twijfel dat sociale klasse de meest belangrijke variabele is in het socialisatieproces van een kind. Hierbij gebruikt het gezin spreekcodes die ofwel uitgebreid zijn ofwel beperkt. Deze codes richten de kinderen naar een geheel van betekenissen en bepalen zo de spreekstijl (speech variant). Uitgebreide codes richten de gebruikers ervan naar universele betekenissen, binden hen niet zo sterk aan de lokale structuur, en dergelijke. Beperkte codes daarentegen stimuleren de gebruikers ervan naar particuliere betekenissen en betrekken hen sterk op hun lokale ervaring. Gebruikers van de uitgebreide code zullen dan ook meer tot zelfreflectie komen omdat zij tot meer afstandelijkheid komen. Het klassensysteem grenst voor bepaalde mensen de uitgebreide code af.

Met deze codes gaan dus bepaalde spreekstijlen samen. Onder spreekstijl wordt hier "de contextuele druk op de grammaticale-lexicale keuzen" verstaan. Door naar de context te verwijzen waarbinnen de taal zich afspeelt, verlaat Bernstein de simpele relatie sociale klasse-code van de vroegere publikaties. Nu onderscheidt hij op de eerste plaats een beperkte spreekstijl, d.i. een stijl die gekenmerkt wordt door beperkte syntactische alternatieven en een beperkte woordenschat. Deze spreekstijl verwijst ook naar particuliere en impliciete betekenissen. Men veronderstelt dat spreker en luisteraar elkaar direct begrijpen. Op de tweede plaats wordt er gesproken over een uitgebreide spreekstijl die de tegenovergestelde kenmerken heeft.

Wil men weten of de socialisatie van een kind volgens de ene code verloopt of volgens de andere, moet men de spreekstijl onderzoeken in vier belangrijke contexten in het gezin:

- 1) De regulatieve context, d.w.z. de gezagsrelaties waardoor het kind bewust wordt van de morele regels;
- 2) De instructie-context, d.w.z. de context waarin het kind kennis verwerft over personen en dingen en bepaalde vaardigheden leert;
- 3) De imaginaire of innovatieve context, d.w.z. de context waarin het kind de wereld opnieuw leert scheppen;
- 4) De interpersoonlijke context, d.w.z. de context waarin het kind bewust wordt van het affectieve.

Indien de spreekstijl in deze vier contexten uitgebreid is, dan kan men stellen dat de code waarnaar men zich richt ook uitgebreid is. Bij een beperkte spreekstijl stelt men het omgekeerde vast.

Bernstein onderscheidt nu verder twee gezinstypes die enigszins typisch zijn voor een bepaalde sociale klasse. Positionele gezinnen zijn gezinnen die een duidelijke definitie geven van de positie van de leden in het gezin. In persoonsgerichte gezinnen daarentegen zijn deze positiedefinities vager en houdt men meer rekening met de typische karaktertrekken van iemand. Het eerste type zou men meer bij arbeiders vinden, het tweede type meer bij de middenklasse. Met elk van deze gezinnen zou wederom een typische code en spreekstijl verbonden zijn. Globaal zijn arbeidersgezinnen meer gekenmerkt door een positioneel gezinstype en een beperkte code en spreekstijl, middenklassegezinnen daarentegen door een persoonsgericht gezinstype en een uitgebreide code en spreekstijl. Merk wel op dat Bernstein aanvaardt dat er op deze algemene regel heel wat uitzonderingen kunnen voorkomen.

Recent heeft Bernstein (1990 en 1996) nog twee boeken geschreven waarin hij zijn vorige ideeën herwerkt en ze verder dooreenweeft. Hij werkt continu op dezelfde thema's die hij vervlecht tot ingewikkelde patronen en motieven. Daarnaast gaat hij in zijn recent werk uitgebreid in discussie met al wie over hem geschreven heeft (Delamont, 1996).

Zijn nieuw werk bouwt dus grotendeels voort op zijn vorige ideeën maar zijn aandacht is wel meer en meer verschoven naar de verschillende modaliteiten van uitgebreide codes die geïnstitutionaliseerd zijn in het onderwijs en naar de principes van hun beschrijving en hun sociale assumpties. Uiteindelijk is de theorie van de uitgebreide codes dan ook getransformeerd in een meer algemene weergave van de sociale structuur van het pedagogisch discours en van diens verschillende praktijken als afdruk van de verdeling van macht en principes van controle in de maatschappij (Bernstein, 1996: 92).

Een bijzonder kenmerk van het latere werk van Bernstein is de nadruk die hij legt op de relatie tussen code en context, en de structurering van het onderzoek rond de socialiserende contexten die eerder werden geïdentificeerd. Bernstein heeft dan ook het code-concept geherdefinieerd: “Code is een regulatief principe, dat stilzwijgend verworven wordt, dat relevante betekenissen, realisatievormen en contexten selecteert en integreert” (in Halliday, 1995: 135-136).

Algemeen kan Bernsteins theorie beschouwd worden als een structurele socialisatietheorie. De sociale structuur en de gezinsstructuur worden gebruikt om verschillen te verklaren in communicatiepatronen en interacties tussen ouders en kinderen, inclusief de ouderlijke uitoefening van sociale controle en de aanpak van ouders wat betreft het leren van het kind.

De structurele aanpak kan afgeleid worden van het feit dat de aandacht gevestigd wordt op hoe taalgebruik zelf constitutief is voor de sociale structuur, voor het sociale zelf, de daarbijhorende rollen of identiteiten. Eén van de sleutelideeën in de theorie is het vermogen om voorbij de woorden te gaan en toegang te verwerven tot het zelf en de situatie. Bernstein stelt in dit verband voor dat bepaalde codes gemakkelijker voorzien in de penetratie in de cultuur dan andere.

Hij bouwt een verklaring van sociale klasse en socialisatie op waarbij de sociale structuur en de gezinsstructuur het taalpatroon en de ouder-kind interacties vormgeven. Condities van sociale klasse beïnvloeden ook direct de structuur en het functioneren van gezinnen die op hun beurt dan weer de communicatiepatronen en het ouder-kind onderricht vormgeven. Code is in die zin een regulatief principe dat erkent hoe taal bijdraagt tot het vormen van een innerlijke en sociale realiteit. Code geeft toegang tot de dialogen en beweegredenen die verborgen blijven wanneer een observator enkel kijkt naar hoe mensen zich gedragen in de wereld. De code-theorie vraagt niet enkel hoe individuen gevormd worden door hun taal en ervaringen, maar ook naar hoe zij selectief boodschappen krijgen en hoe bepaalde dingen verborgen blijven in hun gezichtsveld terwijl andere duidelijk zijn (Danzig, 1995: 149-151).

4.1.3. Discussie

Tussen de vroegere theorie en de latere theorie is er niet enkel een inhoudelijk onderscheid, maar ook een methodologisch. Waar de eerste theorie steunt op empirische vaststellingen, is de latere theorie een zuiver theoretisch construct, ondersteund door enkele illustraties.

De methode die Bernstein gebruikt om de oude theorie te ondersteunen is experimenteel en positivistisch. Hij kiest 61 arbeidende jongeren tussen 15 en 18 jaar en 45 jongeren van dezelfde leeftijd uit zes belangrijke ‘public schools’. Uit deze twee groepen worden 5 groepen gekozen (2 middenklasse groepen (5 + 5 leerlingen) en 3 arbeidersklasse-groepen (5 + 4 + 5 leerlingen). Deze groepen worden

in een klaslokaal geplaatst en krijgen als opdracht te discussieren over de afschaffing van de doodstraf. Uit de opgenomen discussies worden dan steekproeven van uitspraken genomen, waarvan men alle mogelijke grammaticale constructies gaat tellen.

Deze methode heeft echter zijn nadelen. Er wordt immers haast geen rekening gehouden met de context waarin de taal geproduceerd wordt. Men kan zich ook afvragen of het gespreksonderwerp alle leerlingen wel ligt. Taal wordt bijna uitsluitend gezien als een uitvoering van bepaalde grammaticale regels. Bepaalde criteria om te besluiten tot een uitgebreide of beperkte code (bv. ongebruikelijke adjectieven: welk criterium wordt er hier gehanteerd om dit te besluiten?) zijn zeer discutabel.

Bernstein drukt verder in de gebruikte labels voor taal een bepaalde waardering uit: de uitgebreide code is beter dan de beperkte code. Taal wordt in die zin eerder normatief benaderd en niet descriptief. Daarenboven worden de vormen van taal die met de uitgebreide code overeenstemmen kwantitatief gemeten: past men meer de algemene regels toe van de uitgebreide code of de standaardtaal dan wordt men als beter aangepast aan de sociale regels van de middenklasse beschouwd. Het empirisch materiaal toont echter nooit dat arbeiders uitsluitend de beperkte code hanteren en middenklasse-leden de uitgebreide code.

Wat Bernstein als betere taal ziet op basis van zijn grammaticale en lexicale criteria is aanvechtbaar. Een zin kan immers zeer logisch zijn opgebouwd, ook al maakt men grammaticale fouten. Dit wordt duidelijk uit de lezing van het onderzoek dat Labov doet over het gebruik van niet-standaard Engels bij zwarten in New York. Niet enkel blijkt daaruit dat in deze taal logische constructies mogelijk zijn, maar ook zeer complexe taal mogelijk is. Waar Bernstein de indruk wekt uitspraken te kunnen doen met zijn onderzoekstechnieken over de communicatieve competentie van de sprekers, moet dit toch in vraag gesteld worden.

Onderwijssociologisch moeten hieraan enkele vaststellingen vastgeknoopt worden. Gaat men uit van Bernstein's theorie om de kansenongelijkheid in het onderwijs te bewerken dan kan men slechts één kant op: het taalgebruik van de arbeidersklasse verbeteren, want deze vertoont een deficit tegenover de taal van de middenklasse, die ook de onderwijstaal is. Men mag hierbij echter evenmin uit het oog verliezen dat de vaststellingen van Bernstein in feite niet berusten op directe waarnemingen van taalgebruik in scholen, maar wel produkt zijn van beperkte steekproeven in een kunstmatige setting. En waar hij een nieuwe theorie ontwikkelt, komt Bernstein in feite niet tot een empirische toetsing ervan, noch geeft hij voldoende aanwijzingen om het wel te doen.

4.2. De differentie-opvatting

Op basis van het zojuist besproken onderzoek van Bernstein, werden op grote schaal in Amerika compensatieprogramma's georganiseerd. De idee van culturele achterstand werd wijd en zijd geaccepteerd. In die compensatieprogramma's ging veel aandacht uit naar de taal. Negerkinderen uit de ghetto's zouden immers weinig stimulansen op het gebied van taal krijgen waardoor zij gebrekkige strategieën verwerven om zich verbaal uit te drukken. Deze deficittheorie kreeg al snel veel kritiek te verduren, o.m. van de sociolinguïst William Labov en zijn collegae. In het werk *Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular* (1976) geven zij daarvan op een overtuigende wijze uitdrukking. De deficittheorie is in hun ogen een gevaarlijke hypothese omdat ze de aandacht afleidt van de echte tekortkomingen in ons onderwijssysteem en deze richt op denkbeeldige gebreken bij het kind. Deze verbale achterstandstheorie kent ernstige en schadelijke consequenties die onder twee noemers behandeld kunnen worden: 1) het theoretische vooroordeel, en 2) de gevolgen van falen.

1) De eerste consequentie houdt in dat de leerkracht een bepaalde houding aanneemt t.a.v. het kind en aldus het succes of falen kan bepalen. We kunnen hier ook spreken van self-fulfilling prophecy. De leerkracht vertrekt dan a priori van de idee dat negerkinderen geen taal bezitten, en telkens wanneer zij iets zeggen dat tegen de standaardtaal indruist, wordt dit vooroordeel versterkt (etikettering).

2) Het tweede gevolg houdt in dat indien de compensatieprogramma's geen effect blijken te hebben, men dit gaat wijten aan het kind zelf en niet aan de compensatieprogramma's. De fout zal met andere woorden niet gevonden worden in de gegevens, noch in de theorie, noch in de gebruikte methoden, maar veeleer in de kinderen die niet gereageerd hebben op de mogelijkheden die hen geboden werden. A. Jensen hanteert deze gegevens als bewijs voor zijn genetische hypothese: dat racisme, of het geloof in de genetische minderwaardigheid van zwarten, gezien het aanwezige bewijsmateriaal, een correct gezichtspunt is.

4.2.1. Het onderzoek

Belang van de sociale context

Het onderzoek van Labov e.a. heeft betrekking op het taalgebruik van jonge zwarten, die zij in hun natuurlijk milieu van Harlem (New York) (op straat, wanneer zij als bende opereren enz.) zijn gaan observeren. Taal wordt dus bestudeerd in haar natuurlijke setting en gaat gepaard met participerende observatie, waardoor niet enkel taalgedrag beschreven wordt maar ook ander gedrag. Inzake methode verschilt Labov's werk dus totaal van Bernstein. Dit betekent echter niet dat hij niet zal kwantificeren. Integendeel, de kwantificatie van het taalgebruik zal echter steeds in relatie met de sociale context geplaatst worden waarin de taal gebruikt wordt.

In deze tekst worden de termen BEV (Black English Vernacular) en NNE (Niet-standaard-Neger-Engels) beide gebruikt, zij wijzen echter op hetzelfde fenomeen nl. de taal van de jonge zwarten in de ghettos. De veldstudie van BEV (Black English Vernacular) door Labov voert automatisch naar een zeer expliciete aandacht voor nog ruimere taalvariaties of taalstijlen. Taal wordt immers aangepast aan de context waarin ze wordt gebruikt. Deze context kan zeer verscheiden zijn. Labov onderscheidt in 'The Isolation of Contextual Styles' (Labov, 1972) verschillende contexten met aangepaste spreekstijl. In de informele context is er sprake van een nonchalante ('casual') spreekstijl en in een formele context wordt er een zorgvuldige spreekstijl gebruikt. De nonchalante spreekstijl kent vijf varianten: A1: taal die buiten het formeel interview wordt gebruikt; A2: taal die met een derde wordt opgebouwd die buiten het interview staat; A3: taal die geen direct antwoord is op de vragen; A4: kinderrijmen en gebruiken; A5: antwoorden in verband met levensgevaarlijke ervaringen. Merk op dat deze contexten opgebouwd zijn in relatie tot een interviewactiviteit. De formele context wordt door Labov dan ook de interviewsituatie genoemd (context B). Vervolgens laat hij zijn informanten een tekst voorlezen, d.i. context C of de leesstijl. Context D wordt gevormd door het voorlezen van een woordenlijst en context D' door telkens twee woorden te laten lezen die slechts op één punt verschillen. Typisch voor deze oefening was dat de lezer minder afweek van de standaardtaal naarmate hij meer van de informele context naar de formele context overstapte, d.w.z. van gewoon gesprek naar leesactiviteit. Taal verschilt dus niet enkel volgens de sociale klasse maar ook volgens de sociale context waarin ze gebruikt wordt.

Deze sociale context is zeer belangrijk om het taalgebruik van de jonge zwarte te begrijpen. Spreekt hij in een context die ver van de wereld van de blanke verwijderd is (m.a.w. de school) dan is hij immers in staat om zinnen op te bouwen die blijk geven van een sterke bekwaamheid in syntaxis, semantiek en rethoriek (cfr. rituele beledigingen). De sociale context laat dus toe een BEV te ontwikkelen dat zeker niet onder moet doen voor standaardengels.

De sociale context in beschouwing genomen, stelt Labov vast dat de 'peergroup' uitermate belangrijk is voor de taalvorming van de jonge zwarte. Hierin groeit een taalstructuur die even complex en logisch is als deze van de standaardtaal. Nochtans stelt Labov vast dat de leerprestaties van de jonge zwarte erg laag zijn. Is dit geen contradictie met het feit dat zij een complexe en logische taal hantieren? Om deze vraag te beantwoorden mag men niet uit het oog verliezen dat deze jongeren een andere cultuur hebben dan de blanke Amerikanen.

Zeer klaar licht Labov (1976: 241-254) dit probleem toe in zijn studie van de slechte leesprestaties van jonge zwarten. Gebruik makend van de 'Reading score' op een test georganiseerd door de onderwijsdiensten van New York stelt hij vast dat de meeste zwarte jongeren die geen lid zijn van 'gangs' gemiddeld een achterstand hebben van twee jaar tegenover het landsgemiddelde. Deze gemiddelde

achterstand is ook het algemeen gemiddelde voor New York City. De feiten liggen echter nog meer verschillend voor de leden van de 'gangs' (= 'full participants in street culture'). De meeste van deze jongeren zijn drie of meer jaren achter in leesprestaties. Opmerkelijk is daarenboven dat geen enkel van die jongeren presteert boven het gemiddelde en dat hoe oud zij ook zijn hun leerprestatie niet boven het 5e klas-niveau uitkomt. Anderzijds is het zo dat deze zwarte jeugd een rijke taal gebruikt tijdens de groepsactiviteiten. Hieruit wordt duidelijk dat de peergroep bepaalt wat kan en wat niet kan. In plaats van de regels van de blanke school worden door deze jeugd de regels van de zwarte vriendengroep geïnternaliseerd. Wanneer deze leerlingen mislukken in de school, dan kan dit ook niet eenvoudig aan school of leerkrachten verweten worden. De druk van de 'peergroep' is zo sterk dat de normen van deze groep het gedrag van de leden gaan beheersen, zelfs in de klas. De middenklassewaarden van de school worden bedreigend ervaren en men vecht om zich daartegen af te zetten. Dit uit zich in vechten, stelen, brutale taal en dergelijke. Hun slecht presteren op leestesten is dan ook slechts een protest tegen de blanke overheersende cultuur. In dit protest manifesteren zij hun solidariteit met de 'peers'.

Aangezien het slecht presteren kan verklaard worden vanuit de cultuur van de peer-group, meent Labov dat de interviewsituatie/ de testsituatie die in het onderzoek van Bernstein werd gebruikt, niet de ideale context vormde om verbale vermogens te meten. Deze komt immers vijandig over. De twee volgende voorbeelden maken duidelijk dat een kleine verandering in de sociale context, reeds tot andere resultaten leidt.

*** Voorbeeld 1**

Het gaat om een van de honderden interviews die dagelijks worden afgenomen in scholen bij negerjongens. De jongen komt in een kamer waar een grote, vriendelijke blanke interviewer zit, die op de tafel voor hem een blok of een brandweerauto neerzet, en zegt: "Vertel me hierover alles wat je kunt." (Labov, 1978: 120-121)

(12 seconden stilte)

What would you say it looks like?

(8 seconden stilte)

A space ship.

(Hmmmmm)

(13 seconden stilte)

Like a je-et.

(12 seconden stilte)

Like a plane.

(20 seconden stilte)

What color is it?

Orange (2 seconden) an' whi-ite (2 seconden) an' green.

(6 seconden stilte)

An' what could you use it for?

(8 seconden stilte)

A je-et.

(6 seconden stilte)

If you had two of them, what would you do with it?

(6 seconden stilte)

Give one to some-body.

(Hmmmmmm. Who do you think would like to have it?)

(10 seconden stilte)

Cla-rence.

(Mm. Where do you think we could get another one of these?)

At a store.

We zien hier dus een defensief, eenlettergrepig gedrag op basis waarvan de voorstanders van de deficittheorie hun besluiten trekken. We mogen dit interview echter niet als maatstaf voor verbale competentie hanteren, maar wel als maatstaf voor het vermogen om zichzelf te verdedigen in een vijandige en bedreigende situatie.

* Voorbeeld 2

Het volgende fragment komt uit een interview met Leon L., een achtjarig lid van de 'Thunderbirds'. Aanvankelijk vertoonde ook hij een minimale respons, zelfs bij onderwerpen die normaal een intense belangstelling opwekken. Het enige antwoord dat hij losliet was 'Nope'. Door middel van de volgende veranderingen, boekte men meer succes (Labov, 1978: 125-129):

- De zwarte interviewer bracht een grote zak chips mee en veranderde zo het interview in iets dat meer op een feestje begon te lijken.
- De interviewer bracht Gregory, Leons beste vriendje, mee.
- De interviewer ging op de grond zitten waardoor het verschil in hoogte verminderde.
- De interviewer introduceerde taboe-woorden en taboe-onderwerpen, en bewees tot Leons verrassing dat alles in de microfoon gezegd kon worden zonder enige represailles.

*I: Is there anybody who says your momma drink pee?
(zegt iemand wel eens dat je moeder pis drinkt)*

Leon: (vlug en ademloos) Yee-ah

Greg: Yup.

Leon: And your father eat doo-doo for breakfast. (en je vader eet poep bij het ontbijt)

I: Ohhh!!

Leon: And they say your father - your father eat doo-doo for dinner
Greg: When they sound on me, I say SBS.
I: What that mean?
Leon: Congo booger-snatch! (lacht) (Iets als: smeringe kidnapper uit Kongo)
Greg: Congo booger-snatcher!
Gerg: And somethimes I'll curse with B.B.
I: What that?
Greg: Black boy!
Leon: (kauwend op de chips) Oh, that's a M.B.B.
I: M.B.B. what that?
Greg: Merican Black Boy!
I: Ohh...
Greg: Anyway, 'Mericans is dame like white people, right?
Leon: And they talk about Allah.
I: Oh yeah?
Greg: Yeah.
I: What they say about Allah?
Leon: Allah is God.

Het is ook opvallend hoe de interviewer nu de taal van de negerkinderen zelf hanteert. De 'niet-verbale' Leon probeert nu actief het woord te krijgen. Over zijn verbale vermogens moeten we nu wel een heel andere conclusie trekken. We krijgen een hoeveelheid gesproken taal en een rijk arsenaal aan grammaticale middelen die de structuur van het niet-standaard-neger engels blootleggen. Het is duidelijk dat we via het standaard-engels de verbale vermogens van Leon niet kunnen meten. De sociale situatie blijkt een sterk bepalende factor te zijn en de volwassene moet de juiste sociale relatie met een kind aangaan als hij erachter wil komen wat dat kind kan: het is precies dat wat bij Bernstein niet gebeurde en wat ook veel leerkrachten niet kunnen.

Gelijkwaardigheid van talen

Deze descriptieve opstelling van Labov heeft voor gevolg dat hij de gelijkwaardigheid van verschillende taalstijlen onderstreept, veeleer dan de suprematie van de standaardtaal. Jonge zwarten gebruiken een 'black English Vernacular' (BEV), dat een structuur heeft die niet minderwaardig is tegenover het standaardengels. Dit BEV is een relatief uniform dialect dat door de meerderheid van de zwarte jongeren in de meeste delen van de V.S. wordt gesproken (Labov, 1976: XIII). Vergelijkt men dit dialect met standaardengels dan zou men kunnen besluiten tot veel fout taalgebruik. Dit mag men volgens Labov echter niet doen. In het BEV zijn er immers tal van regels die door de sprekers consequent worden toegepast, ook al wijken zij af van het standaardengels. Ofschoon de taal van de jonge zwarte verschilt van het standaardengels, betekent dit nog niet dat hij die standaardtaal niet zou begrijpen. Hij kan de standaardtaal echter niet reproduceren.

Drie aspecten maken duidelijk dat beide talen gelijkwaardig zijn:

1. Labov stelt zich de vraag of alle verbale gewoonten van de middenklassen wel zo functioneel en wenselijk zijn in de schoolsituatie. Immers, in secundaire scholen en aan de universiteit maken kinderen uit de middenklasse hun syntaxis op spontane wijze zo ingewikkeld dat docenten wanhopig proberen hen ertoe te brengen hun taal eenvoudiger en helderder te maken. Labov maakt dan ook op pijnlijke wijze duidelijk dat sprekers uit de arbeidersklasse op een effectievere manier vertellen, redeneren en debatteren dan veel sprekers uit de middenklasse.

*** Voorbeeld 1: Larry (15 jaar)**

Labov beschrijft Larry als volgt: hij is een van de luidruchtigste en ruwste leden van de Jets, en heeft het minste respect voor conventionele beleefdheidsregels. Een eerste contact met hem zou bij vele lezers negatieve reacties oproepen. Hierna volgt Labov's analyse van Larry als spreker:

I: What happens to you when you die? Do you know?
Larry: Yeah, I know.
I: What?
Larry: After they put you in the ground, your body turns into - ah - bones an' shit.
I: What happens to your spirit?
Larry: Your spirit - soon as you die, your spirit leaves you.
I: And where does the spirit go?
Larry: Well, it all depends...
I: On what?
Larry: You know, like some people say if you're good an' shit, your spirit goin' t'heaven... 'n 'if you bad, your spirit goin' to hell. Well, bullshit! Your spirit goin' to hell anyway, good or bad.
I: Why?
Larry: Why? I'll tell you why. 'Cause, you see, doesn't nobody really know that it's a God, y' know, 'cause I mean I have seen black gods, pink gods, white gods, all colo gods, and don't nobody know it's really a God. An' when they be dying if you good, you goin' t'heaven, tha's bullshit, 'cause you ain't goin' to no heaven, 'cause it ain't no heaven for you to go to."

"Larry is echter een voorbeeldige spreker van het niet-standaard-neger Engels (NNE). Ook geeft hij een voorbeeldig staaltje van retorische stijl van het NNE: hij kan een redenering in een paar woorden weergeven en de volledige kracht van zijn argumenten komt zonder restricties en terughoudendheid over. Vooral de logische vorm van de passage is van belang. Larry behandelt een complex stel onderling samenhangende problemen die duidelijk gemaakt kunnen worden door in lineaire volgorde de standaard-engels-equivalenten neer te zetten.

(A) Als je goed bent, (B) dan gaat je ziel naar de hemel.

(-A) Als je slecht bent, (C) dan gaat je ziel naar de hel.

Larry ontkent (B), en beweert dat als (A) of (-A) dan (C). Zijn bewering kan als volgt geschetst worden:

(1) Iedereen heeft een ander idee over hoe God is.

(2) Daarom weet niemand werkelijk dat God bestaat.

- (3) Als er een hemel is, werd die door God gemaakt.
- (4) Als God niet bestaat, kan hij geen hemel gemaakt hebben.
- (5) Daarom bestaat de hemel niet.
- (6) Je kunt niet naar iets toe gaan dat niet bestaat.
- (-B) Daarom kun je niet naar de hemel gaan.
- (C) Daarom ga je naar de hel.

De denkbeeldige redenering wordt door Larry niet serieus gedaan. Het is een spel waarbij ideeën als punten tellen, en waarin de tegenstanders een grote verscheidenheid van verbale middelen gebruiken om te winnen. Hij geeft m.a.w. geen kant en klare meningen, maar nieuwe stellingen die ontworpen worden om de logische redenering te winnen in het spel dat gespeeld wordt" (Labov, 1978: 130-135).

*** Voorbeeld 2: Charles (universiteitsstudent)**

Charles wordt als volgt beschreven: hij is duidelijk een goede spreker die bij de luisteraar overkomt als welopgevoed, intelligent en oprecht. Hij is aardig en aantrekkelijk - het soort man aan wie luisteraars uit de middenklasse een erg hoge plaats toekennen op een schaal voor geschiktheid voor een baan en even hoog als een eventuele vriend. Zijn taal is meer bescheiden en gematigd dan die van Larry. Hij doet zijn uiterste best om zijn mening nader te omschrijven en schijnt op zijn hoede voor verkeerde en overdreven beweringen.

- I: Do you know of anything that someone can do, to have someone who has passed on visit him in a dream?*
- Charles: Well, I even heard my parents say that there is such a thing as something in dreams some things like that, and sometimes dreams do come true. I have personally never had a dream come true. I've never dreamt that somebody was dying and they actually died, (Mmh) or that I was going to have ten dollars the next day and somehow I got ten dollars in my pocket. (Mmh). I don't particularly believe in that, I don't think it's true. I do feel, though, that there is such a thing as - ah - witchcraft, or some sort of science of witchcraft; I don't think that it's just a matter of believing hard enough that there is such a thing as witchcraft. I do believe that there is such a thing that a person can put himself in a state of mind (Mmh), or that - er - something could be given them to intoxicate them in a certain - to a certain frame of mind - that could actually be considered witchcraft".*

"Het voornaamste kenmerk van deze passage is de omhaal van woorden en de breedsprakigheid. Woorden vermenigvuldigen zich, en de hoofdredenering wordt door sommige ervan veranderd of nader omschreven. De eerste helft kan gereduceerd worden tot:

- (1) Sommige mensen zeggen dat dromen soms uitkomen.
- (2) Bij mij is er nog nooit een droom uitgekomen.
- (3) Daarom geloof ik niet in (1).

De kern van de daaropvolgende passage waarin hij spontaan een bewering over zijn ideeën rond magie maakt is de volgende:

"Maar ik geloof in magie".

De idee wordt in feite tot een honderdtal woorden opgeblazen waarbij er voor de rest weinig meer gebeurt, zij het dan de introductie van een aantal moeilijk klinkende termen als cultuur, wetenschap en intoxicatie. De leegheid van de passage wordt nog duidelijker wanneer herhalingen, modewoorden en stillistische versieringen worden weggelaten.

In het licht van deze vaststellingen, is de aanvankelijke indruk dat hij een goed spreker is, domweg een geconditioneerde reactie op de breedsprakigheid van de middenklasse: we weten dat mensen die deze stilistische ontwerpen gebruiken geschoolde mensen zijn, en we zijn geneigd op voorhand aan te nemen dat zij iets intelligents te vertellen hebben "(Labov, 1978: 135-140).

2. Op de tweede plaats toont Labov aan dat het BEV grammaticaal gezien niet minderwaardig is maar dat het in tegenstelling tot deze gangbare idee een sterk gestructureerd systeem is. Alle taalkundigen die ermee te maken hebben, erkennen dat het een apart systeem is, nauw verwant aan standaard-Engels maar afwijkend van de omringende dialecten door een aantal consequente en systematische verschillen. Aan de hand van enkele voorbeelden volgen we de redenering van Labov (1978:140-143).

We nemen als voorbeeld de uitdrukkingen '*they mine*', '*me got juice*' en '*in the tree*', dit laatste als antwoord op de vraag: '*Where is the squirrel?*'. Bereiter (1966:113) karakteriseert dit als 'een reeks slecht met elkaar verbonden woorden'. Vanuit het standpunt van de standaardtaal lijkt dit inderdaad een terechte opmerking. Het geval '*They mine*' is echter niet onlogisch. Er zijn immers veel talen op de wereld die geen koppelwerkwoord voor de tegenwoordige tijd hebben en die onderwerp en voornaamwoord zonder werkwoord samenvoegen (b.v. Russisch, Hongaars, Arabisch). In het BEV hebben we zelfs met dit aan de oppervlakte gelegen grammaticale verschil nog niet te maken. Het gaat veeleer om de regel van samentrekking die een stap verder wordt doorgevoerd ('*They mine*' komt overeen met '*they're mine*' en niet met '*they are mine*'). Bovendien is het weglaten van het *is* of *are* in niet-standaard-neger Engels niet het resultaat van ongeregeld of onlogisch gedrag: het verloopt volgens dezelfde regelmatige regels als de samentrekking in het standaard-Engels. Waar het Engels geen samentrekking toelaat, zal ook het niet-Standaard-neger-Engels geen nulvorm gebruiken. In het geval '*me got juice*' is onmiddellijk duidelijk wat onderwerp en wat lijdend voorwerp is. Het enige wat deze uitdrukking ons leert, is dat het kind de formele regels m.b.t. de onderwerpsvorm 'I' en de verbogen vorm 'me' nog niet geleerd heeft. In werkelijkheid zijn er veel kinderen van vier, vijf, zes, zeven en acht jaar die deze formele regels niet onder de knie hebben. Bereiter ontwierp een voorschools basisprogramma dat er op gericht was kinderen een nieuwe taal te leren zodat zij gewapend naar school konden komen en op die manier geen achterstand zouden oplopen. Dit programma bestond uit een beperkte serie vragen en antwoorden zoals "*Where is the squirrel?*" "*The squirrel is in the tree*". Men leerde de kinderen de juiste antwoorden. Wanneer deze kinderen antwoorden "*in the tree*" dan getuigt dit volgens Bereiter van onlogisch taalgedrag. Labov weerlegt dit echter. Zulke elliptische antwoorden worden in feite door iedereen gebruikt; zij tonen de toepasselijke weglating van onderwerp en hoofdwerkwoord. Het antwoord "*In the tree*" laat zien dat

de luisteraar gelet heeft op de syntaxis van de spreker en die heeft begrepen. Als het kind geantwoord had "*The tree*", of "*Squirrel the tree*" dan zouden we aangenomen hebben dat het de syntaxis van de volledige vorm niet begreep. Volgens Labov kan er dus ook niets goed komen uit dergelijke compensatieprogramma's omdat men reeds start van misvattingen over de input-gegevens. Op die manier leert men de kinderen geen nieuwe taal, maar men leert het kind een lichtelijk verschillende vorm te produceren van de taal die het al heeft.

3. Tot slot toont Labov aan dat het niet-standaard-neger-Engels een logische taal is (Labov, 1978: 143-147). Het komt er in feite op neer dat deze kinderen een andere oppervlaktestructuur produceren, maar eenzelfde dieptestructuur hanteren. Als voorbeeld neemt Labov de dubbele ontkenning "*He don't know nothing*" (hij weet nergens niks van). Dit krijgt door de leerkrachten vaak het stempel van onlogische gedrag. In feite is het niet meer dan een benadrukken van de ontkenning. Bovendien is het zo dat dit in de standaardtaal ook gebeurt. Als er sprake is van één onderliggende ontkenning (hij weet niets), verwijst het onbepaalde *anything* in de oppervlaktestructuur naar de ontkenning, hetgeen in het NNE door *nothing* gebeurt. Het door dialect bepaalde verschil zit dus in de oppervlaktevorm, en heeft niets te maken met de onderliggende logica van de zin.

Bewerend:

He knows something

He know something

Hij weet iets

Hij weet iets

Ontkennend:

He doesn't know anything

He don't know nothing

Hij weet niets

Hij weet niet niets

Dubbele ontkenning:

He doesn't know nothing

He don't know nothing

Hij weet niet niets

Hij weet nergens niets van

4.2.2. Discussie

In tegenstelling met wat Bernstein als de oplossing ziet voor de kansenongelijkheid, nl. compensatieprogramma's voor de benadeelden, wijst Labov erop dat dit laatste niet veel invloed zal hebben, indien deze niet aansluiten bij de cultuur van de benadeelden. Nochtans kan men niet zo maar de standaardtaal opzij schuiven; ze is immers de sleutel voor goede leerresultaten in het Amerikaanse onderwijssysteem. Volwassenen, niet enkel blanken maar ook zwarten, menen dat men die standaardtaal moet aanleren in school. Het zou echter tot niets leiden indien de leerkrachten geen rekening hielden met de leefwereld van de jonge zwarte. Dit is een gegeven dat onderwijzen doet lukken of mislukken. Labov (1976: 254) is op dit vlak zeer concreet. Men zou naast de leerkrachten (zeer

dikwijls vrouwen in de V.S.) een jonge zwarte man (18 tot 25 jaar) in de klas moeten plaatsen, die echter geen universiteit gevolgd heeft maar wel middelbaar onderwijs. Zijn taak zou erin bestaan:

- 1) Leerkrachten vertrouwd te maken met de interesses van de leerlingen en in relatie met deze interesses leesmateriaal kiezen;
- 2) Zoeken naar aangepaste beloningen en straffen voor de zwarte jongeren, waarop de klassieke schoolse sancties immers geen vat hebben;
- 3) Groepsdiscussies leiden over dingen die de leerlingen direct aanbelangen;
- 4) De jongeren begeleiden bij sport en ontspanning;
- 5) Contact houden met de jongeren buiten school en op de straat.

Labov verdedigt in zijn onderzoek zeer duidelijk dat de idee niet opgaat dat taalachterstand de verklaring van schoolse kansongelijkheid is. Men kan immers bij deze zwarte jongeren niet spreken van verbale deprivatie. De oorzaak van de ongelijkheid zoekt hij eerder in de cultuur van het gezin en de 'peergroup' van de jongeren.

Hoe interessant deze analyse ook is, er blijven nog steeds enkele problemen onopgelost. Het onderzoek van Labov c.s. heeft betrekking op jonge zwarten die leven in grote Amerikaanse steden. Kan men deze inzichten zonder meer overplanten naar blanke arbeiderskinderen in andere woonsituaties? Daar zijn niet voldoende argumenten voor te vinden zijn. Labov onderzoekt daarenboven grotendeels kinderen buiten de school. Het taalgebruik zou ook meer binnen de school moeten bestudeerd worden, zeker wanneer het door Labov voorgestelde beleid in sterke mate een beroep doet op de school als remediëringinstrument. Er is ook een zekere asymmetrie in het onderzoek door de middenklassekinderen buiten de analyse te houden.

4.3. Nuancering van het debat tussen Bernstein en Labov

De discussie tussen Bernstein en Labov heeft veel reacties losgeweekt binnen het onderwijssociologisch veld. Vooral de entourage van Bernstein heeft sterk gereageerd tegen de manier waarop diens theorie algemeen werd voorgesteld. Bernstein stelt ten onrechte beschuldigd te zijn van een opvatting die de arbeiderstaal als minderwaardig beschouwt. Hij - en verschillende sympathiserende sociologen met hem - verdedigt zich met klem. Het zou dan ook van onvolledigheid en oneerlijkheid t.o.v. Bernstein getuigen om deze verdedigende argumenten niet in de cursus op te nemen. In grote lijnen houdt de kritiek van Bernstein en de zijnen in dat het deficit versus differentie-debat op een veel te ongenueanceerde manier de wereld is rondgegaan. Hier zit Bernstein echter wel degelijk zelf voor iets tussen vermits zijn theorieën zo complex en ingewikkeld zijn dat misvattingen niet vermeden kunnen worden.

In deze paragraaf zullen we ingaan op een aantal argumenten ten voordele van Bernstein. Dit heeft tot gevolg dat we de voorgaande paragrafen omtrent de deficit- en de differentietheorie anders en meer genuanceerd zullen bekijken.

Vooreerst gaan we in op wat Atkinson hieromtrent opgemerkt heeft.

Atkinson (1985) kiest in zijn boek “Language, structure and reproduction. An introduction to the sociology of Basil Bernstein” duidelijk de zijde van Bernstein in het Labov-Bernstein debat. Hij stelt in navolging van Stubbs dat de veronderstelde tegenstelling tussen Bernstein en Labov een louter mythologisch construct is. In de productie van tekstboeken e.d. bestaat er volgens hem een begrijpelijke tendens om het taalsociologisch veld te ‘ordenen’ en om protagonisten binnen dit veld in competitieve ‘kampen’ te plaatsen. Dit gebeurt echter ten koste van de accuraatheid (Atkinson, 1985: 103).

Atkinson stelt dat Bernstein nooit een ‘deficit-positie’ heeft ingenomen, althans niet op de wijze zoals algemeen weergegeven wordt. Labov stond volgens Atkinson recht in zijn schoenen wat betreft het opkomen tegen de primitieve deficit-theoretici uit de 60’er jaren in de VSA, maar ten onrechte heeft Labov Bernstein blijven verkeerd voorstellen als een deficit-theoreticus.

De papers van Labov hebben, volgens Atkinson, het voordeel dat ze gebaseerd zijn op de feitelijk voorkomende communicatie binnen natuurlijke voorwaarden. Ze zijn ongetwijfeld gebaseerd op een gegrond sociolinguïstisch perspectief en hebben geholpen om meer simpele versies van de linguïstische deficittheoretici te ondermijnen. Echter, zo stelt Atkinson, dit had weinig te maken met Bernstein. Bernstein impliceert immers nergens dat de beperkte code communicatie reguleert die kwantitatief minder of spaarzamer is. Meer nog, Bernstein stelt evenmin dat het gebruik van taal door de werkende klasse onlogisch is. Hij heeft nergens ontkend dat de beperkte code betekenisvolle of begrijpelijke taal produceert. De kwestie bij Bernstein is hoe deze communicatie-acties uitgevoerd worden en hoe zij in relatie staan tot de sociale structuur waarvan zij deel uitmaken. Het aantonen van ‘zinvolheid’ of ‘logica’ in deze taal ondermijnt Bernsteins theorie in geen geval. In dit verband kunnen we Bernstein citeren die in één van zijn vroege werken stelt:

A public language (heeft hij later geherdefinieerd als de beperkte code) contains its own aesthetic, a simplicity and directness of expression, emotionally virile, pithy and powerful and a metaphoric range of considerable force and appropriateness. Some examples taken from the schools of this country have a beauty which many writers might well envy (Bernstein, 1959: 54).

Ook Bernsteins ideeën van contextafhankelijkheid, zijn volgens Atkinson (1985: 120 e.v.) ruim misbegrepen geweest. Bernstein stelde dat kinderen uit de werkende klasse referentie schijnen te baseren op de assumptie dat spreker en luisteraar een gemeenschappelijk referentiekader en een gemeenschappelijke stock aan achtergrondkennis, relevant voor het gesprek, bezitten. Kinderen uit de

middenklasse schijnen een lagere graad aan gedeelde kennis te veronderstellen in de onmiddellijke context of situatie. Hieromtrent duiken er misverstanden op: die linguïsten die perse één of andere versie van een deficit model wilden vinden, waar er geen bestaat, veronderstellen dat de context afhankelijke wijze als inferieur beschouwd wordt. Het punt is echter niet dat de middenklasse respondenten een superieure aanpak hebben, noch dat de taal van het kind uit de werkende klasse deficiënt is. Eerder is het zo dat het kind uit de werkende klasse een verschillende relatie tussen taal en situatie veronderstelt (wat perfect logisch is). De kinderen uit de werkende klasse en uit de middenklasse opereren met verschillende manieren om de sociale realiteit te beschrijven en dus te construeren. Atkinson wil wel toegeven dat Bernsteins interpretatie impliceert dat de uitgebreide code van de middenklasse, die minder contextafhankelijk is, een grotere flexibiliteit kent, wat inderdaad een evaluatieve component is, maar het impliceert geenszins een bot linguïstisch deficitmodel.

Ook Halliday (1995) en Danzig (1995) verdedigen Bernstein. Danzig gaat expliciet in op het feit dat Bernsteins onderzoek geen deficit-aanpak impliceert. De nadruk van de codetheorie ligt niet bij de deficiënties van kinderen of gezinnen maar wel bij de manier waarop voorstellingen beoordeeld en geëvalueerd worden. Er wordt aandacht geschonken aan hoe menselijke wezens in interactie treden met hun omgeving, hoe zij hun wereld vormgeven en hoe zij op hun beurt gevormd worden door de wereld rondom. Bernsteins analyses benadrukken het belang van een code zoals die tot uiting komt in het individuele spreken, in schoolinteracties en in de gegrondheid van taal in de sociale klassen (Danzig, 1995: 155).

Halliday gaat eveneens in tegen de voorstelling van Bernstein als een deficit-theoreticus. Hij schrijft Bernstein integendeel een kritische aanpak toe. Codes bij Bernstein vormen een kenmerk van de klassemaatschappij. Zij helpen mee in het verbreken, symboliseren, doorgeven en voortdurend hercreëren van de sociale orde. De codetheorie van Bernstein verklaart de mechanismen waarmee taal een realiteit construeert die gebaseerd is op sociale klasse. De codes brengen de cultuur over en leggen zo beperkingen op aan het gedrag. Vanuit dit perspectief wordt het duidelijk dat “het onderwijs niet kan compenseren voor de maatschappij”. De enige manier om tussen te komen is volgens Bernstein het aanbrengen van veranderingen in de sociale structuur van onderwijsinstellingen (Halliday, 1995: 133).

Halliday ziet ook een verklaring van het hoog oplopende debat tussen de deficittheorie en de differentietheorie. Dit debat is volgen Halliday in het leven geblazen door die liberalen in de VSA die stredden voor de erkenning van het Black English. Omdat sommige van hun tegenstanders ultraconservatieven waren die echt geloofden dat zwarten intellectueel inferieur waren aan de blanken, moesten zij zich wel engageren in het polemisch verklaren dat het dialect dat gesproken werd door negers niet deficiënt was. Maar dit had niets te maken met wat Bernstein trachtte uit te leggen. De

pointe in Bernsteins these hield immers weinig verband met iemands sociaal dialect. Als het bereiken van sociale gelijkheid afhangt van het onderwijs dat je genoten hebt en als je om opgeleid te worden moet opereren met een uitgebreide code, dan wordt iedereen die geen toegang heeft tot de uitgebreide code sociale rechtvaardigheid geweigerd: ofwel moet hun toegang ertoe geopend worden, ofwel moet het onderwijsproces veranderd worden. Wat Bernstein heeft willen doen, is de mechanismen aantonen waardoor de toegang tot de uitgebreide code een functie van de sociale klasse bleek te zijn (Halliday, 1995: 133-134).

Bernstein maakt met zijn codetheorie duidelijk dat taal geen passieve constructie is noch van de materiële realiteit, noch van een gedetermineerd patroon van sociale relaties. Integendeel, uit zijn theorie blijkt dat taal een actieve component is in de constructie van zowel de natuurlijke, als de sociale orde. Daarom kunnen de vormen van discours niet neutraal zijn. Ze vormen een integraal deel van de dynamiek van het sociale proces en als dit sociale proces ongelijkheden bevat in de toegang van mensen tot kennis en macht, dan is het logisch dat deze ongelijkheden aanwezig zijn in de semiotische activiteiten waardoor kennis en macht opgebouwd worden (Halliday, 1995: 138).

Bekijken we tenslotte wat Bernstein zelf te zeggen heeft over het deficit-differentiedebat en meer bepaald zijn kritiek op Labov.

In zijn recentste boek, stelt Bernstein (1996: 151) het volgende:

There is no doubt in my mind that the difference/deficit debate which preoccupied much of sociolinguistics in the 1960s and early 1970s was of little theoretical significance and indeed, obscured more than it revealed.

Langs de andere kant geeft Bernstein toe dat het debat ook positieve effecten heeft gehad. Het was ongetwijfeld machtig en invloedrijk. Het opende nieuwe posities in universiteiten. Het bracht linguïsten, antropologen, sociologen, psychologen en onderwijskundigen met eenzelfde belangstelling samen en vergemakkelijkte zo een nieuwe interdisciplinaire levendigheid.

Verder geeft hij uitgebreid kritiek op Labov. Hij stelt dat er zelden gewag wordt gemaakt van het feit dat Larry (de BEV spreker) vijf aanknopingspunten aangereikt krijgt door Labov om de structuur van zijn (What? What happens to your spirit? And where does your spirit go? On what (does it depend)? en Why?) Aan de jongere uit de middenklasse, daarentegen, wordt een enigszins vage vraag gesteld en hij krijgt geen aanknopingspunten. Bernstein gaat nog verder met zijn kritiek en stelt dat er door Labovs vergelijking van de taal van de twee jongeren, niets aangetoond wordt, omdat er op basis van Labovs criteria geen vergelijking zou mogen gebeuren. Labov stelt dat Larry's argumenten beknopt, krachtig en logisch zijn terwijl de argumenten van de universiteitsstudent breedspakerig, overdadig en aarzelend zijn. Deze conclusie is volgens Bernstein totaal onbewezen. Beide argumenten zijn logisch op basis van de logische deductieregels, het zijn de modaliteiten van het argument die verschillen. De argumenten

volgen verschillende paradigmatische vormen en zouden dus niet beoordeeld mogen worden aan de hand van antitheses zoals breedspakerig-bondig, overvloedig-krachtig,... Het cruciale verschil ligt niet in de inhoud, zoals Labov het aanbrengt, maar wel in de vorm van het argument.

Labov spreekt ook over een zwart kind dat in een formele, experimentele context zeer zwijgzaam was, terwijl het in een meer informele context vrijer en efficiënter communiceerde. Dit voorbeeld wordt gebruikt om het effect van de context op het spreken te illustreren, dat er zeker is. Maar het doet ook meer fundamentele vragen rijzen. Waarom was het nodig dat de context zo drastisch werd gewijzigd en wat was de relatie tussen de onderscheiden kenmerken van de veranderde context en het management van de interactie en de communicatie? In termen van mijn theorie, zo stelt Bernstein, laat de analyse van het spreken van het kind zien dat het een beperkte variant is, wat precies is wat het zou moeten zijn, gegeven de onderscheiden sociale kenmerken van de context. In beide gevallen van de paper (zowel Leon als Larry en Charles) werd het sociologische niveau van de analyse vertekend met de bedoeling een onderliggende competentie te demonstreren. Bernstein stelt dat waar het om draait niet de illustratie van een communicatieve competentie is, maar wel de vraag naar de controle over de verdeling van sociolinguïstische regels binnen gecontextualiseerde uitvoeringen.

Bernstein gaat nog meer in detail in op het tweede voorbeeld van Labov en stelt dat het niet de asymmetrische verhouding tussen interviewer en kind dat bepalend is, maar wel de vorm van het discours. In alle contexten wordt het kind gezet in een ondervragende, instructie-context (officieel in de school of meer informeel). Het kind wordt gevraagd om unieke informatie, die alleen hij kan verschaffen, te geven. In deze zin is de sociale basis van de relatie van het kind tot de discours, egocentrisch. Hij wordt afgescheiden van zijn sociale basis en zijn competenties, als een figuur afgescheiden van zijn grond. Het feit dat het gaat om open vragen intensifieert de egocentrische sociale basis. In de andere contexten (met het vriendje erbij) is de asymmetrie niet minder expliciet, maar is de relatie van het kind tot de discours sociocentrisch en kan hij terugvallen op competenties die die positie mogelijk maken. De conversatie tussen de twee jongens is levendig omdat zij beiden op gemeenschappelijke regels en gedeelde kennis een beroep doen.

Wat Labov dus nodig heeft volgens Bernstein, is niet een ad hoc interpretatie en ideologie, maar wel een meer systematische, algemeen begrijpen van de sociale basis van modaliteiten van communicatie en hun verdelende principes en verschillende uitkomsten. Dit nodigt uit tot een analyse van de verdeling van macht en controleprincipes die ongelijke communicatieve uitvoeringsprincipes regelen en verdelen die sprekers verschillend positioneren naargelang hun interactionele kracht en contextmanagement. Dit is de focus van de codetheorie van Bernstein.

Uit deze paragraaf werd duidelijk dat het deficit-differentiedebat niet zo zwart/wit gezien mag worden als het in veel handboeken wordt voorgesteld. Een meer genuanceerde kijk is hier aangewezen.

5. De Econolinguïstiek

In deze paragraaf wordt de benadering van John Baugh (1995) in de kijker gezet. Hij stelt een model voor van een theorie van econolinguïstiek. Deze theorie werpt een niet volledig nieuw, maar toch wel ander licht op de benadering van taal en kansenongelijkheid in het onderwijs.

In dit veld van empirisch linguïstisch onderzoek worden twee verwaarloosde taalprincipes behandeld:

- a) Linguïstisch gedrag, inclusief praten en geletterdheid, zijn economische goederen en het (on)vermogen om taal te gebruiken heeft een directe impact op persoonlijke economische vooruitzichten.
- b) Taalontwikkeling en geletterdheid worden substantieel gedetermineerd door socio-economische omstandigheden.

Een belangrijke motivatie voor het onderzoek van Baugh was een gevoel van ontevredenheid met de verklaringswaarde van sommige van de standaard sociale categorieën die gebruikt worden in de sociolinguïstiek. Volgens Baugh is er bij antropologen, onderwijsgeevenden, linguïsten en sociologen gedurende de laatste jaren een groeiend gevoel dat ras, als een middel van sociale classificatie, meer en meer complex werd. In zijn eigen onderzoek over de sociale stratificatie van linguïstisch gedrag, vond hij dat traditionele niet-linguïstische variabelen zoals sekse, leeftijd, onderwijs, beroep en ras nuttig waren maar niet adequaat genoeg en zodoende zag Baugh nood aan een nieuwe sociolinguïstische diagnostiek.

Hij maakte bij zijn onderzoek een onderscheid tussen drie linguïstische categorieën:

- 1a) 'Native' sprekers van standaardengels;
- 1b) 'Native' sprekers van niet-standaardengels;
- 1c) Sprekers waarvoor het Engels niet 'native' is.

Onderwijskundig onderzoek heeft aangetoond dat studenten uit categorie 1a de grootste kans hebben om te slagen op school terwijl studenten van categorieën 1b en 1c duidelijk meer academische moeilijkheden ondervinden. Baugh vond het daarom redelijk om te gaan kijken naar gelijkaardige correlaties tussen variaties in taal van individuen en andere aspecten van hun sociale situatie. Hij zocht meer bepaald in de Afrikaans-Amerikaanse gemeenschap de relatie tussen het gebruik van "African American English" (AAE) en de economische omstandigheden van het leven van de spreker. Hiervoor heeft hij longitudinale data verzameld over een aantal AAE sprekers.

Baugh werkt in de traditie van Labov en is dus expliciet begaan met de zoektocht naar sociale rechtvaardigheid. Hij is van mening dat linguïstiek (en onderzoek van taal in sociale contexten) een centrale rol moet spelen in het tegengaan van alomtegenwoordige negatieve (linguïstische) stereotypen over African Americans en andere verdrukte groepen die het onderwerp zijn van onwetende linguïstische vooroordelen.

Vooraleer in te gaan op het gevoerde onderzoek bekijken we even de theoretische uitgangspunten van naderbij. De econolinguïstiek gaat uit van een relatie tussen linguïstisch gedrag en de productie en uitwisseling van goederen en diensten. Het bestaan van dit verband is niet nieuw. Andere onderzoekers hebben deze relatie al uitgebreid bestudeerd. Baugh's bijdrage is echter het toevoegen van kwantitatieve analyses aan bestaande kwalitatieve observaties. Daarnaast wil Baugh ook een uitdrukkelijke beleidsoriëntatie invoegen in zijn onderzoek. Zijn theoretische formulering is gebaseerd op de hypothese dat linguïstisch gedrag en economische mogelijkheden vervlochten en wederzijds beïnvloedend zijn.

Het onderzoek van Baugh is gebaseerd op longitudinale data die hij verzameld heeft bij African Americans in Los Angeles. Hij heeft vier mannelijke personen onderzocht die uit verschillende sociale achtergronden komen en – belangrijk – als volwassenen het economisch spectrum vertegenwoordigen. Baugh interviewde de vier jongens (twee broederparen) tijdens hun adolescentie en interviewde hen nogmaals tien à twaalf jaar later.

De resultaten van het onderzoek bevestigen Baugh's hypothese. Ten eerste heeft hij de variatie van het gebruik van koppelwerkwoorden onderzocht. De resultaten hiervan worden gepresenteerd in tabel 4.1.

Tabel 4.3. Probabiliteiten van de afwezigheid van ‘is’ voor de volgende grammaticale en economische factoren in het African American English

copula analyse		
	1976 (4 mannelijke tieners)	1987 (4 mannelijke volwassenen)
- Gon(na)	.72	.59
-Verb+ing	.54	.44
-Locatief	.66	.37
-Adjectief	.89	.86
-Noun Phrase	.11	.13
Economische factoren:		
Public Housing	xx	.76
Rental	xx	no data
Home owner	xx	.32
Graduate Degree	xx	.24
Undergraduate Degree	xx	no data
High School Graduate	xx	.63
High School Dropout	xx	.96
Wealthy	xx	.08
Upper Middle Class	xx	.21
Middle Class	xx	no data
Working Class	xx	.57
Poor	xx	.87
Never arrested	xx	.23
Paid fine without jail	xx	no data
Probation	xx	.63
Ex-convict	xx	no data
Prisoner	xx	.96

Ten eerste blijkt hier een duidelijk verschil naargelang de leeftijd. Volwassenen gebruiken de tegenwoordige tijd “is” op een manier die dichter ligt bij het standaardengels dan adolescenten.

De economische implicaties van deze leeftijdsgebonden variatie zijn echter duister. Men zou kunnen voorspellen dat volwassenen een grotere economische voorspoed hebben dan kinderen met een vergelijkbare sociale standaard. Het is onduidelijk of de geobserveerde variatie toegeschreven kan worden aan economische verschillen, verschillen in maturiteit, verschillen in blootstelling aan standaardengels of een combinatie van deze factoren.

Ten tweede blijkt uit de tabel duidelijke economische verschillen in taal tussen volwassenen. Econolinguïstische effecten worden duidelijk: bijvoorbeeld het bezitten van een ‘graduate degree’ versus het zijn van een ‘high school dropout’ suggereert dat voorsprong op gebied van onderwijs geassocieerd is met een lagere probabieliteit van non-standaard ‘is’- afwezigheid en andere economische factoren versterken deze algemene trend. Op elk vlak, behuizing, onderwijs, persoonlijke vrijheid en inkomen, wordt er een consistent patroon gevonden dat stelt dat hoe meer een African American betrokken is bij de dominante cultuur, zowel professioneel als persoonlijk, hoe meer waarschijnlijk het is dat zijn AAE-gebruik gaat verminderen.

Een tweede object van onderzoek was de non-standaard negatie. Het contrast tussen het gebruik van deze non-standaard negatie als adolescent en als volwassene is ook hier duidelijk. Gedurende de adolescentie vertonen de vier onderzochte African Americans een hoog percentage van non-standaard negaties. Als volwassenen is er bij de vier een duidelijke vermindering in dit gebruik aan te tonen. De longitudinale variatie van dit verschil blijkt direct gelieerd te zijn met economische standaard en persoonlijke identiteit: hoe hoger de economische standaard, hoe minder men de non-standaard negatie gebruikt en hoe groter het verschil is met het gebruik van de non-standaard negatie tijdens de adolescentie. Wat de individuele sociolinguïstische geschiedenis betreft, geldt dat zwarten die dagelijks meer in contact komen met standaardengels, meer geneigd zijn om dit zelf ook te spreken, zeker wanneer zij zich in sociale omstandigheden bevinden waarin hun professionele mogelijkheden en identiteiten gebonden zijn aan bezigheden waar dominante linguïstische regels de overhand hebben. Zwarten uit de middenklasse kunnen wel erg verschillen in hun gebruik en voorkeur voor (non)standaardengels. African Americans die zich sterk identificeren met het dialect van de zwarte cultuur en die een combinatie van residentiële, familiale en sociale banden onderhouden met 'the hood', zijn geneigd om meer AAE te gebruiken. Nochtans vindt men ook veel zwarten uit de middenklasse die dezelfde negatieve stereotypen over AAE bezitten, als veel blanken. In dit verschil ligt een potentiële bron van interne spanningen tussen zwarten.

Tot slot van deze paragraaf gaan we kort in op de beleidsimplicaties van dit onderzoek. Baugh stelt dat onderwijs net zoals taal beïnvloed wordt door socio-economische omstandigheden. Kinderen die in armoede leven, de kinderen dus die de minste kans hebben om vlotte sprekers te zijn van het standaardengels, gaan ook naar de minst welvarende scholen. In Amerika is het zo dat de kwaliteit van het openbaar onderwijs vaak afhankelijk is van lokale en binnenschoolse politiek. Dit houdt in dat rijke schooldistricten consistent betere diensten leveren dan arme districten. Deze ongelijkheden op onderwijsvlak leiden onvermijdelijk tot ongelijke resultaten, te zien in de resultaten van gestandaardiseerde testen die accuraat de sociale stratificatie van het Amerikaanse onderwijs reflecteren. Baugh stelt dat onderwijsgevers die op de hoogte zijn van de principes van econolinguïstiek zullen inzien dat ze hun curricula moeten aanpassen aan de noden van studenten die linguïstisch verschillend zijn. Echter deze noden staan vaak in tegenstelling tot de begrijpelijke winstoogmerken van uitgevers van tekstboeken en lokale economische restricties op de groeiende kosten die gepaard gaan met het voorzien in verplicht onderwijs. Daarenboven is het duidelijk dat de schooldistricten die het minst gesubsidieerd worden in Amerika, juist de plaatsen zijn die het meest nood hebben aan financiële steun omdat dit de scholen zijn die een publiek hebben dat op cultureel vlak het meest divers is. Totdat deze paradox opgelost wordt, zal het Amerikaanse onderwijs verschillen in kwaliteit blijven reflecteren die direct verbonden zijn met rijkdom. Baugh stelt tenslotte dat het de verantwoordelijkheid is van de federale regering te verzekeren dat lokale scholen onderwijsdoelen bereiken voor elke student, ongeacht zijn achtergrond.

6. Taal en klasprocessen

Taal heeft niet uitsluitend de betekenis de poort te zijn om kennis te verwerven. Langs taalgebruik wordt er ook een geheel sociaal relatiepatroon opgebouwd dat de kansen in het onderwijs verhoogt of verlaagt. Taalanalyse krijgt hier een andere functie dan in voorgaande benaderingen. Taalanalyse heeft in deze studies geen waarde op zich, maar zij dient om bepaalde sociale processen te verduidelijken. Waar in voorgaande paragraaf taal veeleer gebruikt werd als een afhankelijke variabele, wordt taal nu meer een onafhankelijke variabele. Taal wordt tevens een middel om daardoor de heersende sociale structuur in school of klas te zien.

Om dit te illustreren maak ik gebruik van een studie van Olga K. Garnica (1983) over twee klassen van een kleuterschool in de V.S.A. Zij hanteert daarbij kwantitatieve en kwalitatieve onderzoekstechnieken. In beide onderzoekstechnieken komen er taalsociologische vraagstellingen aan bod.

Garnica wil onderzoeken welk interactiepatroon kinderen met een lage sociale waardering (hier omegakinderen genoemd) in een klas ontwikkelen. Vroeger onderzoek had aangetoond dat leerkrachten informele oordelen formuleren over leerlingen op basis van hun individueel interactiepatroon; het bedreigende van deze praktijken is dat deze houdingen later een belangrijke inspiratiebron zouden kunnen vormen wanneer men beslissingen moet evalueren. Kennis verwerven over de wijze waarop bepaalde leerlingen tamelijk geïsoleerd komen te staan in de klas kan dus een eventuele bescherming bieden tegen dit labelend gedrag.

Mensen zijn dikwijls de opvatting toegedaan dat laaggewaardeerde kinderen in een klas het meest betrokken geraken in negatieve sociale interactie en dikwijls ook het slachtoffer worden van fysieke agressie. Onderzoek heeft echter aangetoond dat dit niet het geval is. Deze laag gewaardeerde kinderen worden echter gewoon genegeerd. Er is geen agressie tegenover hen, maar ook geen erkenning.

Om dit fenomeen te onderzoeken moesten twee observatoren in twee klassen observaties doen van de klasactiviteiten en van de individuele activiteiten van leerlingen. Daarenboven worden deze verslagen aangevuld met analyse van video-opnamen van klasactiviteiten en geluidsbandopnamen van individuele activiteiten. Alle waarnemingen hadden plaats tijdens 3 opeenvolgende dagen in de maand maart. Deze observaties konden uiteraard niet gebeuren zonder de laaggewaardeerde kinderen in een klas te kennen. Hiervoor werd een sociometrische test gebruikt. Dit vormde de basis voor het bepalen van de omegakinderen. Deze bestonden uit de 'verwaarloosden' (= een kind dat minder gekozen wordt dan louter toevallig zou kunnen verwacht worden) en de 'geïsoleerden' (= kinderen die niet gekozen worden). Op basis hiervan vond men zes kinderen, twee jongens en vier meisjes.

Tabel 4.4. Vergelijking tussen de omega- en de niet-omegakinderen op het vlak van conversationele interactie

Omegakinderen	Aantal conservaties door een ander kind dan het doelkind geïnitieerd	Aantal conversationele partners	Aantal geïnitieerde conservaties naar een ander kind	Aantal conservaties geïnitieerd door een ander kind naar het doelkind	Frequentie van gebruik van naam van doelkind	Frequentie van beledigingen naar doelkind	Totaal gesprekken van doelkind met zichzelf (totaal seconden)
1	12	2	2	0	2	0	651
2	10	3	4	1	3	1	429
3	25	4	4	2	5	2	182
4	36	6	5	2	4	2	146
5	18	5	11	1	4	1	91
6	21	4	12	1	5	0	153
	$\bar{x} = 20.3$	$\bar{x} = 4.0$	$\bar{x} = 6.3$	$\bar{x} = 1.2$	$\bar{x} = 3.8$	$\bar{x} = 1.0$	$\bar{x} = 275.3$
Niet-omegakinderen							
1	87	12	12	11	13	0	67
2	92	11	9	10	11	1	39
3	79	8	14	15	14	1	96
4	84	10	11	12	15	0	79
5	88	11	11	9	8	0	56
6	91	10	10	13	9	2	84
	$\bar{x} = 86.6$	$\bar{x} = 10.3$	$\bar{x} = 11.2$	$\bar{x} = 11.8$	$\bar{x} = 11.7$	$\bar{x} = 0.7$	$\bar{x} = 70.2$

1) Kwantitatieve analyse

De verbale conversationele interactie van zes omegakinderen werd vergeleken met deze van vergelijkbare niet-omegakinderen. Merk wel op: 'star'-kinderen (kinderen met zeer hoge sociometrische keuze) werden niet in de steekproef opgenomen. Om de vergelijking door te voeren werd er gebruik gemaakt van een steekproef van driemaal 20 minuten conversatie. Zeven vragen heeft men hierbij beantwoord. De vragen en de resultaten staan in tabel 4.1.

Een eerste belangrijke vaststelling is dat de conversationele interactie van omegakinderen significant ($p < .01$) verschilt van deze van niet-omegakinderen. Nochtans is er één merkwaardige uitzondering. Er is geen opvallend verschil tussen het aantal beledigingen dat een omegakind moet verwerken en wat een niet-omegakind meemaakt. Dit bevestigt dus de oorspronkelijke hypothese. Kinderen met weinig prestige laat men links liggen. Dit laatste blijkt ook uit de andere gegevens. Omegakinderen worden beduidend minder aangesproken door de andere kinderen. Zij hebben opvallend minder partners die met hen een gesprek aangaan. Zij zetten zelf opvallend weinig gesprekken in gang. Hierop zijn echter twee uitzonderingen, nl. omegakind 5 en 6. Zeer weinig gesprekken worden door andere kinderen met de omegakinderen aangeknoopt. En hun voornaam wordt zeer weinig gebruikt. Dit betekent nochtans niet dat dit omegakind helemaal niet zou praten. Het drukt zich wel uit, maar praat in feite tegen zichzelf. Andere kinderen negeren wat omegakinderen zeggen.

2) Kwalitatieve analyse

Hoe interessant deze kwantitatieve benadering ook is, het geeft ons bitter weinig over de wijze waarop deze gesprekken verlopen en hoe de andere kinderen pogen hun dominantie tegenover de omegakinderen te behouden. Garnica onderzocht hiervoor de transcripts van haar twee observatoren. Ze beperkt haar analyse tot twee korte stukjes tekst: het eerste beschrijft wat een omegakind doet en het tweede hoe een niet-omegakind reageert in een gelijkaardige situatie. De kinderen hebben dezelfde taak, nl. een paasei kleuren met behulp van speciale stiften. Zeven of acht kinderen zitten daarbij rond één tafel en beschikken slechts over één set stiften. Zij moeten dus hun beurt afwachten om een bepaalde stift in handen te krijgen. Dit proces wordt beheerst door een aantal regels:

- 1) Indien een bepaalde stift niet gebruikt wordt, mag iedereen haar nemen;
- 2) Wordt een stift door iemand gebruikt dan is deze zijn eigendom tot hij haar neerlegt;
- 3) Er is echter een tijdslimiet: gebruikt iemand de stiften te lang dan zullen de anderen opmerkingen maken;
- 4) Werkt iemand met een bepaalde kleur dan kan een ander kind vragen het voor hem voor te behouden;

- 5) Heeft een kind een bepaalde kleur niet meer nodig dan kan het die kleur 'verkopen' aan de anderen;
- 6) Doet iemand een 'bod' op dit voorstel dan wordt hij de nieuwe bezitter.

Deze regels worden verschillend geïnterpreteerd afhankelijk van het feit of de vrager van een bepaalde stift een omegakind is of niet.

a. Omegakind A1 (meisje) werkt samen met zes niet-omegakinderen die hier B1, C1, D1, E1, F1 en G1 worden genoemd. Hoe verloopt hun gesprek?

1. A1: 'Hoe gaat het met dat rose?' (A1 heft haar blad op en wijst naar twee plaatsen op haar tekening.)
2. A1: 'Voor hier en hier'
3. C1: 'Er is geen plaats meer voor'
4. A1: 'Ik wilde uw rose. Ik wilde ...' (61 seconden pauze) (Alle andere kinderen werken verder)
5. A1: 'Mag ik het rose hebben?'
6. C1: 'Waarom? Ik heb het nodig en het stinkt.'
7. A1: 'Mag ik rose hebben?'
8. E1: 'Geef mij groen' (tegen F1 - E1 geeft F1 een blauwe stift)
9. E1: 'Het groen, zei ik. Het groen is van mij.'
10. A1: 'Zou ik roos mogen hebben als jij gedaan hebt?'
11. C1: 'Wie heeft rose nodig?' (C1 toont de rose stift)
12. A1: 'Ik' (zacht, maar langgerekt) /Allen
13. E1: 'Ik. I..k' (steekt hand op) tezamen/
14. F1: 'Ik' (steekt hand op)
15. F1: 'Ik stak mijn hand eerst op!' (C1 geeft rose aan F1)
16. E1: 'Ik heb het niet nodig'
17. A1: 'Wat zit er nog in' /zeer zacht / (Kijkt naar de stiften in het doosje)
18. A1: 'Hier is nog blauw' /zeer zacht/ (Begint met blauw te kleuren).

Uit dit gesprek blijkt duidelijk hoe het omegakind A1 wordt miskend. Wanneer C1 de rose stift aanbiedt, zijn er drie die een bod doen. Ook al heeft A1 er eerst om gevraagd krijgt zij de stift niet. A1 protesteert ook niet, maar trekt zich stil terug in haar eigen wereld. Het gedrag van de anderen is een overtreding van de groepsnormen, maar wordt niet gesanctioneerd. Ook al is deze schets beperkt tot één gedragssequentie stelt Garnica dat dit patroon op veel verschillende plaatsen in het haar beschikbare materiaal wordt herhaald.

b. Niet-omegakind A2 werkt samen met zeven niet-omegakinderen (B2, C2, D2, E2, F2, G2, H2). A2 (jongen) heeft een speciale taak, nl. een schildpad kleuren, terwijl de anderen hun paasei versieren.

1. A2: 'Ik heb groen nodig'
2. A2: 'Mag ik het hebben als jij gedaan hebt ?' (aan H2) (H2 knikt bevestigend) (B2, E2, F2 discuten over geel) (Kind X komt van een andere plaats naar de tafel en staat achter A2. Hij grijpt het hoofd van A2 met twee handen vast)
3. A2: 'Laat me los'
4. A2: 'Weg' (A2 slaat X en X gaat weg) (Kind Y komt en pakt het papier van A2)
5. A2: 'Da's 't mijn'
6. A2: 'Y, wil je dat ik op je gezicht schrijf? Geef het terug' (A2 trekt aan het papier)
7. Y: 'Nee da's 't mijne' /spottend/ (A2 en Y trekken samen aan het papier)
8. A2: 'Geef'
9. Y: 't is 't mijne, domkop' (A2 kan het papier terug pakken)
10. Y: 'Wat's dat?' (Wijst naar de tekening)
11. Y: 't is een schildpad' (Y pakt het papier terug)
12. A2: 'Trap het af' (A2 en Y trekken aan het papier, A2 slaat Y)
13. Y: 'Mijn, ven...'
14. A2: 'Mijn, ventje' (A2 pakt papier terug, Y gaat weg)
15. E2: 'Ik heb groen nodig. Ik wil groen'
16. E2: 'Hoe lang heb je het nog nodig' (aan H2)
17. A2: 'Ik heb het na haar nodig'
18. E2: 'Nee'
19. A2: 'Ja'
20. E2: '? m ? mm'
21. A2: 'Ja!'
22. E2: '? m ? mm'
23. A2: 'Ja!'
24. G2: 'A2 vroeg het eerst, Ja?' (A2 knikt)
25. H2: 'Wie wil groen?' (H2 steekt de groene stift omhoog)
26. A2: 'Ik' (H2 geeft groen aan A2)
27. E2: 'Oh'

A2 vraagt voor een bepaalde kleur en dit wordt slechts door één kind van de groep betwist. Twee buitenstaanders (X en Y) trachten hem wel te plagen, maar A2 lost zelf de problemen op en komt uiteindelijk in het bezit van de groene stift. De weerstand van E2 is zeer gering.

Als men A1 en A2 vergelijkt dan ziet men enkele merkwaardige verschillen. A2 doet een 'bod' op de verlangde stift en doet dit zeer direct en duidelijk. A1 is veel voorzichtiger in haar formulering. In feite is haar vraag (1) zo vaag dat de andere kunnen antwoorden dat zij de stift nog willen gebruiken. Pas in zin (10) wordt ze zeer duidelijk over haar verlangens. A2 stelt zijn vraag reeds zeer duidelijk in (2).

Garnica vraagt zich af of A1 haar stift wel gekregen zou hebben indien A1 een directe vraag had gesteld. Zij meent dat dit niet het geval zou zijn. De rol van A1 in de groep is die van het 'uitgestoten' kind. Indien A1 buiten die rol zou stappen, zou het door de anderen wellicht geplaagd worden tot het terug zijn verwachte rol speelde. Een beroep doen op de leerkracht zou het alleen maar erger maken. In de klas moet men immers zijn eigen problemen oplossen, zoals A2 doet. Deze regel kon Garnica afleiden uit andere delen van haar transcripts. Dus het omegakind wordt op twee wijzen in moeilijkheden gebracht. Doet het een beroep op de leerkracht, dan breekt het de klasnorm. Indien het toch zichzelf verdedigt, dan breekt het de rol van uitgestotene, wat evenmin aanvaard is.

Men stelt verder vast dat A2 van in het begin zijn bod op de stift legitimeert en later van een ander (G2) hiervoor steun krijgt. A1 protesteert echter niet, wanneer de gevraagde stift onrechtmatig naar een ander gaat. Daarenboven is het zo dat A2 de enige is die een bod doet, terwijl samen met A1 verschillende anderen ook een bod doen.

Garnica kan dus besluiten dat kinderen die laag gewaardeerd worden in een klas niet noodzakelijk hebben af te rekenen met agressief gedrag van de andere kinderen. Zij worden eerder genegeerd en uitgestoten.

Deze case study kan zeker geen uitspraak doen over de algemene geldigheid van de hypothese die werd getoetst. Daarvoor is de observatie te kort en zijn er te weinig kinderen betrokken in de studie. Anderzijds mag evenmin worden gesteld dat de hypothese niet werd gefalsifieerd. Voorlopig kan dus met deze vaststelling verder gewerkt worden. Spijts deze zwakke punten heeft deze conversatie-analyse een aantal winstpunten, die de klassieke kwantitatieve benaderingen en taalsociologische studies niet kunnen bieden:

- 1) De taal wordt hier niet louter gezien als een aaneenschakeling van woorden en zinnen, los van de sociale context. Er wordt immers rekening gehouden met de intonatie van de uitspraken en dit wordt tevens verbonden met ander gedrag dan taalgedrag. Sociaal gedrag verschijnt immers als één geheel, en niet enerzijds taal en anderzijds het andere gedrag.
- 2) Deze taalanalyse laat toe het proces te schetsen dat zich afspeelt in een klas.

3) Het is mogelijk om in het taalproces een bepaalde sociale structuur terug te vinden. Deze is wel niet veralgemeenbaar, maar laat toe naar gelijkaardige structuren te zoeken in vergelijkbare situaties. In de volgende hoofdstukken zal regelmatig gebruik gemaakt worden van gelijkaardige taalanalyses, daar zij toelaten het statische beeld dat veel onderwijssociologisch onderzoek oplevert te doorbreken. Het klasgebeuren komt hierdoor meer tot zijn recht, nl. een proces waarin bepaalde vaste patronen zich afspelen.

Zoals de lezer wellicht reeds opmerkte, verschilt de taalanalyse van Garnica op een aantal punten van deze van Bernstein en Labov. In vergelijking met Bernstein wordt taal hier niet opgesplitst in woorden en grammaticale constructies. De taal wordt daarenboven bestudeerd zoals ze gebruikt wordt in de klas en in de sociale context waarvoor ze bedoeld was. Taal wordt niet verbonden aan de sociale klasse waaruit het kind komt, maar wordt wel gezien in relatie tot de rol die het kind in de klas speelt. Ze wordt ook niet louter gezien als bepaald door de sociale context, maar is ook een instrument waardoor de sociale context bepaald wordt. Er is een wisselwerking, niet een eenzijdige causaliteit. De onderzoeksmethoden van Garnica verschillen ook fundamenteel van deze van Bernstein.

Met Labovs studie heeft Garnica meer gemeenschappelijk. Dit is o.m. het geval met de directe observatie van taal in de sociale context, kwalitatieve observatietechnieken, de aandacht voor het groepsgedrag en de procesbenadering. Taal wordt nochtans vanuit een zeer verschillend standpunt benaderd. Bij Garnica is het niet te doen om de grammaticale of logische structuur van de taal, noch om de rijkdom van het woordgebruik zoals Labov dit op het oog heeft. Taal wordt hier enkel bestudeerd als een uiting van bepaalde sociale relaties in de klas. Waar Labov taalgebruik in de meest vertrouwde situatie van het kind bestudeert om de moeilijkheden in de klas te zien, neemt Garnica enkel de taal in de klas op. Het is haar eerder te doen om een onderwijssociologie dan om een taalsociologie. Haar analyse leert ons meer over de informele organisatie van het klasgebeuren dan Bernstein of Labov in hun taalanalyses te bieden hebben.

HOOFDSTUK 5.

DE LEERKRACHTEN- EN LEERLINGENCULTUUR IN SCHOOL EN KLAS

1. Inleiding

Curriculum en taalgebruik zijn twee belangrijke uitingen van de schoolcultuur. Het curriculum is een specifiek schoolfenomeen, taal echter niet. Nochtans is de spreekstijl in de school iets zeer specifiek, waardoor de kansengelijkheid van leerlingen bevorderd of gehinderd kan worden. Curriculum en taal zijn anderzijds geen simpele gegevens; zij worden geïnterpreteerd door de schoolpartners en vanuit die interpretatie gemodelleerd. Hoe leerkrachten en leerlingen spreken en hoe zij het curriculum afwerken is dus product van een actieve ingreep van leerkrachten en leerlingen. Deze ingrepen gebeuren echter niet ongestructureerd. Leerkrachten en leerlingen werken samen in een bepaalde gestructureerde ruimte. Zij hebben zichzelf op een bepaalde wijze leren zien; zij hebben een betekenis aan hun positie leren geven; collega's en overheid hebben daarin een bepaalde positie gekregen. Kortom zij hebben geleerd hun eigen positie en deze van hun omgeving te legitimeren. Deze legitimaties worden als pasklare oplossingen gehanteerd om een houding aan te nemen tegenover de problemen die zij in het dagelijkse schoolleven ontmoeten.

Alvorens met de bespreking van de leerkrachten- en leerlingencultuur te beginnen, staan we in deze inleiding even stil bij vijf belangrijke thema's, nl. 1) kwaliteit van onderwijs, 2) de impact van tijd en ruimte op het klasgebeuren, 3) het begrip cultuur, 4) onderwijs en socialisatie en 5) de 'morele orde' van een school.

1.1. Kwaliteit van onderwijs

Wij nemen aan dat de leerkrachten- en leerlingencultuur belangrijk zijn voor de kwaliteit van onderwijs. We lichten daarom het concept 'onderwijskwaliteit' kort toe. De laatste jaren wordt de term 'onderwijskwaliteit' meer en meer gelijkgesteld met 'effectiviteit'. Het egalitairistisch kansenconcept wordt van de hand gewezen als een nivellering van het onderwijsniveau. Immers, de aandacht voor de zwakkere leerlingen ging ten koste van de betere en leidde tot een achteruitgang van het onderwijspeil. Vanuit deze gedachte schakelen meer en meer beleidsrapporten over van de idee van kansengelijkheid naar het nastreven van uitmuntende resultaten. Het onderwijsbeleid moet effectief zijn en voldoen aan economische eisen (Verhoeven & Kochuyt, 1993: 56-67). Hiermee wordt de term onderwijskwaliteit duidelijk verengd tot "het output-criterium". De aandacht gaat volledig naar het behalen van goede resultaten en het

aldus klaarstomen van de leerlingen voor de arbeidsmarkt. Nieuwe sleutelwoorden zijn efficiency, productiviteit en hoge normen.

Verskillende auteurs wijzen er echter op dat kwaliteit niet mag worden gelijkgesteld met leerresultaten (Vandenbergh, 1991-1992: 79-86; Standaert, 1987-1988: 58-68; Verhoeven, e.a., 1992; Habermas, 1987: 545-547).

Een interessant alternatief biedt de opvatting van Habermas (1987). Hij pleit voor een afstappen van het primaat van de technische rationaliteit, de exclusieve prestatiegerichtheid en de economische imperatieven waaronder het onderwijs stilaan wordt bedolven. Door de toenemende bureaucrativering en de onderwerping van het onderwijssysteem aan juridische maatregelen vormt men het pedagogische proces om tot een prestatie- en concurrentiesysteem. Dit leidt volgens hem tot fenomenen zoals ontpersoonlijking, verlies van verantwoordelijkheidsgevoel, immobiliteit e.d. Deze opvatting past binnen zijn theorie over de kolonialisering van de leefwereld door economische systeemimperatieven. We moeten het onderwijs dus loskoppelen van juridische maatregelen en ontbureaucratiseren, willen we de kwaliteit van de leefwereld behouden. De aandacht moet opnieuw gericht zijn op de leerling als een zelfstandig individu met zijn opvattingen en interesses. Een leerlinggericht en collegiaal verantwoordelijk handelen maken de weg open naar een verbetering van de schoolse kwaliteit. Pedagogisch worden deze ideeën vertaald in o.m. een brede vorming i.p.v. cognitieve vorming, exemplarisch lesgeven i.p.v. grote hoeveelheden feitenmateriaal aan te reiken, totaliteitsonderwijs i.p.v. een vakgericht curriculum e.d.

Uit deze korte uiteenzetting is duidelijk geworden dat kwaliteit een meerduidig begrip is dat onderhevig is aan maatschappelijke waardenevoluties. In het verdere verloop van de cursus zullen wij gegevens rond leerkrachten en leerlingen evalueren in het licht van de ruimere opvatting rond kwaliteit. De kwaliteit van onderwijs heeft dan alles te maken met het 'welzijn' van de leerlingen in de ruime zin.

1.2. De betekenis van tijd en ruimte voor school en klas

Brint (1998: 257-261) onderscheidt vier dimensies waarlangs de omgeving en de relaties in de klas variëren. De ecologie van de klasruimte omvat de rijkdom van bronnen (cursussen, schoolgerief, schoolmeubilair, ...), het aantal leerlingen en leerkrachten, de tijdsduur en omvang van de lessen en de groepspatronen (heterogeen – homogeen, klein – groot, ...). Een ander aspect van de klasorganisatie is de instructiecultuur: het geheel van afspraken of de verstandhouding over de wijze van lesgeven die dominant is in de samenleving. Comparatief onderzoek heeft aangetoond dat de instructiecultuur sterk kan variëren. Zo kan in de ene instructiecultuur het maken van fouten als de enige weg naar een beter begrip worden gezien, terwijl in de andere instructiecultuur fouten maken als iets beschamends wordt ervaren. In deze paragraaf zal verder worden ingegaan op twee ecologische aspecten, namelijk tijd en ruimte.

Het interpretatieproces van leerlingen en leerkrachten gebeurt niet in een vacuüm. De ruimte en de tijd waarin wordt gewerkt, plaatsen grenzen aan het gedrag van de betrokkenen. Van deze grenzen en de verlegbaarheid ervan, is kansengelijkheid van leerlingen eveneens afhankelijk. Het loont dus de moeite de impact van tijd en ruimte te analyseren. Hier wordt in grote lijnen de invloed van de omgevingskenmerken tijd en ruimte geschetst. In het verdere verloop zal specifiek naar voor komen hoe deze factoren het leerlingen- en leerkrachtengedrag beïnvloeden.

1.2.1. De betekenis van de setting

Leerkrachten- en leerlingengedrag spelen zich af in een fysische ruimte. Deze is enerzijds een gegeven, maar kan anderzijds creatief door interactoren aangewend worden. Deze ruimte kan met de term 'setting' worden aangeduid (Goffman, 1959: 22) en omvat de bemeubeling, de achtergrond, de plaatsing van de voorwerpen in de ruimte, en andere elementen die aan deze ruimte specifieke kenmerken geven. Een actor zal deze elementen van de setting in zich moeten opnemen om de juiste opvoering van zijn rol te realiseren.

De setting waarin leerkrachten en leerlingen hun rol spelen is zeer complex. Drie niveaus zijn van belang: de klas, de school en de buurt waarin de school gelegen is.

De klassetting

Belangrijke elementen voor de vormgeving van de interactie zijn: de oppervlakte van de klas, de aard van de meubelen en het plaatsingspatroon van de meubelen in de klas, de versiering van de klas, de didactische instrumenten en hun plaatsing (b.v. klassen voor handarbeid, scheikunde, fysica, of voor humane wetenschappen), de verlichting, verluchting en verwarming, de plaatsing van vensters en deuren, het aantal mensen en hun plaatsing in de klas (de leerlingen/leerkrachten ratio), de kleding van de klasbevolking en de uitrusting die zij bij zich hebben of gebruiken, enz...

Op dit vlak is er nog niet veel systematisch onderzoek beschikbaar, alhoewel ethnografische studies meer en meer aandacht geven aan deze factoren. Generalisaties hieromtrent zijn dan ook zeer beperkt (Delamont, 1976: 34). We geven hier slechts enkele voorbeelden van wat de setting kan betekenen voor klasgedrag.

* Een eerste voorbeeld betreft een klassetting die in het Belgische onderwijs weinig voorkomt, tenzij in het kleuteronderwijs, nl. een 'open' schoolsysteem. In dit geval gaat het om een klas die niet tussen vier muren wordt afgezonderd van de andere klassen. In een grote ruimte worden leerlingen samengebracht die elk op een bepaalde plaats een bepaalde taak te vervullen hebben: er is een plaats waar uitleg wordt

verstrekt, een ruimte voor observatie, een keuken, een experimenteerplaats, enz. Deze plaatsen zijn niet gescheiden door muren. Een dergelijke ruimte veronderstelt van de leerkrachten het gebruik van een aangepaste didactiek. Binnen een dergelijke ruimte zal er wellicht een ander interactiepatroon ontstaan dan in het klassikale systeem dat in ons land meer verspreid is.

- * Een zeer verspreide vorm van klasschikking is het achter elkaar plaatsen van de banken. Dit stelt zijn grenzen aan de interactiepatronen van leerlingen en leerkrachten. Adams en Biddle toonden b.v. aan dat in een dergelijke schikking van de klas er gevaar bestaat dat leerkrachten minder aandacht besteden aan de leerlingen achteraan in de klas en deze die aan de uiteinden van de zijkanten van de klas zitten (Delamont, 1976: 34). Men kan zich afvragen hoe leerlingen eventueel dit gedragspatroon gaan manipuleren. In tegenstelling met deze strakke frontale schikking van zitplaatsen worden in sommige scholen leerlingen in kleine groepen geplaatst. Zij zijn dan op elkaar gericht en niet direct op de leerkracht. Hieruit kan een ander interactiepatroon groeien dan in frontaal geschikte klassen. Dit is echter niet absoluut zo: het is afhankelijk van hoe leerkrachten en leerlingen hiermee omgaan.

Met betrekking tot de kansongelijkheidsproblematiek kan de vraag worden gesteld of er een groot verschil is tussen de ruimtelijke mogelijkheden van de leerlingen thuis en in de school. De vrijheid die zij thuis genieten, wordt in de school, gezien haar organisatorisch karakter, wellicht niet erkend. Is deze spanning groot (b.v. luxe van klas, kleding van leerkracht en leerlingen, enz.) dan zal dit wellicht invloed hebben op het leergedrag. Wat juist de betekenis van deze ruimte voor de kansengelijkheid in het onderwijs is, werd nog niet voldoende onderzocht.

De schoolsetting

Naast de klasruimte moet de aandacht ook gaan naar de schoolruimte. Elementen van deze schoolruimte zijn: de oppervlakte van de school in relatie tot het leerlingenaantal, de inplanting van de gebouwen, het groen, de speelruimte, de afstand tussen de verschillende gebouwen, is het gebouw oud of nieuw, de plaatsing van de klassen binnen de gebouwen, de aanwezigheid van klaslokalen met een specifieke functie (b.v. lokalen voor natuurwetenschappen, voor tekenen, werkplaatsen, turnzaal, enz.), de bemeubeling, de versiering, de verluchting en verlichting van de ruimten buiten de klaslokalen, de uitrusting van de speelplaats en de sportaccommodatie, de beschikbaarheid van documentatie en bibliotheek, enz.

Deze punten worden wel frequent in ethnografische studies opgenomen, maar werden nog niet samengebracht in een theorie en werden dan ook slechts occasioneel in relatie gebracht tot de kansengelijkheidsproblematiek. J.S. Coleman e.a. hebben in hun groots onderzoek over schoolse kansengelijkheid in de V.S.A. vastgesteld dat de verschillende uitrusting van scholen en de curricula geen voldoende verklaring zijn voor het verschil in verbale bekwaamheid van de kinderen (Verhoeven, 1984: 33). Men moet hier echter wel direct opmerken dat schoolse kansengelijkheid zeer smal wordt omschreven, nl. verbale bekwaamheid. Tal van andere factoren van het opvoedingsproces zouden dan ook wel eens door de

setting van de school kunnen bepaald worden en dus de kansengelijkheid bevorderen of hinderen.

De buurt

Het derde facet van de setting waarin leerkrachten en leerlingen werken, wordt gevormd door de inplanting van de school in de buurt hetgeen volgende elementen omvat: de ligging van de school in een grootstad, kleine stad of landelijke gemeente; de buurt waarin de school gelegen is (eventueel lawaaihinder, pollutie van de lucht, verkeer, enz.); de bereikbaarheid van de school; de afstand tussen de scholen onderling.

Deze punten zijn uiteraard belangrijk voor de studie van schoolgemeenschappen in ons land. Voorlopig is daarover echter nog niet veel geweten.

Wanneer het gaat om elite-scholen is de ruimtelijke situering niet zo belangrijk. Zij trekken van overal, los van de regio, de leerlingen aan. Gewone scholen worden echter voor wat hun aantrekkingsfactor betreft sterk bepaald door de buurt waarin zij gevestigd zijn.

Belangrijk om de ruimtelijke factor in ons land voor het onderwijs te beoordelen is de grote verscheidenheid in onderwijsaanbod van de verschillende scholen en onderwijsnetten. Men mag niet vergeten dat vele secundaire scholen enkel T.S.O./B.S.O. aanbieden en andere enkel bepaalde stromen van A.S.O. Daarenboven is er nog steeds een zeer beperkt aantal vrije scholen dat niet gemengd is (zie tabel 5.2.). Het officieel onderwijs is echter gemengd. De factor ruimte zal dus nooit apart spelen als aantrekkingsfactor voor de leerlingen, maar wordt bepaald door de zuil en de aard van het aangeboden onderwijs. Zelfs nu het secundair onderwijs een eenheidsstructuur heeft, kan men nog niet stellen dat al deze scholen gelijk welke vorm van onderwijs aanbieden. Globaal blijven veel scholen zuiver A.S.O.-, T.S.O.- of B.S.O.-scholen, ook al zijn zij opgenomen in een scholengemeenschap die beide stromen organiseert. Ter illustratie geven we volgende tabellen die algemene gegevens voor Vlaanderen bevatten.

Tabel 5.1. Verdeling van de secundaire scholen (voltijds secundair onderwijs, BuSO inbegrepen) over de netten (1999-2000)

NET	AANTAL SCHOLEN
GESUBSIDIEERD VRIJ ONDERWIJS	668
GEMEENSCHAPSONDERWIJS	270
GESUBSIDIEERD OFFICIEEL ONDERWIJS	98
TOTAAL	1.036

Tabel 5.2. Aantal scholen gewoon secundair onderwijs en hun leerlingen volgens het karakter van de school (meisjes/gemengd/jongens) (schooljaar 1999-2000)

	100% meisjes		100% jongens		Gemengd		Totaal
	Aantal	Procent	Aantal	Procent	Aantal	Procent	
Scholen	2	0,22%	6	0,65%	917	99,14%	925
Leerlingen	1.108	0,27%	1.057	0,25%	413.088	99,48%	415.253

Bron: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, *Statistisch Jaarboek van het Vlaams onderwijs*, Schooljaar 1999-2000

Deze vaststellingen waarschuwen ons voor een al te gemakkelijke overplanting van de vaststellingen gedaan in het buitenland over de impact van de ruimtelijke situering van de school op het klasgedrag. Zeer dikwijls gaat het daar om een sociaal-economisch relatief homogene bevolking in een bepaalde geografische ruimte die hun kinderen naar de ene lokale school sturen. Aangezien dit in ons land niet het geval is, zal men niet zo gemakkelijk identieke situaties ontmoeten. De klassamenstelling zal dan ook dikwijls meer door de onderwijsstroom (A.S.O., T.S.O., B.S.O.) bepaald worden dan wel door de geografische ligging van de school.

1.2.2. De betekenis van tijd

Naast de fysieke ruimte is de tijdsfactor een belangrijk vormgevend instrument voor het school- en klasleven. De klok heeft in het onderwijs een strikte betekenis: men begint op een bepaald ogenblik van de dag; men organiseert vaste lestijden van een bepaalde duur; vakantiedagen zijn voor iedereen dezelfde. Men behandelt in deze context alle leerlingen gelijk: een cohorte begint op een bepaalde leeftijd en gaat na 1 jaar naar het volgend schooljaar, ten minste wanneer zij voldoen aan de gestelde eisen. Leerlingen die achterop geraken of voorop moeten steeds het ritme van de jaarlijkse klasverandering opvolgen. Het curriculum in ons onderwijssysteem is immers zo opgevat dat overgangen tijdens het schooljaar haast niet mogelijk zijn. Hierop is er één uitzondering. De leerlingen van het B-jaar in de eenheidsstructuur kunnen ook tijdens het schooljaar overstappen naar het A-jaar.

Hoewel de tijd in het onderwijs voor alle leerlingen gelijk is, wordt deze niet op dezelfde manier beleefd. Sociale groepen beleven tijd op een verschillende wijze. Willis (1977: 135) illustreert dit aan de hand van de tijdsbeleving door de 'lads' (arbeiderskinderen die een school-tegen-cultuur ontwikkeld hebben). Deze 'lads' trachten te ontsnappen aan de klassieke tijdsindeling in de school door deze te negeren. Ook schoolmoeheid is een indicator van een differentiële tijdsbeleving.

Deze verschillende tijdsbeleving houdt niet enkel verband met de interpretatie gegeven aan een vak, maar ook met het tijdstip waarop een vak in de week of in de dag geplaatst is. Maandagmorgen en vrijdagmiddag worden dikwijls als hinderlijk ervaren om moeilijke vakken over te brengen. Maandagmorgen betekent dat er gedurende een aantal dagen daarvoor geen school was. Vrijdagmiddag is ook minder geschikt omdat men vermoeid is van de voorbije week en men gericht staat op de ontspannen sfeer

van het weekend. Ook de lesperiode juist voor de lunchtijd is minder geschikt voor zwaar werk. Leerkrachten ervaren dan een grotere betrokkenheid van de leerlingen op eten dan wel op de leerstof (Ball, 1984: 54-55).

Naast leerlingen, beleven ook leerkrachten hun tijd op een andere manier. Uit onderzoek van het HIVA (1990) bleek dat één uur lesgeven in tijdsbesteding voor de leerkracht respectievelijk 78 min. in het basisonderwijs en 95 min. in het secundair onderwijs betekent. De meeste van die tijd wordt besteed aan het lesgeven zelf. Opvallend is dat b.v. individuele leerlingenbegeleiding zeer weinig aandacht krijgt en dat deze begeleiding in het TSO en BSO nog minder voorkomt dan in het ASO.

Tijd wordt niet alleen verschillend beleefd, maar is ook beperkt zowel voor leerling als leerkracht. De beperking van de schooltijd komt op verschillende momenten tot uiting:

- Op de eerste plaats is er een verschillend ogenblik waarop jongeren de school verlaten voor het beroepsleven of toetreden tot de arbeidsmarkt. De minst bedeeden in onze samenleving verlaten het onderwijs vlugger dan de beter gesitueerden. Hun positie op de arbeidsmarkt is daardoor niet beter.
- De begrenzing van de schooltijd is, ten tweede, duidelijk ingebouwd in het dagelijks ritme van lessen, onderbrekingen en einde van de lessen. De lessen krijgen daardoor een heilig karakter. Daardoor worden lessen gemakkelijk georganiseerd in functie van het aantal beschikbare minuten.
- De begrenzing van de tijd blijkt ook uit het eindige karakter van een lesperiode. Een nieuwe lesperiode betekent voor de ene leerling het begin van een nieuw vak dat hem/haar boeit en voor de ander het einde van een ander boeiend vak. Voor anderen nog is het enkel een ander vak waarop zij haast niet betrokken zijn.

Ofschoon de eindigheid van de lesperiode gepaard gaat met een gelijk feitelijk tijdsverloop van al deze lesperiodes, is het niet juist te stellen dat de sociale tijdsbeleving voor iedereen dezelfde is. Hierboven werd reeds gewezen op de bijzondere houding van de jongeren uit de tegencultuur. Het is echter niet zo dat enkel zij de tijd van de lesperiode anders beleven. Ook leerkrachten ervaren het lesverloop als afhankelijk van het vak en door de leerlingen worden vakken nu eens langdradig genoemd, dan weer zeer snel voorbijgaand. Dit is uiteraard ook iets dat erg kan verschillen afhankelijk van de bekwaamheidscategorieën in een klas.

Tijd organiseert dus in sterke mate het school- en klasleven, maar is echter geen absoluut gegeven. Tijd wordt opnieuw geïnterpreteerd en bepaalt op een zeer specifieke wijze de klas- en de schoolprocessen. De lesperiode is tevens een bevestiging van de eigenheid van elk vak; vakkenscheiding wordt erdoor bevestigd. Binnen deze lesperiodes wordt de tijd ook verschillend aangewend, afhankelijk van de aard van het vak en de gebruikte didactiek. Dit fenomeen zal later nog meer ter sprake komen.

Binnen ruimtelijke en tijdelijke factoren spelen leerkrachten en leerlingen hun rol en gebruiken die ruimte en tijd om hun rol een bepaalde betekenis te geven in het klasproces. In dit verband zijn twee begrippen

van Goffman (1959: 106 e.v.) interessant, nl. 'front region' en 'back region'. Onder 'region' wordt hier gelijk welke plaats verstaan die direct gepercipieerd wordt door actoren. In een klas b.v. kan een leerkracht het gedrag van bepaalde leerlingen waar zijn aandacht uitgesproken op gericht is goed percipiëren. In een ander deel van de klas kan hij echter niet goed zien wat zij bezig zijn. Wat goed zichtbaar verloopt voor de leerkracht is de 'front region'. Wat niet in zijn aandachtsveld valt, is de 'back region'. Leerlingen kunnen o.m. in boekjes zitten lezen of zitten praten en houden dit verborgen voor de leerkracht. Het is gedrag dat achter de coulissen gebeurt. De ruimtelijke en tijdsgebonden situatie van de klas laat toe dat bepaald gedrag direct zichtbaar is en ander onzichtbaar. Beide gedrag patronen hebben echter een invloed op het klasproces.

Is een actor in the 'front region' dan heeft hij zich aan bepaalde regels te houden. In de klas betekent dit tijdens een doceerperiode dat men zwijgzaam en oplettend de uiteenzetting volgt of minstens dat een leerling een gedrag ontwikkelt dat als 'make-work' kan beschouwd worden. In dit geval betekent dit dat een leerling doet alsof dat hij aandachtig en zwijgend luistert. Voor leerkrachten is het klaslokaal de 'front region' waarin zij hun rol spelen. Eénmaal de klas verlaten en nog meer wanneer zij in het leerkrachtenlokaal verdwijnen, komen zij tegenover de leerlingen in een 'backstage'-positie. Worden zij hierin door leerlingen betrappt dan voelen leerkrachten dit als een pijnlijke gebeurtenis aan, een binnendringen in hun private wereld waar zij het recht hebben om nog iets anders te zijn dan leerkracht. Het leerkrachtenlokaal is echter niet uitsluitend een 'backstage'-positie. Voor de collega's blijven zij immers 'on stage' en het is maar wanneer leerkrachten zich helemaal van de anderen kunnen afzonderen dat zij totaal 'backstage' komen. Of men 'backstage' of 'on stage' is, is dus afhankelijk van de aard van de betrokken interactors in de setting en niet enkel van ruimte en tijd waarin of wanneer de act zich afspeelt.

Naast de 'front region' en 'back region' kan men ook een 'buitenzone' onderscheiden. Dit is voor de school de zone die gelegen is buiten de plaatsen waar het eigenlijke schoolgedrag zich afspeelt en voor de klas de zone buiten de klasmuren. De 'buitenstaanders' hebben geen directe invloed op het gedrag in de klas, maar kunnen hierin wel doordringen. Dit is b.v. het geval voor klaslokalen waar vensters op een gang uitgeven zodat voorbijgangers steeds het klasgedrag kunnen controleren, of voor klassen die niet voldoende geïsoleerd zijn zodat overdreven lawaai kan gehoord worden. Buitenstaanders kunnen op die wijze klasgedrag wel beïnvloeden.

Aan de 'front region' of 'back region' is een typisch gedrag verbonden. Het gedrag van de leerkrachten en leerlingen in de 'front region' is formeel; men heeft een correcte houding, men praat vlg. de standaardregels; de grappen die worden verteld blijven binnen het welvoegelijke. In de 'back region' kan een minder formele lichaamshouding worden gemanifesteerd; men kan doorzakken; de taal verloopt vlg. een andere spreekstijl; de grappen worden ruwer, enz.. Deze 'front regions' en 'back regions' liggen trouwens ook niet vast voor een ganse lesperiode. Leerlingen kunnen b.v. nu eens onder elkaar zitten praten, commentaar

geven op het lesverloop of op de kleding en de houding van de leerkracht. Op andere momenten kunnen zij zich allen inschakelen in de formele eisen van de 'front region'. De definitie van de twee 'regions' is dus een proces dat voortdurend in beweging is.

Aangezien de 'back region'-positie gekenmerkt wordt door informeel, intiem gedrag kan men zich de vraag stellen of er geen verschillend gedrag is van de leerlingen naargelang van hun sociale herkomst. Lagere sociale categorieën ontwikkelen immers minder formele gedragspatronen onderling; zij verkiezen minder in een 'front region' te handelen. De klassituatie vraagt voor een bepaald 'front'-gedrag, waarin deze kinderen zich minder thuis voelen. Men kan zich de vraag stellen of deze kinderen niet meer pogingen ondernemen om 'backstage'-gedrag te ontwikkelen in de klassetting. In deze positie kunnen zij immers een wereld ontwikkelen waarmee zij meer vertrouwd zijn. Problemen van orde en tucht zouden langs deze hypothese wellicht een verduidelijking kunnen krijgen.

1.3. Enkele opmerkingen rond het begrip 'cultuur'

Tot slot van de inleiding trachten we het begrip cultuur conceptueel te verduidelijken. In de klassieke organisatieliteratuur werd de school benaderd als een rationele bureaucratie waar effectiviteit werd gemeten aan leerlingenprestaties (cfr. de enge definitie van onderwijskwaliteit). Vanaf de jaren '70 werd deze stelling meer en meer in vraag gesteld. Er groeide, zeker in de jaren '80, aandacht voor de kwalitatieve aspecten van de school. De ervaring dat "er nog iets meer is", leidde tot belangstelling voor het culturele perspectief in de organisatietheorie. Wat we van de organisatie zien, is maar het topje van de ijsberg.

Cultuur wordt nu gezien als een sociaal geconstrueerde, intersubjectieve realiteit die in het proces van betekenisgeving zich bevindt tussen de objectieve realiteit en de individueel subjectieve realiteit. De betekenis van de dingen ligt dus niet apriori vast maar resulteert uit een interpretatieproces. Hieruit blijkt duidelijk de symbolische interactionistische invalshoek. De term gemeenschappelijke betekenisgeving is hier zeer belangrijk. De cultuur van b.v. leerlingen of leerkrachten groeit doordat enkele mensen gemeenschappelijke ervaringen hebben. Dit impliceert nog geen volledige consensus, het gaat om een voortdurende opbouw/afbraak van betekenissen (cultuur is dynamisch!). Deze cultuur levert aan de dragers ervan interpretatieschema's (interpreterende functie) en gedragscodes (regulerende functie).

Wat de leerkrachten betreft, spreekt men vaak van een 'professionele cultuur'. Dit impliceert de volgende voorwaarden:

- * Men heeft een gemeenschappelijke interesse voor het vak;
- * Men werkt samen en is op de hoogte van elkaars werk;
- * Belangrijke beslissingen worden gemeenschappelijk genomen;
- * Er is een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid voor de eindtermen.

Communicatie en coöperatie zijn twee basisprocessen in het opbouwen en onderhouden van de professi-

onele cultuur.

Wel moet hier onmiddellijk aan toegevoegd worden dat wat de leerkrachten betreft, er enkele organisatorische factoren zijn die deze collegialiteitsnormen verhinderen:

- * Onderwijzen is een solitaire aangelegenheid;
- * Er is een strikte terreinafbakening van de opdracht van de leerkracht.

Wat de sociale relaties tussen de leerkrachten betreft, kunnen we alleen maar vaststellen dat de leerkrachtencultuur een "powerfull cult of individualism" is. Lesgeven is dan voor een stuk zelf-socialisatie via de trial and error-methode (Hargreaves, 1980: 141-144). M.a.w. een professionele cultuur is maar mogelijk indien er processen en structuren zijn die communicatie en coöperatie bevorderen (Staessens, 1991: 21-39).

Ook bij leerlingen, is er sprake van culturen. In de volgende paragrafen gaan we hier dieper op in. De leerkrachten- en leerlingencultuur wordt hier geïsoleerd van andere schoolprocessen hetgeen in feite niet geoorloofd is. Zij ontwikkelen zich immers in samenhang met globale maatschappelijke ontwikkelingen en specifieke schoolprocessen. Zij worden hier echter afzonderlijk bekeken om de verschillende facetten scherper te beschrijven.

1.4. School en socialisatie

Volgens Brint verwijst socialisatie naar de pogingen van machtige personen in de samenleving om het gedrag en de waarden van de minder machthebbende personen in de samenleving te vormen. In een school kunnen drie vormen van socialisatie worden onderscheiden: pogingen om het gedrag van de leerlingen te vormen ('gedisciplineerde' leerlingen vormen), om leerlingen morele waarden bij te brengen ('goede' leerlingen vormen) en om leerlingen culturele stijlen en een goed voorkomen aan te leren ('aangepaste' leerlingen vormen). Brint (1998: 137-138) spreekt van 'behavioral conformity', 'moral conformity' en 'cultural conformity'. Scholen streven doorgaans alle drie deze vormen van conformiteit na, maar ze hebben al meer succes in het ene dan in het andere domein. Socialisatie op school vindt zowel in de klas als daarbuiten plaats (Brint, 1998: 150-170)

Socialisatie in de klas kan worden opgevat als een kern van vrij effectieve schoolregels en routinepraktijken ('embedded practices') die omringd is door minder dwingende (en daardoor minder effectieve) morele instructies.

Schoolregels definiëren de rechten en plichten van de leerlingen en variëren naargelang de samenleving en het onderwijsniveau, bijvoorbeeld in secundaire scholen zijn er minder regels dan in basisscholen omdat wordt gerekend op de internalisering van vroegere ervaringen met regels. *Ingeburgerde praktijken* spelen ook een rol in de kern van het socialisatieproces op school: ze bereiden leerlingen voor op een later leven in bureaucratisch georganiseerde settings door leerlingen geduld te leren hebben en te leren omgaan met gezag; ze socialiseren leerlingen ook voor een leven van evaluatie gebaseerd op individuele prestaties;

leerlingen wordt geleerd te kiezen (uit verscheidene extra-curriculaire activiteiten, uit sociale netwerken, ...) en zodoende voorbereid op een leven in de consumptiemaatschappij waarin ook voortdurend keuzes moeten worden gemaakt, ...

De hierboven besproken kern is omringd met *moreel onderricht* dat kan worden opgedeeld in expliciete morele instructies en in tweede instantie in impliciete morele instructies. In de lagere school wordt kinderen rechtstreeks verteld dat ze hard moeten werken en eerlijk, moedig, trouw, ... moeten zijn. In het secundair onderwijs verdwijnt het moreel onderricht van het officiële curriculum en zit het meer verborgen in de lessen (vooral de lessen literatuur en geschiedenis). Ook leerkrachten spelen een rol in het socialiseren van de leerlingen door waarden aan hun leerlingen over te brengen via bepaalde handelingen, bijvoorbeeld door belang te hechten aan een proper handschrift en een goed taalgebruik worden van precisie en nauwkeurigheid belangrijke waarden gemaakt.

Socialisatie buiten de klas maar binnen de school (bijvoorbeeld de speelplaats) vormt een introductie op het informele sociale leven zoals socialisatie binnen de klas voorbereidt op het bureaucratische leven. Meestal zijn socialisatie binnen en buiten de klas complementair maar soms zijn de waarden tegengesteld. De bronnen van status bij adolescenten zijn niet academisch. Studenten die het meeste aanzien hebben, zijn studenten die er goed uitzien of goede sportlui zijn, en zelfs studenten die tot een bende behoren. 'Slim zijn' vindt men niet terug aan de top van de statushiërarchie, maar ook niet op de bodem waar zich de grote massa van onpopulaire kinderen bevindt. 'Peer values' (adolescentenwaarden) domineren het informele sociale leven (taalgebruik, muzikale voorkeur, kledingsstijl, ...) terwijl 'adult values' de terreinen van lange-termijn-planning domineren (het belang van goede punten, voorbereiding op een goede job, het kiezen van een goede partij om mee te huwen, ...). Men spreekt van een compartementalisatie van peer en adult invloeden. 20% tot 25% van de adolescenten voelt zich vervreemd van de volwassenen. De waarden van iemands vrienden kunnen de compartementalisatie versterken wat tot een 'encapsulatie' van adolescentie ervaringen kan leiden. Adolescenten worden het centrale referentiepunt van alle facetten van iemands gedrag en oriëntatie. Hieruit spruit probleemgedrag als roken en vandalisme voort. Studenten die het meest worden aangetrokken door de 'counterschool' culture zijn diegenen die geen link zien tussen hun huidige schoolactiviteiten en hun latere status en activiteiten (Willis, 1997; Stinchcombe, 1964; MacLeod, 1987).

1.5. De morele orde van een school

Verder in dit hoofdstuk zullen we bespreken welke strategieën leerkrachten en leerlingen aanwenden om de orde in een klas te bewaren. Maar orde vraagt meer dan enkel strategieën. Het geheel van gedeelde normen inzake gedrag, oriëntatie en identiteit noemt Brint (1998: 11-15) de 'moral order' van een school. Deze omvat de organisatie van tijd en ruimte, het gebruik van differentiërende en integrerende rituelen, de creatie van statushiërarchieën en het gebruik van gestandaardiseerde lidmaatschapscategorieën.

Het eerste aspect, de organisatie van tijd en ruimte, is reeds eerder in dit hoofdstuk uitvoerig aan bod gekomen (§1.2).

Scholen doen ook een beroep op rituelen om de morele orde te ondersteunen. Onder rituelen verstaat Brint het gericht verzamelen van de leerlingen om hun aandacht en betrokkenheid te kanaliseren in een bepaalde richting en om een collectief enthousiasme voor de morele orde te genereren. Differentiële rituelen, zoals tests en rapportuitrijkingen, onderscheiden die leerlingen die zich het best conformeren aan de schoolidealen en motiveren ze nog extra. Het gevaar bestaat dat diegenen die niet aan de idealen beantwoorden nog meer gedemotiveerd geraken. Integrerende rituelen daarentegen, zoals sportmanifestaties en schoolfeesten, bevorderen de collectieve identificatie met de school onder alle leerlingen.

Ook het aanmoedigen van statushiërarchieën draagt bij tot de integratie van leerlingen op school. Hoe meer wegen naar status leiden, hoe groter de integratie van de leerlingen. Daarom zijn niet enkel goede schoolresultaten, maar ook een goed voorkomen en atletische prestaties belangrijk. Zowel academische als niet-academische statushiërarchieën verhogen de betrokkenheid van de leerlingen op school. Zelfs countercultures zorgen ervoor dat de leerlingen die daartoe behoren zich ook ergens betrokken voelen op de school, zij het dat ze zich wel afzetten tegen diegenen die hun school vertegenwoordigen (leerkrachten, directie) en die leerlingen die binnen de school een hoge status hebben verworven.

Een vierde structurend element dat de morele orde ondersteunt, zijn de gestandaardiseerde lidmaatschapscategorieën die sterk van elkaar verschillende leerlingen onder een zelfde noemer plaatsen en daardoor alle leerlingen op een zelfde gestandaardiseerde wijze behandelen. Zo is bijvoorbeeld iedereen die afstudeert aan een hogeschool van één cyclus een gegradueerde, maar tussen gegradueerden onderling bestaan er grote verschillen inzake capaciteiten.

Tenslotte dient nog te worden opgemerkt dat sommige elementen die de morele orde van een school ondersteunen tot stand komen in de gezamenlijke activiteit van leerkrachten en studenten in het dagelijkse klasgebeuren. Grappen bijvoorbeeld dragen bij tot de creatie van een aangename gemeenschapssfeer wat de betrokkenheid, motivatie en het collectiviteitsgevoel onder de leerlingen verhoogt.

2. Enkele facetten van de leerkrachtencultuur

We zullen eerst ingaan op enkele kenmerken van de leerkrachtencultuur als een realiteit tussen het macro- en het microgebeuren. Geleidelijk aan gaan we meer en meer naar het microniveau (onderwijsvorm en vaksубcultuur) en komen uiteindelijk terecht bij het concrete leerkrachtengedrag in de klas.

2.1. Kenmerken van de leerkrachtencultuur

Alvorens op enkele concrete thema's in te gaan, is het belangrijk te beseffen dat een leerkrachtencultuur niet in alle scholen op dezelfde manier voorkomt. De sociale organisatie van de school kan immers zo'n cultuur bevorderen of verhinderen. Susan Rosenholtz (1989: 47-70) onderscheidt twee settings:

- * *collaboratie-setting*: men deelt ideeën en plannen met elkaar. Het lesgeven wordt besproken.
- * *geïsoleerde setting*: ieder heeft zijn eigen manier van lesgeven en indringers zijn ongewenst. Men geeft elkaar geen hulp en advies maar wat wel frequent voorkomt is "experience-swapping." Hiermee wordt bedoeld dat men negatieve ervaringen zal uitwisselen. In feite komt het erop neer dat men over bepaalde leerlingen wat klaagt bij elkaar:

"We usually share things about children in a negative sense. They (the other teachers) tell me what one of my children had done in a lower grade. It doesn't help me in dealing with children, but it helps me in knowing that this isn't the first year they behaved badly. (Do you feel then that you get support from your colleagues ?) I don't know if you can call it support, but sympathy. (Does that make you feel better ?). Yes, but I think I need a little more substantial help." (Rosenholtz, 1989:53).

Het is duidelijk dat in zo'n omgeving de kwaliteit van het onderwijs niet wordt bevorderd. De kans dat de leerkracht met vooroordelen tegenover bepaalde leerlingen het schooljaar aanvangt, is zeer groot. Ook blijkt een deterministische houding tegenover de problemen. Men voelt zich niet geroepen er iets aan te doen, immers de leerlingen gedragen zich al jaren zo. Deze manier van werken ontlast de leerkracht ook van schuldgevoelens. De oorzaak wordt a priori bij de leerling gelegd, het onderwijssysteem wordt niet in vraag gesteld; het is een soort verdedigingsmechanisme.

Men geeft in beide settings een andere betekenis aan "ervaringen delen".

- * In de *collaboratie-setting* verstaat men hieronder het doen van gemeenschappelijke inspanningen om het lesgeven te verbeteren en bepaalde onderwijsdoelen te bereiken.
- * In de *geïsoleerde setting* ziet men de zin niet in van gemeenschappelijke doelen waardoor men onzeker is over de technische cultuur en de praktijk van het lesgeven. Er worden enkel negatieve ervaringen gedeeld.

In de *collaboratieve setting* leidt het delen van onderwijservaringen tot meer zekerheid waardoor een technische cultuur wordt opgebouwd. In de *geïsoleerde setting* leidt de definitie die men aan "ervaringen

delen" geeft, ertoe dat men ervan overtuigd is dat het lesgeven inherent ambigu en onzeker is waardoor er ook geen technische cultuur wordt opgebouwd (self-fulfilling prophecy).

2.1.1. Enkele thema's uit de leerkrachtencultuur

We kunnen de verschillende kenmerken van de leerkrachtencultuur ordenen rond drie thema's nl. status, competentie en onzekerheid. Na de behandeling van deze onderwerpen staan we stil bij de vraag hoe leerkrachten zelf deze aspecten van hun job aanvoelen. Hierbij belichten we kort de onzekerheid, de tevredenheid met de job en het fenomeen van demotivatie.

Het status-thema

Leerkrachten worden in hun arbeid geconfronteerd met het oordeel van hun collega's, superieuren en leerlingen alsook met het oordeel van de buiten-schoolwereld over hun beroep. Onder invloed van deze buitenwacht zijn zij over hun status gaan denken in termen van een professie, hierbij vooral geïnspireerd door de positie van de vrije beroepen. Verscheidene auteurs wijzen er op dat we het leerkrachtenberoep bezwaarlijk een professie kunnen noemen. We halen enkele argumenten aan.

- * Zij hebben o.a. niet dezelfde autonomie als de vrije beroepen in de organisatie van hun arbeid.
- * De financiële beloning wordt daarenboven op een andere wijze berekend (geen honorarium) en is meestal lager dan dit van de meeste vrije beroepen. Het is zelfs zo dat vele andere beroepen, traditioneel zelfs met een lager prestige, een hogere financiële beloning krijgen (Hargreaves, 1980:128).
- * Verder is het zo dat men, om als professie erkend te worden, over *een geheel van kennis moet beschikken, systematisch geformuleerd en toepasbaar op de problemen van de cliënten*. In het onderwijs is het onduidelijk op wat voor kennisgeheel men een beroep doet (Hargreaves, 1980: 127-135)³. Een leerkracht van het secundair onderwijs verstaat b.v. de typische (puberteits) problemen van jongeren niet beter dan iemand anders. Leerkrachten kunnen zich qua kennis vandaag niet meer boven de ouders stellen.
- * Nog een ander gebrek is dat de leerkrachten niet over een *specifiek vocabularium* beschikken zoals b.v. dokters en juristen. Naast het gebrek aan een professioneel jargon, wordt de "teacher talk" nog gekenmerkt door haar *conceptuele eenvoud* (Jackson, 1968: 145-150). We moeten wel opmerken dat deze eigenschappen in de context van de klas juist wel een positief punt kunnen zijn.
- * Tot slot heerst er in het onderwijs een interne verdeeldheid m.b.t. hun status en dit op drie vlakken:
 1. Er is een grote verscheidenheid in statuserkenning van elkaars positie. Daarin speelt de opleiding van de verschillende categorieën een rol, nl. *de opleiding* tot kleuterleidster, onderwijzer(es), regent(es) of licentiaat.

³ Hargreaves belichtte dit voor het onderwijs in Engeland.

2. Ook de *aard van de school* waarin men werkt, speelt een rol: de oude colleges en algemeen vormende instituten eigenen zich een hoger prestige toe dan de technische of de beroepsscholen. Hargreaves wijst in dit verband op de verschillende posities van leerkrachten in 'grammar schools' en 'comprehensive schools'.

In Belgische termen omgezet zou dit kunnen betekenen dat de statusbeleving in scholen met enkel oude en/of moderne humaniora wel eens anders zou kunnen zijn dan in echte comprehensieve scholen.

3. Ook *het vak* wordt als een statuscriterium gehanteerd. Uit een enquête bij leerlingen van secundaire scholen in Vlaanderen, uitgevoerd door de vrije PMS-centra, blijkt dat er een aantal vakleerkrachten zijn waar men liever les van krijgt en waar men naar opkijkt, terwijl anderen dan weer minder gewaardeerd worden (Klasse, 1995: 32-33). Bovenaan de lijst staan de leerkrachten LO, Godsdienst, Nederlands, Geschiedenis en Biologie, gevolgd door een middengroep met de leerkrachten Wiskunde, Frans, Engels, Mens in Tijd en Ruimte, Scheikunde, Project algemene Vakken, Duits en Fysica. Achteraan komen de leerkrachten Aardrijkskunde, Muzikale opvoeding en Plastische opvoeding. Het gaat hier om de waardering van de leerlingen. Dit zegt uiteraard nog niets over de algemeen maatschappelijke waardering ten opzichte van afzonderlijke vakken.

In een ander onderzoek werd gepeild naar de waardering van het lerarenberoep in Vlaanderen (Aelterman e.a., 2002). Men peilde naar de persoonlijke waardering van leerkrachten, waarbij de volgende vraag gesteld werd:

Heeft u in het algemeen waardering voor de wijze waarop kleuterleidsters (onderwijzers, leerkrachten SO) hun werk doen?

Algemeen kan men stellen dat leraren zowel in het kleuteronderwijs, het lager onderwijs als het secundair onderwijs op een hoge waardering voor hun werk kunnen rekenen. Wel is de waardering het grootst voor leraren in het basisonderwijs. Belangrijk is ook dat de waardering samenhangt met een aantal achtergrondkenmerken van de respondenten. Vooral de variabelen die wijzen op positieve ervaringen en contacten met school en leraren beïnvloeden de waardering in gunstige zin.

Ook leraren secundair onderwijs kunnen in Vlaanderen op een hoge waardering voor hun werk rekenen. 67,5% van de respondenten waardeert de meeste leraren secundair onderwijs en 16% waardeert alle leraren secundair onderwijs voor de wijze waarop zij hun werk doen. Wat betreft de leerkrachten uit het secundair onderwijs, moet wel opgemerkt worden dat detailanalyses leren dat de leraren uit het beroeps- en technisch secundair op meer waardering kunnen rekenen dan hun collega's uit het algemeen secundair onderwijs.

Hoge waardering hangt echter niet noodzakelijk samen met een hoge status. Om die reden werd er ook gekeken hoe het nu precies zit met de status van het lerarenberoep in Vlaanderen. In de survey werd de respondenten gevraagd het lerarenberoep (per onderwijsniveau) te vergelijken met twee beroepen die zich in de beroepsprestigeschaal van Elchardus (1979) in de nabijheid van het lerarenberoep bevinden. De

vergelijking werd telkens gemaakt op basis van de vijf statuscomponenten, nl. loon, kennis, verantwoordelijkheid, maatschappelijk nut en aanzien. Globaal kan gesteld worden dat het loon van het lerarenberoep meestal (veel) lager wordt ingeschat dan het loon van de andere beroepen. Dit in tegenstelling tot het maatschappelijk nut, waarop het lerarenberoep duidelijk beter scoort dan de andere onderzochte beroepen. De elementen van 'kennis' en 'aanzien' worden gemiddeld genomen net iets lager ingeschat bij het lerarenberoep, maar de verschillen zijn miniem. De resultaten m.b.t. de statusdimensie 'verantwoordelijkheid' tenslotte, waren vrij onduidelijk en sterk afhankelijk van het beroep waarmee vergeleken werd. De status van het lerarenberoep heeft een inconsistent, maar vrij stabiel karakter. Bij de bevolking leeft er een bepaald beeld van het lerarenberoep dat als het ware een eigen leven leidt.

Het competentie-thema

Het statuszelfbeeld van de leerkrachten kan niet losgekoppeld worden van hun competentieopvatting. Hierover heerst grote onzekerheid. Zij zien wel op korte termijn het goede resultaat van een les, wanneer leerlingen goed meegewerkt hebben en op een enigszins langere termijn de toetsresultaten van de leerlingen. Afgezien daarvan hebben zij weinig aanduidingen dat zij hun werk met enige competentie doen. Een gevolg van het feit dat men op lange termijn niet echt veel resultaten van zijn onderwijs markt, zou er wel eens toe kunnen leiden dat leerkrachten vooral op het dagelijkse gedrag gericht zijn zoals de alertheid van leerlingen, hun enthousiasme, hun bereidheid tot meewerken e.d. (Jackson, 1968: 119-126). Hargreaves (1980: 136) merkt dan weer op dat op langere termijn leerkrachten zich ook gelukkig achten indien enkele van hun oud-leerlingen in het beroepsleven of in het politieke leven zeer goed presteren.

Een bijkomend probleem waarmee leerkrachten geconfronteerd worden, is dat hun competentie op verschillende domeinen kan beoordeeld worden. Onderwijs moet immers niet enkel op het academische vlak iets betekenen, maar ook een morele en een beroepsvorming geven. Hargreaves stelt voor het Engelse comprehensieve onderwijs vast dat leerkrachten nu naast het intellectuele aspect ook het morele en het beroepsaspect van de vorming die zij aan leerlingen geven in het oog moeten houden. Deze verscheidenheid aan opdrachten zou leerkrachten meer onzeker maken over hun competentie. Comprehensief onderwijs wil immers een onderwijs geven dat meer vertrekt vanuit de noden van de leerlingen en dat de totale persoonlijkheid van de leerling wil vormen. Daarbij komt nog dat leerlingen met zeer verschillende academische bekwaamheden in dezelfde klassen zitten zodat van leerkrachten meer gevergd wordt. Deze hoge eisen kunnen het beeld dat de leerkrachten van hun competentie hebben sterk beïnvloeden. Geconfronteerd met de specifieke noden van de minder bedeelden wordt van leerkrachten daarenboven soms gevraagd ook de rol van de ouders op te nemen of aan enig sociaal werk te doen. Door deze overvraging van de leerkracht wordt het voor hen wederom moeilijker om hun competentie juist in te schatten.

Het is duidelijk dat de taak van de leerkracht onderhevig is aan elkaar snel opvolgende veranderingen. Inhoudelijk heeft de leerkracht er heel wat meer taken bijgekregen dan vroeger het geval was. We mogen hieruit niet afleiden dat de leerkracht zich altijd slechts als een kennisoverdrager heeft gezien. Reeds in 1975 stelde Lortie (1975: 111e.v.) in een onderzoek vast dat de *leerkrachten zichzelf wel degelijk in andere specificaties zien*. Een daarvan is hun taak als moreel agent, d.w.z. dat zij ook iets extra van hun eigen persoonlijke opvattingen willen meegeven. Lortie stelt dit uitdrukkelijk vast bij 95 leerkrachten die hij onderzocht in het 'Five-towns'-project. Weerom is het echter problematisch dat de leerkrachten hier niet allemaal hetzelfde onder verstaan. Zij kunnen hun competentie op dit vlak dus niet beoordelen aan de hand van een algemeen geldende standaard.

* De helft van deze leerkrachten hoopt dat zij door hun onderricht de morele waarden die typisch zijn voor de Amerikaanse samenleving kunnen meegeven. In die zin zien zij zichzelf in het verlengde staan van de opvoedkundige taak van het gezin, zelfs al wordt dit enigszins tegengesproken vanuit de waardenpatronen van lagere klasse-gezinnen.

* Een ander deel van de leerkrachten vindt dat zij bijdragen tot een positieve houding van de leerlingen tegenover de school of tegenover een bepaald vak. In feite raakt dit objectief wel het cognitieve, doch is dit niet rechtstreeks op het cognitieve gericht. De leerkrachten delen de hoop dat de school als socialisatie-instrument haar werk zal kunnen doen.

* Een derde categorie voert aan dat zij als leerkracht moeten streven naar een gelijkwaardige behandeling van de leerlingen. Hieruit blijkt dat zij wel betwijfelen of scholen dit steeds doen. Niet alle leerlingen zouden even aandachtig gevolgd worden, wat door onderzoek ook wel bevestigd wordt (zie ook Verhoeven & Kochuyt, 1995).

Deze enkele resultaten van weliswaar Amerikaans onderzoek wijzen op een mogelijk probleem in de school. Ook al zullen leerkrachten aanvaarden dat zij het curriculum moeten afwerken om hun collega's later niet in moeilijkheden te brengen, dan is het nog steeds mogelijk dat er verschillen kunnen bestaan over de mate waarin een leerkracht zijn beroep vanuit morele oogpunten moet invullen. Hypothetisch zou men kunnen stellen dat de kans hiervoor groter is waar er geen overeenstemming bestaat over het pedagogisch project. Nochtans achten wij het niet uitgesloten dat de spanningen ook in een onderwijssysteem met een officieel aanvaard pedagogisch project kunnen voortleven. De hogergenoemde punten kunnen daartoe steeds aanleiding zijn. Enkel onderzoek zal hierover een uitspraak kunnen doen.

Onzekerheid bij leerkrachten

De twee vorige thema's wezen reeds op een fundamentele onzekerheid. Deze onzekerheid moeten we in ieder geval kaderen binnen de zeer bijzondere situatie waarin zij hun beroep uitoefenen. Drie punten zijn hier te onthouden: 1) de leerlingen zitten zelden vrijwillig in de klas met de leerkracht die zij zelf kiezen, 2) de kinderen worden gevraagd werk te doen terwijl hun socialisatie nog verre van voltooid is, en 3) leerkrachten moeten met groepen werken en niet met individuen en worden daarenboven constant geobserveerd door hen. We bespreken kort enkele bronnen van onzekerheid.

* Een eerste aandachtspunt vormt *de begeleiding van leerlingen*.

- Leerkrachten weten niet altijd even goed hoe zij leerlingen moeten begeleiden waardoor zij zich volledig baseren op huiswerk, ondervragingen, examens en op andere observatie van de leerlingen. In Five Towns stelt Lortie (1975: 138) dat de meerderheid van de leerkrachten vooral terugvallen op examenresultaten. Andere observaties zijn minder belangrijk. Dit is ook het geval in Vlaanderen waar de interesse-observatie niet veel aandacht krijgt van de leerkrachten (Verhoeven, 1982: 65).

- In het basisonderwijs ziet men daarenboven dat klasprestaties door leerkrachten vergeleken worden met de klasprestaties bij leerkrachten die als leiders worden beschouwd. Hieruit kan onzekerheid, maar ook voldoening voorkomen.

- Naar leerlingenbegeleiding toe, is het voor de leerkracht vaak onduidelijk of hun doceergedrag adequaat is. Op de eerste plaats komt dit omdat leerkrachten moeilijk kunnen zien of hun doceergedrag enige invloed heeft op de leerlingen. Op de tweede plaats zijn de doelen van onderwijs niet altijd duidelijk. En wanneer zij duidelijk zijn voor een bepaald curriculum, dan vragen leerkrachten zich af in welke mate deze bijdragen tot bepaalde ultieme doelen waarover nog meer verdeeldheid kan bestaan. Daarenboven zit een leerkracht met het probleem dat hij dezelfde doelen bij zeer verschillende leerlingen moet bereiken. De vraag is dan hoe? Daarenboven moet elke leerkracht ofschoon zij verschillende capaciteiten hebben dezelfde doelen trachten te bereiken. Vergelijking met collega's kan in deze context ook frustrerend werken.

- Ook de tijdsduur dat leerresultaten moeten beklijven, leidt tot onzekerheid. Zien leerkrachten dit op korte termijn, dan is er minder onzekerheid. Doch sommigen vragen zich af of hun doceergedrag ook nog betekenis heeft voor het beroepsleven van de leerlingen.

- Het feit dat leerkrachten geïsoleerd van andere leerkrachten werken die kunnen bevestigen dat hun doceergedrag juist is, vormt een andere oorzaak van onzekerheid.

* Een tweede domein van onzekerheid vormt *de relatie met leerlingen*. Naast het feit dat leerkrachten onzeker zijn over leerlingenbegeleiding, leeft er onzekerheid over het soort relatie dat zij met leerlingen moeten hebben. Als algemene regel kan worden gesteld dat van leerkrachten wordt verwacht dat zij orde in de klas kunnen houden, omdat dit als een essentiële voorwaarde wordt gezien om jonge mensen volgens een bepaald ritme te doen leren. Leerkrachten moeten dus een bepaald leiderschap ontwikkelen in de klas.

Dit leiderschap wordt door leerkrachten zowel taakgericht (leerlingen doen leren, opdrachten geven) als expressief (rechtvaardig zijn; warmte en begrip opbrengen voor de leerlingen; de leerkracht moet gerespecteerd worden; leerlingen van de klas doen houden) opgevat.

* Op de derde plaats onderkennen we *onzekerheid bij verlies van zelfcontrole*. Onzekerheid over de toekomst ontstaat wanneer leerkrachten hun zelfcontrole verliezen. Woede-uitbarstingen kunnen immers de relaties met leerlingen in de toekomst verstoren. Opmerkelijk is dan ook dat verschillende leerkrachten spijt hebben over dergelijk gedrag. Zij vrezen dat dit de relaties met de leerlingen zal bemoeilijken, en goede relaties met de leerlingen zijn iets waaraan zij sterk houden. Ook hier merkt Lortie (1975: 159) op dat leerkrachten veel te weinig worden voorbereid om met deze eventualiteiten rekening te houden.

* Onzekerheid duikt tot slot ook op omwille van de *gemakkelijke toegang en vlakke loopbaan*.

Wat de eerste factor betreft moet men voor België wel onthouden dat er een verschillende moeilijkheidsgraad is voor toetreding tot het leerkrachtenberoep afhankelijk van het onderwijsniveau. De vlakke loopbaan is hier echter dezelfde. Eénmaal benoemd is er nergens een formeel moment, waarop de leerkracht een bevestiging krijgt van zijn deskundigheid.

Naast deze aspecten van onzekerheid worden leerkrachten ook geconfronteerd met isolatie doordat ze hoofdzakelijk zelfstandig moeten werken. Volgens Lortie (1975) leiden die onzekerheid en isolatie tot bepaalde houdingen bij leerkrachten die samen te vatten zijn onder vier noemers: een defensieve houding (om zichzelf te beschermen in de onzekere situatie), conservatisme (geen nieuwe wegen durven inslaan), pragmatisme (zich strikt houden aan de standaardtaken) en elitisme (bevoordelen van die studenten die vriendelijk zijn voor de leerkracht en meewerken). Onderzoek van Hargreaves (1993) heeft aangetoond dat Lorties vaststellingen nog altijd gelden maar dat leerkrachten vaak kiezen voor isolatie omdat het hen ondermeer beschermt tegen afleidingen en uitweidingen die werken met andere collega's met zich meebrengt (Brint, 1998: 254-257).

2.1.2. Demotivatie bij leerkrachten

Doorheen de vorige thema's liep een rode draad nl. de oorzaken van ontevredenheid over het beroep. Bij het eerste thema zagen we hoe het beroep een ambiguë status heeft. In het tweede thema kwam de onzekere competentie naar voor en in het derde thema de onzekerheid in het algemeen over het beroep. Deze drie aspecten hangen samen en zijn met elkaar verweven (b.v. een gebrek aan een standaard om de competentie te meten, leidt tot onzekerheid). Onzekerheid, statusdaling enz., kunnen bij leerkrachten tot ontevredenheid over hun job leiden. Uit onderzoek van Lens en Schops (1989-1991: 114) blijkt echter dat het merendeel van de leerkrachten (66.7%) tevreden is met zijn of haar job. Wel blijken vrouwelijke leerkrachten en leerkrachten jonger dan vijftig jaar tevredener dan de andere leerkrachten. De

ontevredenheid bij één derde van de leerkrachten wordt vaak onder de algemene term 'demotivatie' gestopt, een containerbegrip waaronder van alles kan schuilgaan. Het is daarom van belang even dieper in te gaan op dit begrip. Volgens Van Ginkel (1987: 31-37) kan demotivatie veroorzaakt worden door drie factoren:

1. Hoe zwaarder de intrinsieke taakaspecten, des te meer de leerkracht gedemotiveerd zal zijn;
2. Hoe zwaarder de werkcondities, hoe meer de leerkracht gedemotiveerd zal zijn;
3. Hoe hoger de anciënniteit in het onderwijs, hoe meer de twee vorige dimensies zullen versterkt worden.

Wat het begrip '(de)demotivatie' betreft, is het belangrijk te beseffen dat het een dynamisch gegeven is. De nadruk wordt erop gelegd dat men eerst wel en later niet meer gemotiveerd is.

De *intrinsieke taakaspecten* zijn die aspecten van zijn taak die betrekking hebben op de relatie leerling-leerkracht. Voor de verdere uitdieping van dit begrip grijpt Van Ginkel naar de drie symptomen van het burnout-begrip bij Maslach en Jackson (1981: 99-113) nl. emotionele uitputting, resultaatsbeleving en depersonalisatie (de omgang met de leerlingen verzwakt).

Onder *werkcondities* verstaat Van Ginkel de extrinsieke aspecten van het beroep zoals salaris, materiële voorzieningen, omgang met collega's, maatschappelijke status e.d.

Naast anciënniteit wordt demotivatie ook nog beïnvloed door enkele achtergrondvariabelen zoals geslacht, burgerlijke staat, het hebben van kinderen e.d.. Hun impact is echter verwaarloosbaar.

Uit de resultaten blijkt dat de intrinsieke taakaspecten het grootste deel van de demotivatie verklaren. Dit wijst nogmaals op het belang van de interactie in de klas. Van de drie vermelde symptomen weegt de emotionele uitputting het zwaarst door, daarna de resultaatsbeleving en vervolgens de depersonalisatie. Er is dus een hoge correlatie tussen demotivatie en burnout. Leerkrachten die hoog scoren op het fenomeen burnout doen dit ook op het fenomeen demotivatie. Maar aangezien we ervan uitgaan dat er voor demotivatie ooit eens motivatie is geweest (dynamische benadering), vragen we ons af hoe we deze daling van de inzet kunnen verklaren.

- * In de meeste gevallen ligt de oorzaak in uitputtingsverschijnselen. We hebben hier dan te maken met een oorzaak-gevolg relatie tussen demotivatie en burnout. Burnout is de oorzaak van demotivatie.
- * In mindere mate maar nog significant wordt de oorzaak van een verminderde inzet bij extrinsieke taakaspecten gelegd. M.a.w. de randvoorwaarden van het lesgeven (laag salaris, weinig kans op promotie, slechte relaties met collega's e.d.) kunnen tot demotivatie leiden.

Het is nu ook duidelijk hoe status, competentie en onzekerheid en de daarbij horende (vaak negatieve) gevoelens van leerkrachten over hun job, alles te maken hebben met demotivatie. Lens en Schops (1989-1991: 117-118) komen ook tot de conclusie dat oorzaken van motivatie door de leerkrachten aan persoonskenmerken van de leerkrachten (intrinsieke taakaspecten) worden toegeschreven (interne attributie), terwijl oorzaken van demotivatie vooral aan formele aspecten van het beroep (werkcondities) worden geattribueerd (externe attributie). Het gebrek aan respect en waardering, de onverschilligheid en slechte prestaties van de leerlingen en de desinteresse van de ouders vormen een tweede belangrijke reeks oorzaken van demotivatie bij leerkrachten. De conclusie van Van Ginkel dat demotivatie van leerkrachten

samenhangt met taakintrinsieke aspecten in het beroep worden dus niet zonder meer weerspiegeld in dit Vlaamse onderzoek.

2.2. Het vormen van subculturen

2.2.1. De subculturen volgens onderwijsvorm

In het voorgaande hebben we de leerkrachtencultuur algemeen belicht. We nemen aan dat de besproken tendenzen zich in elke school, zij het in meerdere of mindere mate, voordoen. Nochtans is het mogelijk meer in detail in te gaan op de profilering van deze leerkrachtencultuur. Het is immers duidelijk dat er variaties zijn op deze cultuur naargelang de onderwijsvorm of het vak. Specifiek voor België is het aannemelijk dat er tussen de verschillende onderwijsvormen d.w.z. A.S.O., T.S.O. en B.S.O. verschillen bestaan. Men heeft er te maken met andere leerlingen, waardoor men andere ervaringen opdoet. Vanuit deze ervaringen zal men andere gedragscodes ontwikkelen, andere waarden vooropstellen, op een andere manier met leerlingen omgaan e.d.

Enkele voorbeelden:

- * In een B.S.O.-school moet je minder hard werken dan in een A.S.O.-school om b.v. een 8/10 te behalen, m.a.w. de normen m.b.t. de evaluatie van de leerlingen verschillen;
- * A.S.O.-scholen gaan, wanneer zij b.v. de naam hebben een strenge en moeilijke school te zijn, hun iets zwakkere leerlingen gemakkelijker laten afvloeien. B.S.O.-scholen kunnen dit niet. Deze laatste kunnen dus niet beslissen welke leerlingen zij wel of niet behouden;
- * Een gevolg van het vorige punt is dat men in feite in het B.S.O. met anders georiënteerde of minder gemotiveerde leerlingen te maken heeft. Men zal dan ook een ander concept van onderwijs hanteren en b.v. minder de nadruk leggen op het cognitieve aspect. Dit is uiteraard inherent aan de doelen van het B.S.O..

Dit is maar een greep uit de vele verschillen. Meteen is ook duidelijk dat er in verschillende onderwijsvormen een verschillende opvatting kan zijn over de kwaliteit van onderwijs. In prestigieuze A.S.O.-scholen kan het zijn dat, niettegenstaande structurele hervormingen zoals de eenheidsstructuur, men nog heel selectief te werk gaat, vooral gericht is op cognitieve vorming en de leerlingen wil klaarstomen voor een universitaire carrière waarna zij geschikt zijn voor een competitie-gerichte arbeidsmarkt.

In een B.S.O.-school, waar men van in den beginne geconfronteerd wordt met anders georiënteerde leerlingen, zal men b.v. in plaats van een berg feitenmateriaal aan te bieden, de leerlingen leren hoe zij zich praktisch in de maatschappij kunnen bewegen. Een indicatie hiervan is o.m. het feit dat algemene vakken veelal worden gegeven onder de noemer 'Project Algemene Vakken'. Men doet dus aan vakkenintegratie. Een andere voorbeeld is te vinden in een onderzoek van Thys e.a.(1990: 98). Zij komen in hun onderzoek tot de volgende vaststelling:

"Men stelt immers vast dat, hoewel in het BuSO de klacht over storend gedrag van leerlingen groter is, bij de leerkrachten toch een positiever beeld van het zelfwaardegevoel en de motivatie wordt vastgesteld. Blijkbaar ervaart de BuSO-leerkracht meer 'begrip' voor de moeilijkheden die hij/zij ondervindt. Probleemgedrag wordt verwacht, het wordt besproken, men probeert er iets aan te doen... en, zoals later zal blijken, het wordt minder als lesverstoring ervaren omdat het 'lesgeven' zelf minder op de voorgrond staat (minder leerstofgerichtheid)".

Eenzelfde situatie, in dit geval ordeverstoring gedrag, zal dus in de verschillende onderwijsvormen anders benaderd worden. In het bijzonder onderwijs wordt dit aanvaard, in het B.S.O. misschien ook nog tot op zekere hoogte, maar in het A.S.O. zal de leerkracht hier weinig begrip voor tonen.

2.2.2. De subcultuur van het vak

Zoals de onderwijsvorm leidt tot een variant van de leerkrachtencultuur, zo ook is het vak een bepalende factor. Terloops, maar daarom niet minder belangrijk, werd allusie gemaakt op verschillen in opvattingen bij leerkrachten die een verschillend vak doceren. Opvallend was bijvoorbeeld dat leerkrachten aan zichzelf een verschillende status toekennen in overeenstemming met het vak dat zij doceren. Deze scheidingslijnen gaan dieper dan men dikwijls wil erkennen. Niet alleen de status wordt door het vak bepaald, maar nog veel meer wellicht de wijze waarop les wordt gegeven alsook de manier waarop de sociale relaties in de klas worden opgebouwd. Men kan in feite spreken van een bepaalde vaksubcultuur die klas- en schoolgebeuren in bepaalde banen leidt.

In Vlaanderen werd in een onderzoek dat op zoek was naar enkele determinanten van innovatief onderwijsgedrag de grote betekenis van de vaksubcultuur scherp aangetoond (Verhoeven, 1982). Men concludeerde namelijk dat, naar vernieuwing toe, de invloed van het vak sterker was dan deze van de leerkrachtenpositie en het al dan niet werken in een nieuwe structuur. Zo toonden leerkrachten Nederlands zich meer bereid om onderwijsvernieuwingen te realiseren dan leerkrachten wiskunde. Om dit fenomeen te beoordelen volstaat het nu niet om zich enkel te beperken tot deze twee algemene labels 'Nederlands' en 'Wiskunde'. Men moet ermee rekening houden dat deze leerkrachten met zeer verschillende curricula werken. Het gaat wellicht om personen met een erg verschillende belangstelling, rekening houdend met het vak dat zij als student vroeger gekozen hebben. Deze vakken worden daarenboven op een zeer verschillende wijze opgebouwd en de specifieke doelstellingen van elk vak zijn verschillend. Daarenboven mag niet uit het oog worden verloren dat leerlingen op een verschillende wijze op de vakinhouden reageren zodat ook hier wederom een ander leerkrachtengedrag bewerkt wordt. Vaksubcultuur is dus een meer gedifferentieerd fenomeen dan de éénvoudige labels 'Nederlands' en 'wiskunde' kunnen duidelijk maken.

Uit onderzoek van S.J. Ball en C. Lacey (1984) in vier comprehensieve scholen in Engeland, bleek dat de vaksubcultuur onvoldoende wordt verduidelijkt door zich uitsluitend tot het algemene label van het vak te

beperken. De vaksubcultuur is ook een product van het eigen karakter van de school waarin het vak gestalte krijgt. De Belgische lezer mag echter niet vergeten dat het om een andere onderwijsstructuur gaat dan in België. Op de eerste plaats heeft de Engelse school een grotere autonomie in het opbouwen van het curriculum dan de Belgische. En ten tweede wordt in Engelse scholen gewerkt met vakdepartementen, een structuur die hier onbestaande is. Het onderzoek betreft dan ook in feite vier departementen Engels en niet leerkrachten Engels. De gegevens werden verzameld bij de departementsvoorzitters of hun vervangers.

De aandacht van de onderzoekers gaat hierbij vooral uit naar het 'vakparadigma' en de 'vakpedagogiek'. Onder vakparadigma wordt de inhoud van het vak verstaan en de vakpedagogiek betreft de didactiek die de leerkrachten voorstaan om het vak te geven. Beide fenomenen worden bestudeerd in vier comprehensieve scholen die verschillen wat betreft de waardering voor het departementen in de school, schooluitrusting, de wijze van functioneren van het departement, de sociale herkomst van de leerlingen en de plaatsing van de leerlingen in klassen op basis van hun bekwaamheid.

Na onderzoek van de diepte-interviews komen de onderzoekers tot de volgende voorzichtige veralgemeningen. Zij stellen op de eerste plaats dat men niet kan spreken van één vakparadigma, maar te minste drie. Misschien zijn er nog meer varianten. Welke zijn deze drie paradigma's?

Tabel 5.3. Drie vakparadigma's (Ball & Lacey, 1984)

CREATIEF-EXPRESSIEF	GRAMMATICAAAL	SOCIOLOGISCH
1) De leerkracht beklemtoont:		
* creatief schrijven * zelf-expressie van leerlingen	* functioneel taalgebruik * communicatie en syntaxis	* persoonlijke relaties * kinderen uitdrukking laten geven aan eigen cultuur en opinie
2) De leerkrachten gebruiken:		
* gedichten en literatuur	* handboeken en oefeningen	* magazines, kranten e.d.
3) De leerkrachten gebruiken de volgende sleutelwoorden:		
* stimulus en opgetogenheid	* basisbekwaamheden	* individuen en leerlingen

Er wordt ook vastgesteld dat er een zekere samenhang is tussen het vakparadigma en de vakpedagogiek. Het gebeurt echter ook dat beide in tegenstelling staan tot elkaar. Of een bepaalde vakpedagogiek en vakparadigma wordt gebruikt is afhankelijk van de schoolstructuur. Scholen selecteren in functie daarvan de leerkrachten en laten slechts een bepaald vakparadigma en vakpedagogiek toe.

Of een bepaalde vakpedagogiek en vakdidactiek kan gerealiseerd worden, is ook afhankelijk van de sterkte van het departement om bepaald schoolmateriaal af te dwingen en de schoolpolitiek te beïnvloeden.

Deze invloed is afhankelijk van de samenstelling van het departement: 1) zijn alle leerkrachten specialisten in Engels of niet, 2) werken zij voltijds in het departement of niet, 3) zijn de leerkrachten ongeveer even oud, en dgl. Belangrijk is ook de houding van het schoolhoofd tegenover het departement.

In welke mate deze factoren in alle scholen betekenis hebben, kan echter door deze benadering niet

worden duidelijk gemaakt.

Dit onderzoek wijst duidelijk aan dat vaksubcultuur niet te veralgemenen is voor een gans vakdomein. Het is een product van de eigen structuur van een departement en de school. Vaksubcultuur krijgt zijn eigenlijke inhoud dus pas binnen de schoolorganisatie.

2.3. Leerkrachten in de klas

Tenslotte staan we stil bij het concrete denken en doen van de leerkracht (micro-situatie). We stellen ons de vraag hoe zij zichzelf en de leerlingen zien. In een volgende paragraaf gaan we dieper in op hun interactiepatronen, negotiatie en strategieën.

2.3.1. Hoe zien leerkrachten zichzelf en hun beroep?

Deze vraag beantwoorden in een aantal proportionele verdelingen op basis van vragenlijsten zou het voordeel hebben een eenvoudige presentatie te geven. Het nadeel zou echter zijn dat de eigenlijke inhoud van het zelfbeeld en het beroepsbeeld zelf ruim zou zijn en zeker geen recht zou doen aan de ontwikkelingen van het zelf- en het beroepsbeeld die zich doorheen de tijd voordoen. Daarom worden er eerst schetsen gegeven van drie leerkrachtentypes, nl. de 'goede' leerkrachten, de 'slechte' leerkrachten en 'revolutionaire' leerkrachten. Uiteraard zijn er meer types te onderkennen. Deze drie worden hier enkel exemplarisch gehanteerd.

2.3.1.1. De 'goede' leerkrachten

Jackson (1968: 117) hanteert de volgende procedure om uit te maken wie de beste leerkrachten zijn: hij vraagt aan de directie wie zij als 'outstanding' beschouwen. Op basis daarvan kiest hij 50 leerkrachten uit het basisonderwijs en voert met hen gesprekken over hun zelfevaluatie, het gebruik van institutioneel gezag en over hun arbeidsvoldoening. Deze benadering laat niet toe te zeggen hoe groot de populatie is van dit soort leerkrachten. Ook al stelt Jackson dat hij 5 à 10 % van de leerkrachten van een school hierin terugvindt, kan dit moeilijk veralgemeend worden. Men kan wel stellen dat aan de hand van dit onderzoek een bepaald type van de 'goede' leerkracht kan worden opgesteld.

Jackson onderscheidt volgende kenmerken:

* Het zijn leerkrachten die sterk betrokken zijn op de reacties van leerlingen. Dit betekent o.m. gelaatsuitdrukkingen nagaan, klasgeluiden interpreteren, kortom het **dagelijks gedrag** van leerlingen in het oog houden. 'Goede' leerkrachten doen dus niet gemakkelijk een beroep op testen om het effect van hun

doceergedrag te beoordelen.

* Hun omgang met de leerlingen noemen deze leerkrachten eerder **informeel** in vergelijking met de leerkrachten die zij zelf vroeger hebben gehad. Zij willen eerder een huiselijke sfeer creëren, dan wel een onvriendelijk organisatieklimaat. Deze informele opstelling betekent echter niet dat zij geen regels zouden opleggen of hun gezag zouden verliezen. Zij trachten veeleer een ontspannen werksfeer te scheppen.

* Deze 'goede' leerkrachten staan ook op hun **autonomie** in de klas. Als mogelijke bedreigingen hiervan zien zij een inflexibel curriculum en het binnendringen van hun superieuren in de klas met de bedoeling evaluaties door te voeren. Dit betekent echter niet dat zij niet met anderen in een globaal plan willen samenwerken. Integendeel, zij willen overleg, maar éénmaal afspraken gemaakt, willen zij het vlg. hun eigen deskundigheid uitvoeren.

* Deze leerkrachten vinden in hun klaswerk veel **vreugde**. Zij trekken zich op aan het succes van hun minder goede leerlingen. Zij voelen dat ze iets goeds doen voor deze jongeren. Er wordt dus eerder gewerkt voor het goed van de individuen dan voor de groep. Zij halen ook vreugde uit een zekere spanning die in hun job aanwezig is. Elke dag geeft nieuwe problemen en vraagt andere oplossingen. Dit realiseren geeft veel voldoening.

* Typisch voor deze leerkrachten is ook dat zij **niet veel psychologisch jargon** gebruiken (b.v. eenvoudige concepten, monocausale redeneringen,...). We belichtten dit kenmerk al bij het status-thema. Opvoeding wordt hier meer intuïtief dan rationeel benaderd. Dit betekent echter niet dat zij niet weten wat zij willen. Zij hebben uitgesproken pedagogische opvattingen die gedragen worden door een rijke ervaring. De directe betrokkenheid van deze leerkrachten op het eigenlijke klasleven uit zich ook in een zekere afkeer voor grootse vernieuwingen in het onderwijs. Hun bedoeling is enkel te zorgen dat leerlingen geholpen worden, niet dat bepaalde pedagogische theorieën bevestigd worden.

Jackson krijgt de indruk dat deze goede leerkrachten niet de rationele besluitvormers zijn die men zo graag van hen maakt. Dit blijkt zeker het geval wanneer zij in direct contact met de leerlingen in de klas staan. Dit kan wel anders liggen wanneer zij voorafgaandelijk zich afvragen wat zij in de klas gaan doen. Deze intuïtieve benadering van de leerlingen heeft voor gevolg dat leerlingen zich meer thuis gaan voelen in de georganiseerde school. Leerlingen voelen daardoor dat de leerkracht hen kent en om hen bezorgd is. Zij voelen ook dat de leerkracht een feilbaar mens is waarmee zij zich enigszins kunnen identificeren. Op die wijze, meent Jackson (1968: 154) zweeft de leerkracht tussen twee polen tegenover de welke hij/zij loyaal moet zijn: enerzijds de institutie van de school en anderzijds de individualiteit van de leerling.

2.3.1.2. De 'slechte' leerkrachten

Het beeld van de 'slechte' leerkracht is even betrekkelijk als dit van de 'goede' leerkracht. Daarenboven moet rekening gehouden worden met de wijze waarop een leerkracht in een 'slechte' positie wordt geplaatst. Het zelfbeeld dat hij ontwikkelt is immers het resultaat van een interactieproces in school en klas. George F. Riseborough (1984) schetst een dergelijk proces in een comprehensieve school in Engeland (Phoenix Comprehensive School), die gelegen is in een buurt van een kleine stad. Iets meer dan de helft van de bevolking van de buurt heeft een niet-manueel beroep. Vroeger was er daar een 'Modern Secondary School' die in 1968 opgaat in de nieuwe school. In 1975 was de school volledig comprehensief en was gegroeid van 760 tot 1.300 leerlingen.

De 'oude staf' van de Modern Secondary School (N=17) werd overgenomen door de nieuwe school. Deze oude staf had voor het grootste deel slechts een tweejarige opleiding in een College of Education. De meesten waren tevreden in de oude school en hadden ook een relatief lange dienststaat.

Door de benoeming van een nieuwe directeur (35 jaar, universitair), die de school wilde richten op doorstroming naar hoger onderwijs, kwam het academische op het voorplan te staan. Een comprehensieve opvoeding werd door hem als secundair bestempeld.

De oude staf had angst om de comprehensivering te realiseren omdat daarin de 'academische' stroom met de niet-academische vermengd zou worden. Nochtans hoopten zij carrière te maken. Dit botste echter op weerstand van de nieuwe directeur. De oude staf voelde na een tijd dat hij hen beschouwde als slechte leraars of als 'ascribed rule-breakers'. Hun lage academische kwalificaties en hun geringe ervaring met de centrale examens vormden de steeds herhaalde legitimaties. De directeur benoemde trouwens jonge, universitair geschoolden en gaf hen de kans om 'head of the department' te worden. Dit bewerkte heel wat frustratie bij de oude staf. De oude staf kreeg de minst bekwame leerlingen en stilaan kregen zij het gevoel dat zij ook in de laagste stroom geplaatst werden. Dit was geen verbeelding zoals onderstaande tabel duidelijk maakt.

Tabel 5.4. Percentage van de wekelijkse lestijden die groepen leerkrachten met verschillende bekwaamheidsgroepen van leerlingen doorbrengen

Leerlingen				
Leerkrachtencategorieën	Topgroep	Middengroep	Laagste groep	Gemengde groep
Oude staf (N = 17)	11% (64)	25% (140)	50% (283)	14% (81)
Hoofden van departementen (N = 8)	67% (177)	23% (61)	7% (19)	3% (8)
Andere gegradueerden (N = 12)	59% (241)	24% (98%)	11% (45)	6% (24)
$(\chi^2 = 419.59; df = 6; p < 0.001)$				

Bij de oude staf groeide de idee dat de nieuwe staf niet met de minder goede leerlingen omgang wilde hebben. Er zette zich een zelfvervullende profetie in werking bij deze oude staf met als resultaat een verruiming van hun afwijkend gedrag. Zij voelden zich geïsoleerd en gealienéerd en begonnen andere normen te ontwikkelen, waardoor de directeur hen nog als meer afwijkend ging beschouwen. Op die wijze ontwikkelde de oude staf een gestigmatiseerde professionele identiteit. De spanning tussen de oude staf en de directeur werd na een tijd duidelijk gemanifesteerd door de oude staf. De directeur handelde echter alsof dit slechts een beleidsprobleem van voorbijgaande aard was. Hiervoor vond hij bevestiging in het feit dat leerlingen voor de centrale examens lukken en de ouders krediet gaven aan de school. Ondertussen voelde de oude staf zich totaal verlaten en verbitterd. Hun werk interesseerde hen niet meer. Er waren toch geen promotiemogelijkheden; zij werden als het 'proletariaat' van het school gezien. Deze houding kwam ook tot uiting in hun klasgedrag. Wat ook de directeur van hen verlangde, de klas was hun domein en was een beschutting tegen de controle van hem. Zij werden apathische lesgevers die zich meer beschouwden als een soort opzichters die moesten zorgen dat het stil is in de klas. Sommigen beperkten het lesgeven zelfs tot het hoogst nodige en verspilden hun tijd aan koffiedrinken, lezen, en dergelijke meer. Op die wijze ontstond er bij deze oude staf een subcultuur die weliswaar latent was voor de directeur, maar duidelijk leefde in de kleine groep van de oude staf. Dit drukte zich uit in het volgende: lessen worden voorbereid en werken verbeterd tijdens de gewone les; er werd geen huiswerk gegeven tenzij de kinderen er zelf om vroegen; men vond geld nog de enige reden waarom men naar school kwam; de leerkrachten beklagden de leerlingen die van hen 'les' kregen.

2.3.1.3. De 'radicale' leerkrachten

Een ander leerkrachtentype wordt door Peter Woods (1981) opgevoerd, nl. de radicale leerkracht. Hiervoor beschrijft hij twee leraars in een 'Secondary Modern School' waar een autoritaire-paternalistische directeur de leiding had. Tom (iets ouder dan vijftig) was hoofd van het departement 'kunsten' en Dick (nog geen dertig jaar oud) was leraar 'social studies'. Beiden stonden een onderrichtsstijl voor die

men 'radicaal-non-interventionistisch' kan noemen. De bureaucratische verplichtingen van hun job verwierpen zij. Tom zag zichzelf als een 'tuinier', die zaad rondstrooit en hoopt dat het vanzelf groeit. Hij meende ook dat een leraar in de buurt moet wonen waar de kinderen van de school wonen; hij wil een 'community education'. Dick had gelijkaardige kenmerken, maar had daarenboven een bijzondere verering voor de ideeën van A.S. Neill. Zijn bedoeling was leerlingen tot persoonlijk denken te brengen.

In hun relatie met de schooloverheid en de leerlingen gedroegen Tom en Dick zich verschillend. Dick gaf aan de leerlingen veel vrijheid, wat door hen niet begrepen werd. Het resultaat was een zeer rumoerige klas. De regels van de directie werden door hem miskend wanneer zij hem niet democratisch leken. Tom had zich oorspronkelijk ook scherp opgesteld tegen het bestuur, maar had geleerd compromissen te sluiten. Hij trachtte macht te krijgen **in** het systeem en niet **tegen** het systeem. Tom bleek dus beter te beseffen hoe een normale school functioneert ook al was hij niet steeds akkoord met het gebeuren.

De identiteit (= het ik zoals het voor de andere verschijnt) van beide leerkrachten verschilde eveneens. Dick wilde overkomen als een radicale persoonlijkheid, die van geen compromissen wilde weten. Hij stond dikwijls alleen in zijn kritiek en kon zich dus ook moeilijk handhaven in een bepaalde school. Collegialiteit was geen principe voor hem. Indien collega's een beslissing namen waarmee hij niet akkoord was, stelde hij zich totaal alleen op. De directeur werd door hem als een soort dictator beschouwd. Tom daarentegen was meer tolerant. Hij was ook niet steeds akkoord met de beslissingen van de directie, maar kon zich aanpassen aan de situatie. In tegenstelling met Dick die zich een substantiële identiteit als opposant had aangekweekt, was dit identiteitskenmerk bij Tom meer situationeel. De laatste wist de voordelen van een organisatie te appreciëren en te gebruiken. Hij had er geen nood aan om zijn eigen identiteit tegenover de directeur te affirmeren.

Aangezien er een zeer uitgebreide literatuur bestaat over leerkrachtentypes, is het uiteraard mogelijk nog andere types te onderscheiden. We gaan hier nu niet verder op in maar verwijzen hiervoor naar Susan Rosenholtz (1989: 64-69) en Blackledge & Hunt (1985: 242).

2.3.1.4. De effectieve leerkracht

De vraag hoe een leerkracht het best zijn studenten kan bereiken zodat ze zo goed mogelijk leren heeft in de U.S.A. tot een debat geleid tussen diegenen die de traditionele pedagogische theorie aanhangen en diegenen die geloven in de progressieve pedagogische theorie (Brint, 1998: 262-267). We belichten hier twee aspecten uit beide theorieën, namelijk het leiderschap van de leerkracht en de verwachtingen van de leerkracht naar de leerlingen toe. Studies over de effectiviteit van leerkrachten hebben aangetoond dat zowel 'task leadership' als 'socioemotional leadership' essentieel zijn voor de ontwikkeling van de

leerling. Taakleiderschap, dat door traditionalisten belangrijk wordt geacht, houdt onder meer het verschaffen van duidelijke instructies, het voorzien van feedback en het nauwgezet organiseren van activiteiten en schema's in. Socio-emotioneel leiderschap, dat door de progressieven wordt beklemtoond, omvat onder meer het bevorderen van de onderlinge verstandhouding in een groep, het creëren van een positieve omgeving en het luisteren naar de grieven van de groepsleden. Verscheidene onderzoeken hebben ook uitgewezen dat het stellen van hoge maar realistische verwachtingen vanuit de leerkrachten naar leerlingen toe (een ander belangrijk aspect van de traditionele pedagogie) effectiever is dan het verschaffen van lichtere stof om de leerlingen te stimuleren en ze het aangenaam te maken wanneer ze moeite hebben met de leerstof (wat meer in de richting van een progressieve pedagogie gaat). Deze bevindingen worden wel sterk bekritiseerd, de discussie over welke theorie nu de beste is, is nog niet afgerond.

2.3.2. Hoe zien leerkrachten de leerlingen en het klasgebeuren?

Leerkrachten spreken vaak in vage en grote categorieën over de leerlingen. Leerlingen presteren gemiddeld, boven het gemiddelde of onder het gemiddelde. Er zijn echter andere onderliggende dimensies aan deze categorieën (Stebbins, 1975: 79-102).

Wanneer leerkrachten over prestaties van leerlingen spreken, kan het gaan om één of meerdere van de volgende dimensies:

1. Het kan louter gaan om de kennis van de leerling en de snelheid waarmee hij bepaalde zaken aanleert;
2. Het kan ook gaan om de graad van netheid van de leerling (b.v. duidelijkheid van schrijven, tekenen,...);
3. Een derde dimensie is de manier waarop de leerling schriftelijk of mondeling zijn ideeën uit;
4. Tot slot kan de leerkracht verwijzen naar de graad van verlegenheid van de leerling, m.a.w. durft de leerling in het openbaar spreken, stelt hij vaak vragen en dergelijke.

Heel belangrijk voor ons naar *de kwaliteit van onderwijs* toe is het feit dat deze dimensies door elkaar lopen. Wanneer b.v. een leerling academisch gezien een probleem is (hij heeft dus leermoeilijkheden of zijn voorkennis is beperkt), beschrijven de leerkrachten dit vaak in termen van gedrag. Vooral in uiterste situaties lopen de aangehaalde dimensies door elkaar. Indien een leerling oplettend is, goed werkt e.d., dan wordt hij/zij meestal ook beschreven als een leerling met goed gedrag. In het andere geval is de discrepantie groter. Stebbins merkt op dat leerkrachten het niet eens zijn over de academische resultaten van leerlingen met wangedrag. Vervelende en ordeverstoringe leerlingen lopen dus de kans om op hun academische resultaten slecht beoordeeld te worden omdat er meer dan één dimensie speelt. Zo kan het dus zijn dat resultaten van goede leerlingen met een slecht gedrag naar beneden worden getrokken en andersom. Dit blijkt duidelijk uit het feit dat de leerkrachten in het onderzoek van Stebbins het niet eens zijn over de academische kwaliteiten van leerlingen met wangedrag.

Dit is uiteraard niet overal en altijd het geval. Het zijn enkel tendenzen die aantonen dat de manier waarop leerkrachten over leerlingen denken, een invloed heeft op hun verdere leerprestaties en algemener de kwaliteit van het onderwijs.

Hargreaves (Blackledge & Hunt, 1985: 242) stelt dat de leerkracht de situatie (m.n. het klasgebeuren) zal definiëren congruent met de opvatting die hij heeft over zijn rol in de klas. Indien de leerkracht zichzelf b.v. ziet als iemand die er bij de leerlingen met dwang de nodige kennis moet indreunen, zal er een stricte interactie bestaan tussen leerlingen en leerkracht. Hij zal het grootste deel van de tijd zelf doceren en weinig inbreng van de leerlingen verwachten. Wanneer de leerlingen op termijn deze houding werkelijk aannemen, zal de leerkracht bevestigd worden in zijn opvatting over de aard van de leerlingen.

Het belang van deze zelfconceptie van leerkrachten is dat zij ons iets vertelt over de manier waarop de leerkracht de rol van de leerling ziet, m.a.w. door zichzelf een rol te geven, definiëren ze tevens een (ideale) rol voor de ander die hun zelfconceptie ondersteunt. Belangrijk is hier dan dat indien de leerling de ideale rol speelt die de leerkracht voor hem definieert, hij een 'goede leerling' is. De leerlingen worden dus door de leerkracht beoordeeld op hun conformiteit aan de rollen van de leerkracht. Uiteraard is dit niet altijd het geval en zal de leerkracht soms moeten afstappen van zijn ideale rol omdat de leerlingen er niet aan beantwoorden. In het extreme geval krijgen we dan de situatie van de leerkracht die zich nog louter als een babysitter beschouwt (custodial orientation). Weerom zien we hier het belang voor de kwaliteit van onderwijs. De leerkracht definieert zijn eigen rol en daarmee overeenstemmend de rol van de leerling. Indien deze die rol niet overneemt, kan dit van de kant van de leerkracht wel eens leiden tot verwaarlozing van de desbetreffende leerling.

Uiteraard is de rol van de leerkracht niet alleen product van zijn zelfconceptie. Het is een dialectiek tussen het zelf en andere betrokken groepen in de school en samenleving (Woods, 1983: 75-76). Vanuit deze gedachte stelt Hammersley (1975: 48) vast dat er vanuit de lerarenkamer een enorme invloed uitgaat op de vorming van de leerkrachtenrol. De socialisatie in de leerkrachtencultuur verloopt via het conform maken van nieuwe leerkrachten aan de collectieve opvattingen van de leerkrachtenkamer. Deze socialisatie is essentieel. Immers zoals de nieuwe arbeider in de fabriek zijn job goed en snel tracht uit te voeren waardoor hij een bedreiging vormt voor de informeel genegotieerde productiesnelheid e.d., zo ook vormt de nieuwe leerkracht een bedreiging voor de oude staf omdat ze zo idealistisch zijn. Door hun energie en enthousiasme kunnen zij betere resultaten bereiken dan de oudere staf waardoor deze in een slecht daglicht terecht komt. Het is dus voor hen van groot belang de nieuwe leden zo snel mogelijk in hun cultuur te socialiseren. We zien hier dus dat de wijze waarop leerkrachten lesgeven en de wijze waarop zij de leerlingen benaderen, niet alleen bepaald worden door hun eigen zelfconceptie maar ook door de latent aanwezige leerkrachtencultuur.

3. De leerlingencultuur in school en klas

3.1. Inleiding

Zoals voor de leerkrachten, is het ook mogelijk een leerlingencultuur te beschrijven. Weerom zullen we eerst ingaan op cultuur als een abstract fenomeen dat het individu overstijgt. Dit fenomeen is in feite historisch gegroeid (Ruebens, 1983). Met de industrialisatie traden twee processen in werking nl.:

1. Institutionele differentiatie: de overgang van kind naar volwassenheid gebeurt niet meer via de socialisatie van rollen in het gezin aangezien beide ouders gingen werken, maar werd in een aparte institutie volbracht: de school.
2. Functionele specialisatie: nieuwe beroepsstructuren op de arbeidsmarkt vroegen om complexere opleidingen; er ontstond een nood aan minimale scholing.

Deze twee ontwikkelingen gaven vorm aan het ontstaan van de school, een formeel opvangmechanisme voor de jeugd. Ten gevolge hiervan ontstaat ook de lange jeugdperiode. Deze jeugdperiode heeft een formeel en een informeel aspect. Formeel speelt deze periode zich af binnen het onderwijssysteem, informeel ontwikkelen de jongeren in deze periode eigen zelfstandige sociale en culturele patronen die niet altijd overeenkomen met de heersende maatschappelijke waarden en normen. Deze eigen structurele ruimte, ook wel eens het derde milieu genoemd na het gezin en de school, wordt met de term 'jeugdcultuur' gedeut. Uiteraard is dit een dynamisch gegeven. De jeugdcultuur manifesteert zich anders op verschillende plaatsen en tijdstippen. Er zijn veel varianten: we kunnen niet spreken van 'dé jeugdcultuur' maar we moeten rekening houden met verschillende sub- en tegenculturen. Een subcultuur is een culturele eenheid die zich duidelijk onderscheidt van de maatschappelijk dominante cultuur door andere waarden, opvattingen en overtuigingen waardoor een eigen levenswijze ontstaat. De tegencultuur kenmerkt zich door een protestelement tegen de dominante cultuur. Aan de basis hiervan ligt een twijfel over de legitimiteit van de heersende waarden, normen en sociale verhoudingen. Het verschil tussen beide is niet altijd even duidelijk.

Binnen de onderwijssociologie is tot nu toe veel aandacht gegaan naar het ontstaan van sub- en tegenculturen binnen de school. Verschillende theoretische modellen hebben hiervoor hun verklaring. We gaan hier dan ook dieper op in. Hoewel deze modellen zich voornamelijk toespitsen op sociale klasse als determinerend element in de formatie van tegenculturen, willen we toch ook de culturen op basis van geslacht belichten. Vervolgens zullen we zoals bij de leerkrachtencultuur iets concreter ingaan op het denken van jongeren over zichzelf, hun leerkrachten en de school.

3.2. Subculturen en tegenculturen op basis van sociale klasse

3.2.1. De status-deprivatie theorie/cultural reaction theorie

In de jaren '50 ontwikkelde Cohen zijn theorie over de delinquente subcultuur die later in vele onderwijssociologische onderzoeken werd toegepast (Furlong, 1985: 86-89). De motivatie voor delinquent gedrag ligt in statusproblemen. Voor hem is de school in feite een primaire institutie met als doel de integratie van jongeren in de heersende sociale structuur. Men tracht aldus jongeren warm te maken voor sociale status en academische prestaties omdat dit hun latere integratie zal vergemakkelijken. De school gaat echter de leerlingen streamen naar bepaalde afdelingen. Voor de leerlingen in de betere afdelingen betekent het schoolleven status: de maatschappij belooft hen voor hun goede resultaten. De leerlingen in de lager gewaardeerde afdelingen worden door de school als 'mislukkingen' gecategoriseerd. Dit maakt het voor hen extra moeilijk om via het officiële systeem status te verwerven. Hierdoor verwerpen zij dit officiële systeem en ontwikkelen zij een tegencultuur waar status wordt toegekend op basis van andere criteria. M.a.w. de opwaartse mobiliteit die geregeld wordt via criteria van de middenklasse, is de aanleiding tot het ontstaan van een delinquente subcultuur. De arbeidersklasse reageert tegen de waarden van de middenklasse die in het onderwijs vooropstaan.

Deze theorie werd in 1967 door D.H. Hargreaves toegepast in zijn onderzoek over subculturen in Lumley Secondary Modern School (Furlong, 1985: 89-92; Woods, 1990: 29-31). Hij trachtte de subculturen in het vierde jaar te analyseren. Zijn benadering was sociaal gericht: hij ging er vanuit dat leerlingen groepen of klikjes vormen waardoor een grens wordt getrokken tussen de leden en de niet-leden van de groep. Leden interacteren meer met elkaar dan met niet-leden waardoor een specifiek gedragspatroon ontstaat. De groep ontwikkelt normen en waarden en stelt bepaalde verwachtingen aan het gedrag van de leden. Hargreaves suggereert dat het vierde jaar verdeeld was in twee onderscheiden subculturen:

1. De jongens uit de A-stream die sociale status verwierven via hun prestaties, punctueel waren, oplettend en conform de regels van de school. Zij die zich in deze stream niet conformeerden, werden als buitenstaanders behandeld: zij vertoonden deviant gedrag.
2. De jongens uit de D-stream die sociale status verwierven via vechten, roken, absentieïsme, ... Leerlingen in deze streams die conform de conventionele academische standaarden gingen handelen, werden als buitenstaanders gezien.

We zien dus hoe in elke cultuur andere criteria van kracht zijn om status te verwerven. Hargreaves benadrukt tevens het feit dat deze polarisatie een proces is. In het eerste jaar werden dergelijke gedragspatronen nog niet vastgesteld. Belangrijk is dat Hargreaves in feite zijn bevindingen tracht te verklaren a.h.v. schoolorganisatorische kenmerken. Het is via processen van differentiatie en selectie dat de school

bijdraagt tot het ontstaan van deze subculturen. Hargreaves kijkt dus niet alleen naar de output van een school maar vraagt zich ook af wat er in de school (de zogenaamde black box) gebeurt.

3.2.2. Differentiatie - Polarisatie

Kort na het onderzoek van Hargreaves publiceert Lacey in 1970 een onderzoek waarin ook de traditie van Cohen wordt voortgezet (Furlong, 1985: 92-94; Woods, 1990: 31-33). Hij analyseert de vastgestelde tendensen bij Hargreaves in een relatief homogene groep, nl. de grammarschool van Hightown, een Noord-Engelse stad. Het gaat om een prestigieuze school waar slechts de top van de leerlingen uit de lagere scholen van Hightown heengaat nl. zij die steeds conform de school goede leerlingen waren. Het doel van Lacey was na te gaan hoe het kwam dat in deze homogene groep van ambitieuze jongeren een niet te verwaarlozen aantal leerlingen gedurende hun schoolcarrière deze waarden over boord werpt en een tegencultuur ontwikkelt. Voor zijn verklaring ontwikkelde Lacey de concepten differentiatie en polarisatie. Via *differentiatie* werd men door de school op basis van academische criteria en gedragscriteria in klassen onderverdeeld. *Polarisatie* is het gevolg van differentiatie. Omdat bepaalde leerlingen er niet in slaagden hun rol van goede leerling te blijven vervullen en dus in lagere-status klassen terechtkwamen via differentiatie, gingen zij zich afzetten tegen deze rol van goede leerling en een tegencultuur ontwikkelen. Het is dus het antwoord van de leerlingen zelf op differentiatie. Hoewel differentiatie vrijwel onmiddellijk bij het begin van het jaar gebeurt, is polarisatie een proces dat langzamer op gang komt.

Hoewel deze resultaten van Hargreaves en Lacey nog steeds relevant zijn, is er toch wel een en ander veranderd in het Engelse onderwijssysteem. Het rigiede streamen van leerlingen is afgeschaft en onder invloed van comprehensivering wordt de organisatie van de school nu gekenmerkt door mixed-ability groepen⁴. Ball was in staat om van 1969 tot 1976 de overgang van streamen naar heterogene groepen te volgen in een school waardoor hij kon nagaan of de status-deprivatie theorie nog steeds toepasselijk was (Furlong, 1985: 94-98; Woods, 1990: 33-36). Hij stelde vast dat de anti-school cultuur inderdaad verzwakte door schoolorganisatorische veranderingen. Dit wil echter niet zeggen dat deze volledig verdween. Processen van differentiatie waren minder zichtbaar waardoor polarisatie verminderde en deviantie werd gereduceerd. Hoewel extreme vormen van ontevredenheid verdwenen, waren er nog externe invloeden waardoor leerlingen van hun school aliënerden en vijandigheid ontwikkelden. Zo moeten alle leerlingen in het 5de jaar een centraal examen afleggen zodat de leerlingen niet meer door de school konden beschermd worden tegen vormen van differentiatie. Ook de arbeidsmarktsituatie, gekenmerkt door hoge jeugdwerkloosheid, oefent een invloed uit op de leerlingen. Tevens is het zo dat de perfect liberale en comprehensieve school niet bestaat. Vormen van selectie en streaming blijven steeds

⁴ Sedert de invoering van het National Curriculum (1988) is er echter een trend naar differentiatie tussen scholen op basis

onderhuids bestaan. Er bestaan nog steeds (elitaire) grammarschools. Voor een grondigere uitwerking van deze idee verwijzen we naar Beverley Shaw (1983) *Comprehensive Schooling. The Impossible dream*.

3.2.3. Cultureel kapitaal

De zojuist besproken onderzoeken van Hargreaves, Lacey en Ball duiden allemaal op de sterke samenhang tussen subculturen en sociale klasse (Woods, 1990: 36-41). Steeds weer zijn het de arbeiderskinderen die in de lagere status-afdelingen terecht komen en aldus een tegencultuur ontwikkelen terwijl de kinderen uit de middenklasse een pro-school cultuur ontwikkelen. Ook wanneer organisatorische veranderingen alle invloed van differentiatie en selectie trachten uit te schakelen, zijn het toch nog de arbeiderskinderen die op lange termijn verzwakken in het onderwijssysteem, m.a.w. hoewel organisationele mechanismen kunnen veranderen, blijft de onderliggende structuur van sociale klassen behouden. Deze bevindingen kunnen geïnterpreteerd worden in het licht van Bourdieu's theorie over het cultureel kapitaal. Hij gaat er vanuit dat kinderen uit verschillende sociale klassen met een verschillende bagage in de school stappen. Zij hebben van thuis uit een verschillend cultureel kapitaal meegekregen. Dit bestaat b.v. uit taal en een kijk op de wereld. Omdat de middenklassen via socialisatie hun kinderen dat cultureel kapitaal bijbrengen dat zij nodig hebben om in het onderwijs goed te presteren, behalen zij betere resultaten dan de arbeiderskinderen. Het kapitaal dat sommigen reeds hebben, wordt door de school versterkt terwijl diegenen waar het kapitaal nog ontbreekt, weinig steun van de school ondervinden (Blackledge & Hunt, 1985: 163-175).

3.2.4. Culturele productie

Eenzelfde idee werd uitgewerkt door Willis (1977) in zijn onderzoek *'Learning to Labour'*. Hij gaat nog een stap verder door te stellen dat de tegencultuur van de arbeiderskinderen moet gerelateerd worden aan bredere maatschappelijke structuren. Op die manier is deze tegencultuur een uiting van de klassenstrijd. Hoewel we duidelijk de invloed van Marx hierin onderkennen, mogen we Willis niet zonder meer een marxist noemen. Willis getuigt immers van een cultureel marxisme: de tegencultuur gaat door haar specifieke gedragvormen bijdragen tot de reproductie van de bestaande orde waarin zij zich onderaan bevindt. Er is dus een proces van zelfrealisatie aanwezig, men is mede verantwoordelijk voor de eigen situatie. De zuivere marxisten daarentegen zoals Bowles en Gintis (1976) leggen een sterkere band tussen de economie en het onderwijs. Het onderwijs heeft als doel de maatschappelijke orde te reproduceren. Verandering in het onderwijs wordt steeds voorafgegaan door veranderingen in de economie. Deze visie is duidelijk deterministischer dan de visie van Willis.

Belangrijk is hier het onderscheid tussen de theorie van Willis en deze van Cohen. Terwijl men bij de

'cultural reaction'- theorie reageert tegen de overheersende middenklasse-waarden, gaan de arbeiderskinderen bij de 'cultural production'- theorie in feite zelf hun situatie reproduceren. Terwijl Hargreaves er b.v. naar beleid toe op zal wijzen dat de school moet afstappen van haar middenklasse-waarden, zal Willis er op wijzen dat in realiteit de arbeiderskinderen deze deviante subculturen zelf vrijwillig aannemen.

Om dit beter te begrijpen gaan we nu dieper in op de studie van Willis.

3.2.5. Paul Willis: Learning to labour: "How working class kids get working class jobs"

Willis verrichtte een casestudy bij 12 jongens uit de arbeiderscultuur op een school in een plaats met de fictieve naam 'Hammertown'. Het gaat om een secundaire school, niet gericht op selectie en alleen voor jongens. De 12 jongens werden gekozen op basis van hun vriendschapsrelaties en lidmaatschap van wat we de tegencultuur zouden kunnen noemen. Hammertown is een plaatsje, gekenmerkt door de aanwezigheid van veel industrie waardoor men tevens in een typische omgeving van arbeiderscultuur terecht komt, wat, zoals later zal blijken, een bepalende invloed uitoefent op de tegencultuur.

We zullen eerst bekijken hoe deze cultuur zich manifesteert. De manier waarop deze jongeren zich in de klas gedragen, wordt hier uitgewerkt. Vervolgens situeren we de tegencultuur t.o.v. de ruimere arbeidscultuur en het heersend onderwijsparadigma. Tot slot gaan we dieper in op de manier waarop Willis deze gegevens tracht te verklaren door de noties penetratie en limitatie en hoe hij van daaruit tot een algemene theorie van culturele productie komt.

We nemen de termen 'lads' en 'ear'oles' over omdat een gepaste vertaling in het Nederlands moeilijk te vinden is. De 'lads' zijn de leden van de tegencultuur, de 'ear'oles' zijn diegenen die conformeren aan het onderwijssysteem en goede resultaten trachten te behalen.

3.2.5.1. Een beschrijving van de tegencultuur

We kunnen globaal een zestal kenmerken van de tegencultuur onderkennen (Willis, 1977: 11-52).

1) Een eerste kenmerk van het gedrag van de 'lads' is dat zij alle vormen van autoriteit en conformiteit verwerpen. Alle waarden die hiermee verbonden zijn zoals eerbied, beleefdheid en respect worden overboord gegooid. Concreet betekent dit dat men in de klas voortdurend praat, lacht, rondloopt, slaapt,.. In conversaties met leerkrachten antwoordt men brutaal en onbeschoft. Men trekt een scherpe grens tussen diegenen die gehoorzamen en opletten nl. de 'ear'oles' en zij die zich overal tegen verzetten nl. de 'lads'. De 'lads' voelen zich in verschillende opzichten beter dan de 'ear'oles'(vrouwen imponeren, stoere verhalen, roken en drinken,...)

2) Een tweede element uit de anti-school cultuur is de informele groep. De school representeert alles wat formeel is (de gebouwen, het reglement, de sancties, de hiërarchie,...). De tegencultuur staat voor het informele met als materiële basis de informele groep. Deze basiseenheid functioneert volgens regels, zoals

b.v. geen bezwarende informatie doorspelen naar de staf over iemand van de lads.

3) Ten derde wil men ten alle koste vermijden dat de school lukt in haar doel nl. de leerlingen doen werken. De leden van de tegencultuur trachten dus binnen de formele structuur het werken tot een minimum te herleiden als teken van zelfdirectie en identiteit.

4) Ten vierde is de kunst om grappen te maken een distinctief kenmerk van de lads. Zij kunnen de anderen aan het lachen brengen. Maar het is ook een manier om even van alle zorgen weg te zijn. Het wordt gebruikt om problemen te vergeten, saaie lessen door te komen enz.. Meer algemeen maakt het lachen deel uit van hun wangedrag. Men is steeds op zoek naar situaties waarin men anderen kan belachelijk maken, intimideren e.d.. Hiervoor richten zij zich vooral tot diegenen die niet tot de tegencultuur behoren nl. de leerkrachten en de ear'oles hoewel dit niet altijd het geval hoeft te zijn.

5) Ten vijfde is het zo dat de tegencultuur voor de leden opwinding representeert. Eén van de belangrijkste zaken waardoor deze opwinding wordt verkregen, is de constante aanwezigheid van geweld. Vechten is een ultiem criterium om lid te worden van de tegencultuur en bepaalt het informele statussysteem. Vechten symboliseert belangrijke waarden: mannelijkheid, snelheid en vindingrijkheid, een niet te moreel denken, de solidariteit van de groep....

6) Tot slot zijn seksisme en racisme twee kenmerken van hun cultuur.

3.2.5.2. De ruimere context van de tegencultuur: de arbeiderscultuur

De cultuur van de 'lads' heeft veel vergelijkingspunten met de zogenaamde 'shopfloor-culture' waarin zij later meestal terechtkomen. We bekijken enkele thema's (Willis, 1977: 52-59):

* De mannelijkheid en hardheid die tot uiting komt in de tegencultuur van de 'lads', is tevens een centraal thema in het fabrieksleven. Arbeiders doen er zwaar werk en zijn daar fier op. Hun mannelijkheid wordt onderscheiden van vrouwen waarvan er overall grote (halfnaakte) prenten hangen.

* Een tweede hoofdthema van de arbeiderscultuur is de wil om informeel controle te verwerven over de snelheid van het productieproces. Dit weerspiegelt zich in de pogingen van de 'lads' om het klasgebeuren naar hun hand te zetten, de officiële tijdsindeling te negeren e.d.

* Beide baseren zich ook op eenzelfde organisationele eenheid nl. de informele groep. Op de werkplaats heerst dezelfde gedachte over conformisten als in de school.

* Zoals de 'lads' onderscheidt de informele groep op de werkplaats zich door ruige taal en schunnige grappen. Naast de verbale humor neemt ook de fysische humor een belangrijke plaats in. Vooral nieuwelingen worden hieraan onderworpen.

* De 'lads' alsook de arbeiders zijn er van overtuigd dat uiteindelijk zij het beter weten dan de leerkrachten of de kaderleden. Praktische kennis is de voorwaarde om tot andere kennis te komen, theorie is onbelangrijk. Dit druist duidelijk in tegen de middenklasse waar academische prestaties en theoretische kennis hoog aangeschreven worden.

Cruciaal is de conjunctie van een institutionele oppositie in de ruimere context van de arbeiderscultuur. Het is in feite deze context die specifiek betekenis geeft aan de cultuur van de 'lads'.

De oppositionele arbeiderscultuur waarvan de 'lads' een manifestatie vormen, uit zich niet op alle plaatsen op dezelfde manier. Er zijn m.a.w. particuliere manifestaties van een ruimere cultuur, b.v. elke onderneming heeft haar eigen problemen, haar eigen informele groepen met hun specifieke waarden, normen en opvattingen. We kunnen dus niet elke regionale vorm reduceren tot centrale klasse-dynamieken. Wel hebben beide elkaar nodig. De algemene klasse logica kan niet zonder haar regionale manifestaties en andersom.

3.2.5.3. De specifieke context voor de 'lads': het onderwijsparadigma

Een cultuur ontwikkelt zich steeds in relatie tot andere groepen en culturen. Zo geeft de school met daarin de manifestatie van een oppositionele arbeiderscultuur, ons een beeld van een gemedieerd klasseconflict binnen het kapitalisme. De tegencultuur van de 'lads' manifesteert zich in en tegen het onderwijssysteem (Willis, 1977: 59-88).

Binnen het onderwijs is het niet zo dat er vanaf het eerste moment een tegencultuur is. Deze ontwikkelt zich procesmatig. In de eerste jaren van het middelbaar onderwijs kent men de anderen nog niet. Men gedraagt zich conform met de regels van de school omdat er nog geen zichtbare groep is die wangedrag ondersteunt. Vanaf het derde jaar zijn er enkele individuen die deze conformiteit doorbreken en een lad worden. Er ontstaat een minderheid van herrieschoppers. Dit kan zich langzaam verder ontwikkelen tot een tegencultuur.

Specifiek in de school gaat de tegencultuur zich manifesteren door het formele onderwijsparadigma te verwerpen en de ruil van kennis en respect die daar voorop staat te herdefiniëren in het licht van arbeidersklasse-interesses. Dit particulier proces waarin de tegencultuur zichzelf zichtbaar onderscheidt van een institutie in dit geval de school, wordt geduïd met de term differentiatie. Het tegenovergestelde is uiteraard integratie nl. de procesmatige constitutie van het informele in het formele.

Het basisparadigma van het onderwijssysteem is dat leren een eerlijke ruil is van kennis en respect of controle. Deze ruil wordt ondersteund door allerhande structuren die de dominantie van de leerkracht bevestigen. Deze structuren zijn: de tijdsindeling, de sociale waarden van de school, de hiërarchische indeling, de gebouwen en in laatste instantie het staatsapparaat.

In praktijk echter wordt dit paradigma gemodificeerd, zowel van beneden als van bovenuit. Veel leerkrachten (van benedenuit) die geconfronteerd worden met zwakke of weinig gemotiveerde leerlingen gaan het paradigma aanpassen in die zin dat hetgeen geruïd wordt een morele i.p.v. objectieve basis krijgt. Het doel is niet langer dat de student kennis verwerft of bepaalde kwalificaties behaalt, maar dat hij een

beleefde en eerbiedige persoon wordt. De reële ruil wordt dus een ideële ruil. Men moet de juiste attitudes hebben. Niet alleen vanuit de leerkrachten maar ook van bovenaf wordt het paradigma gemodificeerd. Zo gaan er stemmen op om het onderwijs af te stemmen op de interesses van de kinderen, b.v. popmuziek, media, hoe belastingsbrief invullen, de lokale buurt e.d. Ook wil men het onderwijs meer kind-gericht maken. Onderwijs mag niet aan kinderen worden opgelegd maar leerkrachten moeten de leerlingen aansporen/bijstaan.

Wat er ook van gerealiseerd wordt, de fundamenteën van het basisparadigma blijven onaangeroerd. Belangrijk is echter dat het basisparadigma door deze herinterpretatie voor een stuk gedelegitimeerd wordt. De superioriteit van de leerkracht wordt ontkend omdat het algemeen kader waarin deze tot z'n recht komt voor een stuk wordt verdreven. Op dit moment presenteren zich voor de 'lads' andere manieren van ruil. De buurt, het straatleven, de thuissituatie, allemaal particuliere manifestaties van de arbeiderscultuur geven thema's aan die een voedingsbodem zijn voor de tegencultuur. De onderwijsruil krijgt een andere vorm in het licht van een ruimere klassescultuur. Een fundamenteel pedagogisch paradigma krijgt nu een sociale klasse-inslag.

Deze herdefiniëring heeft vaak een vijandig karakter. Omdat kennis wordt gedevalueerd (enkel juiste attitudes tellen) en de autoriteit van de leerkracht vermindert (kind-gericht paradigma) gaan de 'lads' het onderwijs enkel nog zien in zijn verdrukkende context. Zij moeten er aan deelnemen maar voor de rest brengt het hen niets op. Zij willen er zo snel mogelijk aan ontsnappen.

Na differentiatie zijn de 'lads' niet meer vriendelijk tegenover de leerkracht. Wangedrag, vandalisme en misbruik van de staf worden dagelijkse kost. Tevens vindt er een verwarring plaats tussen institutie en klasse. Hoewel de school als een institutie functioneert, gaan de lads alles wat met de school te maken heeft, interpreteren als een aanval op hun klasse.

3.2.5.4. Poging tot analyse

De vraag blijft hoe het komt dat arbeiderskinderen een tegencultuur ontwikkelen die vergelijkingspunten heeft met de arbeiderscultuur en waardoor de 'lads' terechtkomen in de fabriek. Welke processen steken hierachter? Willis (1977: 119-159) tracht dit te analyseren met behulp van interpretatieve onderzoekstechnieken. Via de noties van penetratie en limitatie is het mogelijk tot een dieper begrip te komen van de cultuur van de 'lads'. **Penetratie** duidt erop dat er in een culturele vorm impulsen bestaan om in de bestaansvoorwaarden van haar leden en hun maatschappelijke positie door te dringen. **Limitatie** duidt dan op de hindernissen, ideologische effecten e.d. die juist deze impulsen tegenhouden en verhinderen. Deze twee noties interacteren in een bestaande cultuur hetgeen wordt aangeduid met de term 'partiële penetratie'.

Het is enkel deze dubbelzinnigheid die ervoor kan zorgen dat er in feite een klassenmaatschappij bestaat in een democratische liberale vorm.

Het is juist deze contradictie die ertoe leidt dat de arbeiderscultuur zichzelf vrij en onafhankelijk waant en

toch tegelijkertijd haar leden in een systeem van exploitatie en verdrukking duwt. Laten we iets dieper op deze redenering ingaan.

Penetraties

Belangrijk is dat deze actie op creativiteit duidt. De 'lads' nemen niet passief informatie op uit hun omgeving maar gaan deze informatie beleven. Zij gaan m.a.w. vanuit concrete ervaringen de bestaansvoorwaarden van hun leden beïnvloeden door andere interpretaties aan de zaken te geven. Deze creativiteit speelt zich af op groepsniveau: het is een collectieve, bewuste wil die het individu overstijgt. De nadruk die we hier op het creatieve moment leggen, duidt niet op een ontbreken van enige determinatie. Deze penetraties verlopen immers langs bepaalde wegen waarvan de basisdeterminanten buiten het individu, de groep of klasse liggen. Het is niet toevallig dat verschillende groepen in verschillende scholen toch na een tijdje volgens hetzelfde patroon beginnen te handelen. We krijgen hier dus de indruk dat het veld waarbinnen de 'lads' opereren reeds is afgebakend. Enkele voorbeelden zijn:

* De 'lads' verwerpen de school en haar kwalificaties via de penetratie van het onderwijs-paradigma. Men ontmaskert de onderwijswaarde door aan te tonen dat de opofferingen groot zijn en het uiteindelijke resultaat zinloos, door de opwaartse mobiliteit als een waanbeeld af te schilderen, e.d.

* Op de tweede plaats evalueert de tegencultuur de voorhanden zijnde jobs. Ze leggen er de nadruk op dat alle jobs gestandaardiseerd, routinematig van aard zijn en geen scholing vereisen. Het is dus een illusie te denken dat je via je job je persoonlijkheid zult ontwikkelen.

* Voorts penetreert de tegencultuur in de ideologische verwarring binnen het moderne onderwijssysteem tussen individuele en groepslogica. Voor een individu kan mobiliteit iets betekenen en er zijn ook effectief leerlingen uit het werkersmilieu die het maken. Voor de werkers als groep is opwaartse mobiliteit echter onmogelijk. Conformisme kan dus op individueel niveau wel resultaten opleveren, maar op collectief niveau wordt de massa nog steeds op elitaire wijze uitgesloten.

Voor meer voorbeelden en een grondigere analyse van het penetratie-concept verwijzen we naar Willis (1977: 119-159).

Limitaties

Maar zoals gezegd, is er maar sprake van partiële penetratie. Hoewel er in deze culturele penetratie een potentiële voedingsbodem schuilt voor een kritische analyse van de samenleving en politieke actie om alternatieven te organiseren, zijn er een aantal limitaties die deze opzet verhinderen. Deze limitaties zorgen ervoor dat uiteindelijk de verdrukte positie van de werkerscultuur (vrijwillig) wordt gereproduceerd door de 'lads' zelf.

De besproken culturele penetraties worden ervan weerhouden hun doel ten volle te bereiken door twee onderliggende, fundamenteel gedesoriënteerde scheidingslijnen. De eerste scheidingslijn is deze tussen

mentaal werk en handenarbeid. Door het verwerpen van individualisme verliest men een diepere structurele eenheid. Men stelt zich namelijk op tegen mentaal werk dat met individualisme wordt geassocieerd, m.a.w. het doorgronden van de individuele ideologie door de tegencultuur produceert juist een opdeling. De wereld wordt onderscheiden in mensen die goed met de handen kunnen werken en mensen die goed met het verstand kunnen werken. De tweede grote scheidingslijn die de culturele penetratie desoriënteert, is de scheiding tussen de seksen. Heel de tegencultuur is doordrenkt van mannelijkheid en een superioriteitsgevoel ten opzichte van vrouwen. Door deze opdeling verzwakt de tegencultuur haar eigen basis. In plaats van met de meisjes te strijden, gaan zij zich nog eens opdelen waardoor zij een deel van hun kracht verliezen.

Beide scheidingslijnen leiden via 'cross-valorisatie' en associatie tot een ideologische inversie van de realiteit. Concreet komt dit er op neer dat de 'lads' handenarbeiders gaan associëren met sterke mannen en hoofdarbeiders met zwakke vrouwen. Wat we dus zien, is dat een bepaald segment van de arbeiderscultuur niet akkoord gaat met de lage status van hun positie en hierop reageert door de evaluatie van mentaal werk/handenarbeid om te keren. De 'lads' gaan zich dus werkelijk beter voelen en zichzelf een hogere status toekennen dan de 'ear'oles' door handenarbeid te verrichten. Belangrijk is dat door deze 'cross-valorisatie' de culturele penetratie ertoe leidt dat de 'lads' vrijwillig arbeidersjobs aannemen en aldus zelf voor een stuk instaan voor de reproductie van een klassenmaatschappij.

Culturele vormen en sociale reproductie

Met zijn bevindingen tracht Willis (1977: 171-184) te komen tot een bredere theorie van culturele vormen en hun bijdrage tot de sociale reproductie. Om de vraag te beantwoorden waarom deze jonge mensen de lage-status-jobs aannemen, moet de analyse zich op cultureel vlak toespitsen.

Cultuur of culturele vormen kenmerken zich door hun bijdrage aan de reproductie van sociale relaties. Deze reproductie gebeurt door: 1) een geheel van symbolen zoals b.v. de taal, kledij, rituelen,...; 2) culturele productie, te vergelijken met materiële productie: men gaat dus een wereld creëren waarin men zichzelf een plaats geeft; en 3) een kader waarbinnen de leden een identiteit verwerven en de dingen voor hen betekenis krijgen.

Dit zijn in feite drie grote processen, werkzaam op het cultureel niveau die de sociale relaties in de groep alsook hun relatie met andere groepen reproduceren. Dit proces van reproductie heeft twee 'momenten'. In een eerste moment worden externe structuren en klasserelaties in de cultuur opgenomen. Dit neemt de vorm aan van culturele penetratie van de levensvoorwaarden van de sociale groep die de cultuur ondersteunt. Structurele determinanten werken dus niet direct in op de leden maar via de mediatie op het culturele niveau. In een tweede moment gaan deze structuren, die nu bron van betekenis en gedrag zijn geworden, een kader aangeven waarbinnen (vrijwillig) beslissingen worden gemaakt en aldus de belangrijkste maatschappelijke structuren worden gereproduceerd. Die processen die in het eerste moment interacteren met de penetraties en ervoor zorgen dat de maatschappelijke structuren worden gereprodu-

ceerd i.p.v. omvergeworpen, zijn de limitaties. Deze limitaties zijn specifiek voor een culturele vorm. Zij omvatten o.m. het effect van onafhankelijke betekenisssystemen zoals seksisme en de invloed van externe ideologieën (klasse-ideologieën).

Deze idee is pessimistisch en optimistisch op hetzelfde moment. Pessimistisch omdat de arbeiderscultuur in feite aan haar eigen ondergang meewerkt, maar optimistisch omdat er niet van een volledige determinatie sprake kan zijn. Wat we zien, is dat jongeren uit arbeidersmilieus er zelf voor kiezen weer arbeider te worden en eveneens dat de school daartegenover onvermogen is en, meer zelfs, dit proces nog versnelt. Het vanuit de school verlangen naar fabrieksarbeid wordt niet ervaren als een nederlaag of als een dwang en overgave, maar veeleer als een bevrijding die door de groepsgebondenheid en door de gemeenschappelijke subcultuur zal gegarandeerd worden. Er is dus een element van 'zelfveroordeling' in het aanvaarden van ondergeschikte rollen.

Vele aspecten die Willis zo voortreffelijk beschrijft, zijn ook in Vlaanderen in etnografisch werk terug te vinden. Het zijn dan kenmerken van individuen en deze wijzen niet onmiddellijk op een georganiseerde tegencultuur die haar eigen lage statuspositie vrijwillig reproduceert. Willis' materiaal is dus nog steeds een waardevolle bron om leerlingengedrag te begrijpen. De manier waarop hij het interpreteert, is echter maar één invalshoek. Dezelfde data zouden door b.v. Hargreaves of Bourdieu kunnen worden aangewend om hun enigszins andere hypothesen te bevestigen.

3.3. Sekse als basis van subculturen

3.3.1. Inleiding

We zagen dat specifiek bij het ontstaan van subculturen en tegenculturen op basis van sociale klasse, de organisatie en processen in de school zoals o.m. streaming een bepalende invloed kunnen uitoefenen. Dit gegeven speelt minder bij de variabele sekse omdat deze differentiatie op een grotere schaal bestaat en reeds een lange geschiedenis achter de rug heeft.

Het trekken van grenzen tussen de geslachten is iets dat reeds lang voor de school in gang wordt gezet. Dit wil natuurlijk niet zeggen dat de school hier helemaal niet toe bijdraagt. Het is een lange traditie geweest bewust verschillende curricula voor jongens en meisjes op te stellen met het oog op de verscheiden rollen in het maatschappelijk leven. Maar ook later, wanneer gemengde scholen meer verspreid waren, blijft deze algemene gedachtengang behouden. Door de constante aanwezigheid van het andere geslacht tracht men grenzen te trekken door verschillende vakken te kiezen (Woods, 1990: 55-58).

3.3.2. Geslachtsverschillen in de schoolorganisatie en -processen

Een eerste manier om de geslachtsverschillen te benadrukken via de schoolorganisatie is de fysieke scheiding van de geslachten (Woods, 1990: 57-60). In gemengde scholen uit deze fysieke scheiding zich in b.v. de plaatsen die men in de klas krijgt toegewezen, de vriendenkliekjes die men vormt e.d.

Deze opdeling kan heel sterk door de leerkracht beïnvloed worden. Onderzoek wees uit dat in gemengde klassen de meisjes minder aandacht van mannelijke leerkrachten krijgen. Mahoney kwam tot de vaststelling dat jongens vaak de academische kwaliteiten van meisjes negeren of ontkennen. Zij beschouwen hen als moeders/huisvrouwen. Dit maakt dat zij hen vaak pesten zowel verbaal als fysiek. Ook hier weten de leerkrachten in veel gevallen niet goed op te reageren. Zij laten het dan allemaal maar zijn gang gaan zodat de meisjes zich in de klas stiller gaan opstellen. Deze houding bevestigt dan weer de sekstereotypes. Stil zijn, wordt immers als iets passief gezien. Het volgende citaat komt uit een onderzoek van Llewellyn waarin hij aantoont hoe stafleden bepaalde beelden rond vrouwelijkheid verspreiden:

"Just calm down, Sandy; with a temper like yours, my girl, you'll be lucky if you get a husband ... and if you do, you won't keep him if you treat him the way you do your teachers. Come on, calm down, do you really want to end up like your sister? ... back home no sooner out of it with two kids and bruises"
...(Woods, 1990: 60).

3.3.3. Het curriculum

Hoewel men een studierichting in het secundair onderwijs vrijwillig kiest, wordt deze keuze toch beïnvloed door socialisatie in de lagere school. Leesoefeningen hebben er b.v. een seksistische inslag. De verhaaltjes en prentjes gaan over gezinnen waar de vader het zware werk verricht, het geld binnenbrengt en de moeder in de keuken rondhangt. Deze differentiële socialisatie wordt versterkt door wat men in het eigen gezin ziet, de media, de buurt e.d. Hierdoor ontstaan identiteiten, gebaseerd op geslacht (Woods, 1990: 60-68). Dit leidt tot bepaalde keuzes in het secundair onderwijs:

* Meisjes: sociale vakken, literatuur, handel, naad,...

* Jongens: chemie, fysica, techniek, metaal, hout,...

De een is gericht op affectieve domeinen, de ander op exacte vakken en prestatie.

Het duidelijkste onderscheid tussen meisjes en jongens komt naar voren in de wetenschappelijke richtingen. Mensen zijn vaak de mening toegedaan dat jongens beter zijn in wetenschappen dan meisjes. Hoe meer dit geloof wordt aanvaard en verspreid door ouders, leerkrachten, media enz. hoe meer het een realiteit wordt. Uit onderzoek, uitgevoerd in Engeland tijdens de jaren zeventig en tachtig, blijkt dat meisjes, in tegenstelling tot jongens, niet graag wetenschappelijke vakken volgen en er minder goed in zijn (Kelly, 1976; Equal Opportunities Commission, 1983; Departement of Education and Science, 1985).

Recent Engels onderzoek (Barker, 1997: 227) bewijst echter het tegenovergestelde: jongens scoren op alle vlakken, inclusief de exacte vakken, significant minder goed dan meisjes. Het onderzoek toonde ook aan dat bepaalde vakken zoals kunst, drama en lichamelijke opvoeding zowel door jongens als meisjes graag worden gedaan, terwijl wiskunde, wetenschappen en Frans voor beide seksen qua populariteit onderaan bengelen. Nochtans scoorden de jongens en meisjes op de intelligentietesten even goed. Wel is er een sekseverschil voor wat betreft de geprefereerde onderwijsactiviteiten. Meisjes lezen en schrijven graag en werken graag in groep, terwijl jongens liever zelf aan het woord zijn en individueel werken. Volgens de auteur zijn de middelmatige prestaties van de jongens te wijten aan het feit dat ze een andere 'agenda' meebrengen naar de klas die het bevestigen van de eigen mannelijke identiteit omvat. Dit uit zich in rumoerig zijn en anderen pesten om zich te onderscheiden van de meisjes.

Ander Engels onderzoek (Lightbody e.a., 1996: 13-25) toont ook aan dat meisjes veel liever naar school gaan dan jongens. Meisjes houden meer van de schooluitstapjes, het samen zijn met de vrienden, de leerkrachten en de lessen zelf, terwijl jongens meer van sport en clubs op school houden. De middag- en andere pauzes zijn door jongens en meisjes in dezelfde mate geliefd. In tegenstelling tot de bevindingen van Barker geeft de vrouwelijke onderzoekspopulatie aan Engels, Frans, Duits, geschiedenis, drama, muziek en economie (en in mindere mate kunst, media en persoonlijke en sociale opvoeding) te prefereren, terwijl de mannelijke onderzoekspopulatie wetenschappen, technologie, lichamelijke opvoeding, en in mindere mate wiskunde, verkiest. Er werd wel niet gepeild naar de prestaties van de leerlingen op deze vakken, zodat geen uitspraken kunnen worden gedaan over prestatieverschillen tussen jongens en meisjes. Wel schrijven meisjes succesvolle scores toe aan hard werken en geliefd zijn bij de leerkrachten, terwijl jongens goede prestaties wijten aan de eigen intellectuele capaciteiten, talent voor een bepaald vak en in mindere mate geluk en toegang tot computerfaciliteiten. Deze resultaten bevestigen niet de verwachtingen van de onderzoekers dat meisjes succes vooral toeschrijven aan uitwendige factoren (geluk, geliefd zijn bij leerkrachten) en jongens vooral aan inwendige factoren (hard werken en capaciteiten). Zowel jongens als meisjes duiden inwendige en uitwendige factoren aan als determinanten voor hun succes. De auteurs wijten deze verschuivingen in attributie aan verschuivingen in succes: omdat meisjes op alle vakken tegenwoordig goed of beter presteren, zullen ze meer geneigd zijn hun goede resultaten toe te schrijven aan innerlijke factoren.

Wat de Belgische situatie betreft, kunnen we iets zeggen over de resultaten m.b.t. tot de vakken Nederlands en Wiskunde uit het onderzoek *Schoolmanagement en Kwaliteitsverbetering van het onderwijs* (Verhoeven e.a., 1992: 388-392). Men ging o.m. na via testen bij het begin en einde van het schooljaar hoe de schoolvorderingen evolueerden en of er een verband bestond tussen schoolvorderingen en leerlingenkenmerken/schoolkenmerken. Wat het geslacht van de leerlingen betreft, constateerde men dat

meisjes in het begin betere resultaten haalden voor het vak Nederlands en dat zij gedurende het schooljaar een significant grotere vooruitgang maakten voor dit vak zodat op het einde van het jaar de kloof tussen meisjes en jongens nog iets groter werd. Voor Wiskunde werden er geen verschillen geconstateerd. Deze resultaten werden zowel in het eerste jaar A als in het eerste jaar B bekomen. Deze gegevens bevestigen enerzijds wel de stelling dat meisjes meer geïnteresseerd zouden zijn in literaire vakken maar kunnen anderzijds niet voldoende bewijs leveren om de stelling dat jongens beter zijn in exacte vakken, te ondersteunen. Voor wiskunde werd immers geen verschil tussen de geslachten gevonden. Deze onderzoeksresultaten sluiten dus goed aan bij de bevindingen van Lightbody.

Het feit dat jongens zich meer zouden interesseren voor wetenschappen (en er volgens bepaalde onderzoeken ook beter in zouden zijn), kan volgens Engels onderzoek te maken hebben met differentiële socialisatie in de kindertijd (Woods, 1990: 63). Jongens spelen met technisch gericht speelgoed, meisjes met poppen, waardoor zij een stuk analytische, probleemoplossende kwaliteiten missen. Dit onderscheid tussen jongens en meisjes is zo sterk ingebakken in onze cultuur dat meisjes die wel goed zijn in wetenschappen en hier bewust voor kiezen, vaak worden weggelachen als onvrouwelijke wezens. Meisjes worden vanuit deze ervaringen er vaak onbewust toe gedwongen meisjesjobs te kiezen. We kunnen deze redenering voor een stuk terugvinden in de keuze die meisjes en jongens in België maken wanneer zij naar de universiteit gaan. Letteren en wijsbegeerte alsook psychologie, pedagogie e.d. zijn typische vrouwenrichtingen terwijl burgerlijk ingenieur als een mannen-richting wordt beschouwd. Wanneer meisjes dan toch voor iets exact wetenschappelijks kiezen, wenden zij zich tot b.v. de landbouwwetenschappen waar we via de studies rond voeding e.d. weer terechtkomen bij het huishouden.

Eenzelfde patroon vinden we terug in het Belgische beroepsonderwijs. Meisjes kiezen er b.v. voor kleding, voeding en verzorging, verkoop en etalage, mode en maatkleding,... terwijl jongens opteren voor houtbewerking, autotechnieken, lassen-constructie e.d.. Dit is uiteraard maar een greep uit de mogelijkheden (N.V.K.S.O., 1992: 15-36).

3.3.4. Een tienercultuur bij meisjes?

Bij Willis wordt ingegaan op de tegencultuur van de 'lads'. We kunnen ons afvragen of er bij meisjes gelijkaardige sub- of tegenculturen bestaan. Verschillenden onderzoekers wijzen op het bestaan van een meisjescultuur. We bespreken kort enkele elementen (Woods, 1990: 70-73).

Hoewel de jongens-cultuur zijn oorsprong in de school vindt, wortelt de cultuur van de meisjes buiten de school. Door de werkverdeling van mannen en vrouwen zijn de meisjes gericht op het vinden van een man en het stichten van een gezin. Hun aandacht is dan ook gericht op mode, make-up, juwelen, parfum, vriendjes,...

Deze cultuur zit vol van fantasie-elementen waarin een overgeromantiseerd beeld van de vrouw wordt

gepresenteerd. Ze zijn specifiek overgevoelig voor de pop-media cultuur in termen van kleding, dansen, haartooi, muziek,...

Ball (1981) constateert in een onderzoek dat er ook hier pro- en contraculturen ontstaan t.o.v. de school. Hoewel meisjes dus een gemeenschappelijke tienercultuur hebben, groeien zij doorheen hun schoolse carrière toch uit elkaar. De anti-school cultuur biedt haar leden een ander waarden- en statusstelsel dan de school. De meisjes van de pro-schoolcultuur ontwikkelen vriendschappelijke banden met de leerkrachten, engageren zich in extra-curriculum activiteiten. Beide culturen verachten de ander.

Een meisje uit de pro-schoolcultuur:

"You wouldn't catch us clomping round the place like them. Eh - you hear the language on 'em. EH-up the way they stick together, it ain't natural, yelling at lads across the park."

Een meisje uit de anti-schoolcultuur:

"Exams won't get them nowhere, they'll be out with their prams next year - if anyone 'll have 'em. You seen the way they dress? - Wouldn't be seen dead in that? T'aint never seen them with a lad."

3.3.5. Kritische reflectie

Het is uiteraard aangewezen niet alle gegevens over de geslachtsculturen zonder meer aan te nemen. Hoewel er inderdaad objectief verschillen zijn tussen meisjes en jongens, kunnen we ons toch enkele vragen stellen. De gegeven resultaten van onderzoek zijn op de eerste plaats allemaal van Engelse oorsprong. De vraag is of we deze zonder meer op België mogen toepassen. Hoewel hieromtrent weinig gegevens voorhanden zijn, zullen toch veel mensen uit ervaring kunnen stellen dat zijzelf niet op verschillende wijze werden behandeld door de leerkracht. Op de tweede plaats kunnen we stellen dat er inderdaad nog veel verschillen zijn in studiekeuze, maar of deze keuze gepaard gaat met labelling-processen (nl. men is onvrouwelijk indien men b.v. burgerlijk ingenieur studeert) is niet duidelijk. Onder de groeiende democratisering van het onderwijs gaan trouwens meer en meer meisjes verder studeren en kiezen zij ook effectief voor richtingen die vroeger misschien niet vrouwelijk waren. Hoewel deze evolutie nog in het beginstadium verkeert, zullen toch langzaamaan de verschillen tussen studiekeuze van mannen en vrouwen vervagen. Wat de vorming van subculturen betreft, kunnen we ons de vraag stellen of de evolutie niet meer in die richting gaat dat er gemeenschappelijke culturen van jongens en meisjes groeien. Dus, niettegenstaande het feit dat deze gegevens ons inzicht geven in bepaalde maatschappelijke structuren en processen, is het toch van belang deze te nuanceren.

3.4. Zelfconceptie en schoolbeleving

3.4.1. Inleiding

De wijze waarop de jeugd het onderwijs beleeft, is in toenemende mate onderwerp van studie. Als belangrijke reden hiervoor wordt meermaals aangehaald dat leerkrachten nu meer dan vroeger problemen ervaren met hun leerlingen. Uiteraard kan niet heel de problematiek aan de persoon van de individuele leerling worden geweten. Ook sociale factoren spelen een rol (snelle culturele veranderingen, werkloosheid gepaard gaande met het verdwijnen van het toekomstperspectief van de jongeren en van de zingeving van de socialiserende functie van het onderwijs, stijging van de echtscheidingen e.d.) Vandaar de vraag hoe leerlingen zichzelf en het onderwijs vatten en welke de relatie is tussen structurele kenmerken van onze maatschappij en de ervaringen, belevingen, waarderingen en verwachtingen van leerlingen. In wat volgt, gaan we eerst in op de zelfconceptie van de leerling. Daarna bekijken we de manier waarop de leerlingen over de school in het algemeen en de leerkrachten specifiek denken.

3.4.2. Hoe zien de leerlingen zichzelf?

3.4.2.1. Identiteit en psychisch welbevinden

Onderzoek van Van Damme & Mertens (2000) geeft enkele interessante resultaten over de identiteit en het psychisch welbevinden van schoolgaande jongeren. Het onderzoek heeft betrekking op 4.829 leerlingen van het gewoon voltijds secundair onderwijs (12- tot 18-jarigen).

Eén van de belangrijkste ontwikkelingstaken van een adolescent is het ontwikkelen van een eigen **identiteit**. Een eigen identiteit is het gevoel van consistentie en continuïteit in tijd en ruimte en de perceptie dat ook anderen die consistentie en continuïteit erkennen. Individuen die weten wat ze zijn, wat ze geloven, wat ze willen en zicht hebben op hun eigenwaarde zullen beter functioneren dan individuen zonder een klare en stabiele identiteit. Om deze identiteit te meten hebben de onderzoekers gebruik gemaakt van een 10-puntenschaal die items bevraagt als ‘ik ben iemand die nergens goed in is’ of ‘niemand weet hoe ik echt ben’. De meeste jongeren blijken aan de positieve zijde van de schaal te scoren. 90% heeft een score hoger dan 5 op de identiteitsschaal. De gemiddelde score op 10 is 7. De 12- en 13-jarigen hebben de hoogste scores en de laagste scores zijn te vinden bij de 14- tot 16-jarigen. Er is dus geen sterkere identiteit terug te vinden bij de oudere adolescenten. Jongens scoren iets hoger dan meisjes.

Het zelfbeeld of zelfconcept kan gezien worden als een zeer centraal aspect van de persoonlijkheid en de identiteit van een persoon. Het zelfbeeld is de cognitieve representatie die een persoon van zichzelf heeft. **Zelfwaardering** is dan het affectieve aspect van dit zelfbeeld, namelijk de positieve of negatieve evaluatie van de eigen persoon. Deze zelfwaardering omvat verschillende domeinen zoals bv. schoolse

vaardigheden, sportieve vaardigheden, sociale acceptaties of fysieke verschijning. Ook zelfwaardering werd gemeten aan de hand van een 10-puntenschaal die items bevraagd als ‘over het algemeen genomen ben ik tevreden met mezelf’ of ‘al met al voel ik me nogal een mislukkeling’. Gemiddeld scoren de jongeren 6,7 op de 10-puntenschaal. Dit wijst op een matig positief zelfbeeld. Zeker 4 op 5 jongeren scoren aan de positieve zijde van de schaal. Dit betekent echter ook dat toch ongeveer 20% van de jongeren niet zo’n positief zelfbeeld hebben. Het zelfwaarderingsgevoel van jongens blijkt duidelijk positiever te zijn dan dat van meisjes. Naar leeftijd zijn er ook verschillen maar die zijn niet rechtlijnig: de jongeren van 12 of 13 jaar blijken zich het meest positief te evalueren terwijl de laagste zelfwaardering terug te vinden is bij de 16- en 17-jarigen.

Het algemeen psychisch welbevinden van de jongeren werd gemeten a.h.v. één vraag waarbij de jongere op een 10-puntenschaal (van heel erg goed tot heel erg slecht) moet aangeven hoe goed het met hem of haar gaat. Gemiddeld scoren de jongeren 7,5 op de 10-puntenschaal. Ongeveer 60% van de jongeren heeft 8 of meer aangeduid op de schaal en zijn dus duidelijk tevreden met hun leven. De jongens scoren gemiddeld 7,7 en de meisjes 7,3. Ook naar leeftijd zijn er verschillen: naarmate de leeftijd van de jongere stijgt, daalt het welbevinden.

In het onderzoek werd er ook nagegaan in hoeverre jongeren **depressieve stemmingen** ondervinden. Dit werd gemeten door 12 items waarbij aan de jongeren werd gevraagd hoe ze zich de afgelopen week hebben gevoeld. Voorbeelditems zijn ‘de afgelopen week genoot ik van het leven’ of ‘de afgelopen week kostte alles wat ik deed moeite’. Ook hier werd er een 10-puntenschaal geconstrueerd gaande van geen depressieve stemmingen tot heel veel depressieve stemmingen. Uit de resultaten blijkt dat jongeren weinig depressieve stemmingen vertonen. Meer dan de helft (57%) van de jongeren scoort minder dan 2,5 op deze schaal. Het gemiddelde is 2,7. De verschillen tussen meisjes en jongens zijn minimaal. Naarmate de leeftijd stijgt, stijgt ook de mate van depressiviteit lichtjes.

Verder werd ook nagegaan of jongeren zich eenzaam voelen. **Eenzaamheid** kan gedefinieerd worden als de onaangename ervaring die zich voordoet wanneer het bestaande netwerk van sociale relaties van een persoon ontoereikend is in kwantitatief of in kwalitatief opzicht. Ook hier werd er een 10-puntenschaal geconstrueerd die eenzaamheid meet a.h.v. uitspraken als ‘ik voel me uitgesloten’ of ‘ik voel me niet alleen’. De gemiddelde score op de eenzaamheidsschaal bedraagt 2,5 (0=niet eenzaam, 10= heel erg eenzaam). De meeste jongeren voelen zich dus niet erg eenzaam. Meisjes voelen zich iets eenzamer dan jongens en met de leeftijd stijgen ook de eenzaamheidsgevoelens.

Tenslotte werd er navraag gedaan naar het al dan niet aanwezig zijn van **suïcidale gedachten** bij jongeren. In het onderzoek werd dit gemeten a.h.v. één vraag: ‘Heb je er de afgelopen twaalf maanden wel eens aan gedacht uit het leven te stappen, er zelf een einde aan te maken?’. Ongeveer twee op drie jongeren heeft er het afgelopen jaar nooit aan gedacht uit het leven te stappen. Bijna 18% heeft één keer suïcidale gedachten

gehad tijdens de voorbije twaalf maanden. 15% dacht er af en toe of heel vaak aan om er zelf een einde aan te maken.

Hoewel de adolescentie vaak gezien wordt als een woelige periode tussen kindertijd en volwassenheid, blijkt uit deze gegevens eerder dat de Vlaamse adolescenten zich redelijk goed voelen in hun vel. Het algemene beeld dat er geschetst wordt van de jongeren in Vlaanderen, zijn jongeren met een goed psychisch welbevinden, die zich niet echt eenzaam voelen en weinigen voelen zich depressief. Wellicht hangen deze gevoelens sterk samen met de sociale omgeving van de jongeren. Hierop wordt ingegaan in de volgende paragraaf.

3.4.2.2. Wisselwerking tussen zelfconceptie en peergroup

We moeten steeds de wisselwerking voor ogen houden tussen de persoon en de sociale omgeving waarin hij zich begeeft. De manier waarop wij denken en voelen is niet zonder meer toe te schrijven aan de eigenheid van een persoon maar wordt beïnvloed door onze sociale omgeving zoals b.v. het gezin, de vrienden en andere maatschappelijke instituties. Pollard (Blackledge & Hunt, 1985: 263-265) toont aan hoe de zelfconceptie voor een stuk bepaald wordt door de peer-group en op haar beurt de sociale interactie in de peer-group bepaalt. Hij deed onderzoek in een meisjesschool waar hij drie peer-groups onderscheidt:

- 1) 'The goodies' nl. een rustige groep meisjes met een middelmatige intelligentie;
- 2) 'The jokers': deze meisjes zijn academisch heel goed en houden ervan aan sport te doen. Zij trachten een goede relatie op te bouwen met de leerkrachten. Zij vinden het belangrijk goede resultaten te behalen maar zullen toch de tolerantie van de leerkracht uittesten. Hierbij mijden zij elk reëel conflict. Het blijft allemaal grappig en goed bedoeld.
- 3) Ten slotte is er nog 'the gang': leden van deze groep zijn niet erg intelligent en nogal ruw. Zij houden zich vooral bezig met het vechten tegen andere gangs en het pesten van de leerkrachten. Zij staan ook zeer negatief tegenover de goodies en de jokers. Deze meisjes doen denken aan de 'lads' bij Willis.

Deze drie groepen hebben een verschillende zelfconceptie. Deze zelfconceptie bepaalt de interactie in de klas. Deze wordt immers zo georganiseerd dat de zelfconceptie bewaard blijft in de ogen van de eigen peer-group en de andere peer-groups.

Globaal worden de leerlingen geconfronteerd met twee sociale systemen in de school: het formele en het informele (= de peer-group). De 'goodies' trachten zich volledig te conformeren met het formele systeem, de 'jokers' slaan de brug tussen de twee systemen en de 'gang' blijft voornamelijk trouw aan de peer-group. Uiteraard blijft een mens steeds individu en zal de manier waarop hij zich op school gedraagt, steeds deels ingegeven worden door persoonlijke keuzes. We kunnen leerlingen ook niet verdelen over slechts twee categorieën nl. pro en contra-school cultuur. Vanuit persoonlijke interesse is hier een grotere differentiatie mogelijk. Leerlingen ontwikkelen verschillende aanpassingsstrategieën die op een continuum variëren van anti-school tot pro-school. Hierdoor vervalt het strak determinisme. Op deze strategieën komen we

nog terug.

3.4.3. Hoe staan de leerlingen tegenover de school en leerkrachten?

Tot slot van deze paragraaf belanden we bij de vraag hoe leerlingen tegenover de school en leerkrachten staan.

3.4.3.1. De schoolbeleving

Een grondig overzicht van de wijze waarop schoolbeleving kan bestudeerd worden, wordt gegeven in het boek *Life in classrooms* van P. Jackson (1968: 41-81). Uit de literatuur blijkt dat er twee soorten van negatieve gevoelens tegenover de school overheersen, nl. beangstigende ervaringen of ervaringen die de leerling in verlegenheid brengen enerzijds en gevoelens van verveling anderzijds.

Beangstigende ervaringen komen minder voor dan vroeger. Dit heeft wellicht te maken met wettelijke regels die de leerkrachten verbieden om b.v. fysiek geweld te plegen alsook met het feit dat dergelijk gedrag nu onethisch wordt bevonden in het kader van algemene onderwijsdoelen. De leerkrachten worden meer en meer aangespoord de leerlingen te begrijpen en tegemoet te komen aan hun specifieke noden. Verveling daarentegen is nog wel een gekende vorm van schoolervaring.

Wel betekent verveling voor verschillende leerlingen iets anders (Gannaway, 1976: 61-67). Sommige leerlingen zien het nut van een les niet in waardoor ze zich vervelen. Andere leerlingen beoordelen lessen op basis van plezier en vervelen zich wanneer ze iets niet leuk vinden. Nog andere leerlingen vervelen zich op school omdat de school verplicht is, zij voelen zich in een onrechtvaardige positie geduwd zoals volgend citaat duidelijk maakt:

"One teacher in the Social Studies department would frequently chastise latecomers to school with a comment such as 'If I can get here on time why can't you?' which was frequently met with a reply from the pupil: 'But this is your job', to which the teacher would reply 'It's your job as well'. Exit pupil mumbling, 'But you get paid for it' (Gannaway, 1976: 66).

Om de schets in evenwicht te houden, moeten we opmerken dat, hoewel voor sommigen de schooldagen pure verveling zijn, anderen positief naar deze tijd terugblikken.

Een van de eerste en belangrijkste onderzoeken die hieromtrent werden opgezet, was dat van *Tannebaum (1940)*. Voor recente Belgische gegevens wenden we ons tot het reeds aangehaalde onderzoek van Van Damme & Mertens (2000). In dit onderzoek werd naast het algemeen welbevinden ook de gevoelens tegenover en het gedrag op school van de jongeren nagegaan. We zetten hier de voornaamste resultaten op een rijtje.

Algemeen schools welbevinden.

De globale gevoelens van schools welbevinden verwijzen naar de algemene waardering van de leerling voor en de tevredenheid met het dagelijks leven op school. De vaak gestelde vraag: ‘ga je graag naar school?’, vat goed de essentie van deze dimensie samen.

Op een 10-puntenschaal behaalt de gemiddelde jongere een score van 6. Een duidelijke meerderheid van jongeren heeft een voldoende score of meer wat de gevoelens van algemeen welbevinden betreft (74,2%). Bij slechts een klein percentage van de leerlingen (5%) is er sprake van een echte hekel aan school. Bij nog eens 21% van de leerlingen is er sprake van een minder uitgesproken onwelbevinden op school.

Wat de achtergrondkenmerken betreft, blijkt uit het onderzoek dat de beroepsstatus van de vader significant (maar beperkt) samenhangt met het welbevinden van de leerling. Leerlingen uit hogere of middenklasse milieus voelen zich op school beter dan leerlingen uit de lagere milieus. Daarnaast is het zo dat meisjes liever naar school gaan dan jongens en dat er in de hogere leerjaren meer sprake is van onwelbevinden dan in de lagere leerjaren. De meest opvallende breuk hier blijkt zich te situeren tussen de eerste graad en de bovenbouw. Leerlingen van de eerste graad hebben duidelijk meer plezier in hun schoolbezoek dan leerlingen uit de bovenbouw. Verder voelen normaalgevoerde leerlingen en leerlingen die niet van secundaire school veranderden, zich beter thuis op school dan leerlingen die reeds bleven zitten of van school veranderden. Tenslotte voelen ASO-leerlingen zich het best op school. Daarna volgt het TSO/KSO. In het BSO is het welbevinden het minst groot.

Het academisch zelfconcept.

Met academisch zelfconcept wordt bedoeld de mate waarin de leerling van zichzelf vindt dat hij/zij de schoolse taken aankan.

De gemiddelde jongere haalt op deze dimensie een voldoende. Het beeld dat de leerlingen hebben van de eigen schoolse capaciteiten is eerder positief. Slechts een kleine minderheid van de leerlingen vindt van zichzelf dat zij op school eerder mislukken dan slagen.

Er worden weinig verschillen gevonden naar achtergrondkenmerken. Wel is het zo dat jongens een positiever beeld hebben van de eigen schoolse capaciteiten dan meisjes. Tussen ASO- leerlingen en

BSO-leerlingen worden er geen significante verschillen gevonden. TSO/KSO-leerlingen hebben minder dan de leerlingen uit de andere twee onderwijsvormen het gevoel de leertaken aan te kunnen.

Studiebetrokkenheid.

Studiebetrokkenheid of inzet heeft betrekking op gemotiveerd gedrag. Hieronder wordt er onder meer verstaan het investeren van tijd, aandacht en energie in de onderwijsleersituatie.

Het gemiddelde op de inzetdimensie is 5,7. Meer specifiek is het zo dat bij 30% van de leerlingen er sprake is van een onvoldoende inzet voor schoolse taken. Een kleiner percentage van leerlingen (iets minder dan 20%) kan worden omschreven als uiterst ijverig. De rest van de leerlingen situeert zich in een middenpositie. Hard werken voor school blijkt dus niet zozeer een gewoonte te zijn, het is eerder wisselend, afhankelijk van de situatie.

Naar achtergrondvariabelen blijkt ten eerste dat jongens minder hard voor school werken dan meisjes. Verder blijkt de inzet te verlagen naarmate de leerlingen ouder worden. BSO-leerlingen zetten zich het minst in voor school. Op de eerste plaats qua inzet staan de ASO-leerlingen. De leerlingen uit het TSO/KSO situeren zich hier tussenin. Tenslotte is het zo dat leerlingen die slechts één secundaire school bezochten en die nog geen enkel jaar dubbelden, significant meer inzet rapporteren dan hun tegenhangers.

Probleemgedrag.

Onder probleemgedrag worden er in het onderzoek verschillende, eerder ernstige vormen van niet taakgericht bezig zijn verstaan. Het zijn met andere woorden dingen die op school niet mogen zoals spijbelen, lessen ernstig storen, dingen vernietigen.

De gemiddelde totaalscore op een 10-puntenschaal die verschillende vormen van probleemgedrag meet is 2,5. De gemiddelde jongere blijkt dus nauwelijks last te verkopen. Minder dan 2,1% van de jongeren reageert algemeen instemmend op de verschillende vormen van probleemgedrag waarop de schaa score gebaseerd is. Het gaat hier om een kleine maar harde kern van jongeren bij wie het pesten van leerlingen en leerkrachten, het storen van de les en het spijbelen kenmerkend is voor hun gedrag op school.

Probleemgedrag komt significant meer voor bij jongens dan bij meisjes. Het komt ook frequenter voor in hogere leerjaren. Daarnaast is het significant meer zichtbaar bij BSO-leerlingen dan bij leerlingen in de andere onderwijsvormen. Tenslotte rapporteren leerlingen die van school veranderden en leerlingen die één of meerdere leerjaren overdeden ook meer probleemgedrag.

Instrumentaliteitsbeleving.

Instrumentaliteit is een begrip dat zijn oorsprong vindt in de motivatiepsychologie en dat in de eerste plaats verwijst naar de opvattingen die leven bij de leerlingen over het doel dat met studeren, zich inzetten voor school of voor een bepaald vak bereikt wordt. Hierbij werden er vier motieven waarom schoollopen zinvol zou kunnen zijn, bevraagd: het intrinsieke leermotief (de intellectuele ontwikkeling), het prestatiemotief (of het diplomamotief), de egocentrische zelfverwezenlijking (streven naar macht en geld), en de affiliatiedimensie (school als ontmoetingsplaats voor leeftijdgenoten).

Op een 10-puntenschaal scoren de jongeren de volgende gemiddelden op de verschillende instrumentaliteitsdimensies: 6,70 voor intellectuele ontwikkeling; 8,07 voor prestatiemotivatie; 6,20 voor egocentrische zelfverwezenlijking en 7,30 voor affiliatie. Uit deze scores blijkt dat de doorsnee Vlaamse jongere in sterke mate overtuigd is van de betekenis van de school voor het diploma en de latere positie op de arbeidsmarkt (prestatiemotivatie) en van de sociale betekenis van de school (affiliatie). Het intrinsieke belang van de school, met name de bijdrage van de school tot de intellectuele ontwikkeling, wordt in minder overtuigende mate onderschreven, maar is toch nog aanzienlijk. De bijdrage van de school tot het verwerven van geld en macht is relatief het minst belangrijk, maar wordt ook als reëel ervaren.

In het algemeen blijken de achtergrondkenmerken (zoals geslacht, leeftijd,...) weinig van de verschillen tussen de leerlingen inzake de vier instrumentaliteitsdimensies te verklaren. We kijken toch even per dimensie welke achtergrondkenmerken een invloed uitoefenen.

Wat de **intellectuele ontwikkeling** betreft worden er geen significante verschillen vastgesteld tussen jongens en meisjes en tussen de verschillende groepen op basis van nationaliteit. Er wordt wel een – zij het beperkte- samenhang gevonden met de voertaal en het beroep van de vader: de jongeren uit hogere socio-economische milieus scoren hoger; de nederlandstaligen scoren lager dan de anderstaligen. Het leerjaar is de belangrijkste predictor: hoe ouder, hoe minder belang men hecht aan deze dimensie. Tussen de verschillende onderwijsvormen bestaan er wel significante, maar geen grote verschillen. De grootste afstand is er tussen het ASO en het BSO waarbij de eerste groep hoger scoort. Leerlingen die bisten of van school veranderden vinden de school met het oog op de intellectuele ontwikkeling significant minder nuttig.

Voor de **prestatiemotivatiedimensie** worden er enkel verschillen genoteerd naargelang de leeftijd: leerlingen van de eerste graad scoren significant hoger dan hun collega's uit de bovenbouw.

Een geslachtsverschil is er wel te vinden op de **egocentrische zelfverwezenlijkingsdimensie**: jongens vinden de school in sterkere mate nuttig voor toekomstige uitkomsten als macht en geld dan meisjes. Daarnaast wordt er gevonden dat leerlingen die niet exclusief Nederlands spreken of van wie de vader tot een lagere statuscategorie behoort, de school nuttiger vinden omwille van egocentrische doeleinden. Uit een vergelijking tussen de verschillende leerjaren blijkt dat leerlingen van de hogere leerjaren op dit gebied meer materieel ingesteld zijn. Wat de onderwijsvorm betreft, kan er geconcludeerd worden dat

leerlingen uit het BSO het hoogst scoren op deze variabele, gevolgd door ASO en TSO-leerlingen. De leerlingen uit het KSO scoren het laagst op deze variabele.

Wat tenslotte de *affiliatedimensie* betreft, blijkt dat meisjes de school meer waarderen omwille van de ontmoetingsmogelijkheden met leeftijdsgenoten dan jongens. Leerlingen met een ‘exclusief Belgische’ nationaliteit scoren op dit gebied hoger dan leerlingen met een andere dan de Belgische nationaliteit. Ook in functie van het beroep van de vader worden er significante verschillen vastgesteld. Naarmate het beroep van de vader tot een categorie van hogere sociale status behoort, wordt meer instemmend gereageerd op het belang van de school als ontmoetingsplaats met leeftijdsgenoten. Daarnaast is het zo dat in de lagere leerjaren van het secundair onderwijs, de leerlingen de school belangrijker vinden omwille van de vrienden, dan in de hogere leerjaren. De overige verschillen (al dan niet gebist hebben of veranderd van school, onderwijsvorm) zijn niet significant.

Samenhang tussen verschillende belevingsaspecten.

Door middel van regressie-analyse hebben de onderzoekers de samenhang tussen de verschillende belevingsaspecten op school nagegaan. We zetten hier enkele van de bevindingen op een rijtje:

Voor de algemene gevoelens van schools welbevinden geldt ten eerste dat afstromen (overstappen naar een ‘lagere’ onderwijsvorm) geen negatieve gevolgen heeft voor het welbevinden. De predictieve waarde van bissen is afhankelijk van de concrete operationalisatie en wordt gemedieerd door sociale variabelen zoals de relatie met leerkrachten en de instrumentaliteitsdimensie ‘affiliatie’. Dit betekent concreet dat het zittenblijven op korte termijn in negatieve zin samenhangt met gevoelens van schools welbevinden. Leerlingen die meer dan één keer bisten, of leerlingen die aan het bissen zijn of recent gebist hebben, kennen gemiddeld een minder positief schools welbevinden. Eén keer zittenblijven een paar jaar geleden blijkt er echter niet echt toe te doen. Daarnaast is het zo dat als de relatie met leerkrachten goed is en als men de school nuttig acht omwille van de goede relaties met medeleerlingen, zittenblijven geen negatieve gevolgen heeft voor het welbevinden. Verder blijkt het academisch zelfconcept, eerder los van het al dan niet blijven zitten, een belangrijke predictor te zijn van het welbevinden, samen met het hoog inschatten van de bijdrage van de school tot de egocentrische zelfverwezenlijking en de afwezigheid van probleemgedrag van de leerling.

De onderzoekers hebben ook een aantal mogelijke verklaringen van het academisch zelfconcept nagegaan. Uit de resultaten blijkt dat zittenblijven geen en afstromen wel een goede en positieve predictor is. Dit betekent dus dat het zittenblijven in al zijn verschillende vormen (dichotoom, numeriek, bissen op dit moment) geen invloed uitoefent op het academisch zelfconcept. Afstromen daarentegen werkt positief in op het academisch zelfconcept. Dit kan verklaard worden door het feit dat leerlingen die naar een ‘lager gewaardeerde’ onderwijsvorm afstromen, daar vaak de betere leerlingen zijn.

3.4.3.2. Houding tegenover de leerkrachten

Vanuit een interactionistisch standpunt is het belangrijk, om de conceptie van leerlingen over leerkrachten te begrijpen, na te gaan welke regels zij hanteren om het gedrag van de leerkracht te beoordelen. Dit werd in het onderzoek van Nash (1976) gedaan door de leerlingen de leerkrachten te laten indelen in twee groepen:

- a. Waar men wel mee overweg kan;
- b. Waar men niet mee overweg kan.

Vervolgens moesten zij bij twee personen, één uit groep a en één uit groep b aangeven waarom zij er al dan niet mee overweg kunnen. Zo kreeg men zes bipolaire constructen:

1. *Kan orde handhaven - kan geen orde handhaven*: Kinderen gaan ervan uit dat het de verplichting van de leerkracht is om de orde te handhaven. Opvallend is dat dit de mening van zowel de brave leerlingen als de ordeverstoorers is. Ook deze laatste menen dat het de taak van de leerkracht is hen kalm te houden. We gaan op dit punt verder nog dieper in.

2. *Geeft les - kan geen les geven*: Men verwacht van de leerkracht dat hij een coherent beeld heeft van wat lesgeven werkelijk inhoudt. Voor de leerlingen betekent dit een goed-omlijnd onderwerp brengen.

3. *Geeft uitleg - geeft geen uitleg*: Kinderen verwachten van leerkrachten dat zij hen helpen en dat zij moeilijkheden uitleggen. Wat niet geapprecieerd wordt, is een situatie waarin de leerkracht de leerling aanspoort het zelf uit te zoeken.

4. *Geeft interessant les - geeft saai les*: Belangrijk is dat de leerkracht zijn les aanbrengt op een voor de leerlingen zinvolle manier. Lessen die onsamenhangend zijn of zeer moeilijk worden door de leerlingen niet aanvaard.

5. *Eerlijk - oneerlijk*: Dit omvat enkele regels die de leerkracht in acht moet nemen zoals: 1) steeds een tweede kans geven; 2) een zekere graad van zacht praten toestaan; 3) geen grappen maken en daarna de kinderen straffen voor hun gelach; 4) geen lievelingetjes hebben;

6. *Vriendelijk - onvriendelijk*: Het feit dat een leerkracht vriendelijk is, wordt gezien als een bonus. Het is niet iets wat leerlingen verwachten maar ze zijn er wel blij om.

Het meest geliefd bij de leerlingen is de leerkracht die rustig lesgeeft, vriendelijk overkomt, met wie men gemakkelijk kan praten en die geregeld eens een grap maakt met de leerlingen.

Belangrijk is dat de verwachtingen die leerlingen aan hun leerkrachten stellen een enorme invloed kunnen uitoefenen op het gedrag in de klas. Het niet naleven van verwachtingen kan tot ordeproblemen leiden. Een belangrijke conclusie is dan ook dat de leerkrachtenopleiding meer aandacht zou moeten besteden aan deze regels en de leerkrachten erop attent zou moeten maken welk belang het heeft deze na te leven. Men bevindt zich immers in een voortschrijdend sociaal systeem waarbinnen goed gedefinieerde verwachtingen

bestaan over elkaars gedrag die niet zo gemakkelijk kunnen veranderd worden. Dit duidt er ook op dat het heel moeilijk is veranderingen te initiëren in het klasgebeuren.

Eenzelfde resultaat komt naar voor in het onderzoek van Furlong (Blackledge & Hunt, 1985: 272-275). Hij onderzocht een kleine groep van meisjesstudenten die als herrieschoppers werden beschouwd in een middelbare school. Deze meisjes typeren hun leerkrachten op twee dimensies:

1. De dimensie strenge leerkracht - zwakke (kan geen orde handhaven)leerkracht;
2. De dimensie goede - slechte leerkracht.

Hoewel deze analyse minder gedetailleerd is, komt toch eenzelfde idee naar voor. De eerste dimensie van Furlong komt overeen met de eerste dimensie van Nash. De tweede dimensie van Furlong is een samenvatting van de overige vijf dimensies van Nash.

Vanuit deze twee dimensies gaan de leerlingen een bepaald gedrag in de klas ontwikkelen. Voorbeelden hiervan zijn:

1. Bij goede en zwakke leerkrachten wordt er af en toe goed meegewerkt maar geregeld wordt de orde van de klas verstoord.
2. Bij goede en strenge leerkrachten wordt er hard gewerkt.
3. Bij slechte en strenge leerkrachten tracht men wat te slapen in de les. Men gaat de les niet verstoren omdat de leerkracht streng optreedt.
4. Men is in het onderzoek niet verder ingegaan op het gedrag in de les van slechte en zwakke leerkrachten maar we kunnen dit wel afleiden uit de vorige drie gedragspatronen.

Wel gaat het hier om een beperkte groep, nl. meisjes die bekend staan als ordeverstoorders. Het is daarom goed mogelijk dat er leerlingen zijn die b.v. bij een slechte en zwakke leerkracht toch ijverig meewerken. Blijkbaar is er een hiërarchie binnen de evaluatie van de leerkracht. Hij/zij moet allereerst de orde kunnen bewaren, nadien pas gaat men hem op andere criteria beoordelen.

We zagen dat na de dimensie *kan orde handhaven - kan geen orde handhaven*, er bij Nash (1976) vele dimensies van de manier van lesgeven aan bod kwamen. Gannaway (1976: 56-60) toont aan dat ook de inhoud van een vak meespeelt in de evaluatie van de leerkracht. Zo blijkt dat in de middelbare school in Engeland die hij onderzocht, de leerkrachten van het vak Engels allemaal hoog scoren. Hoewel leerlingen vaak kampen met het probleem dat het vak wel interessant is maar de leerkracht saai, of andersom, is dit bij Engels niet het geval. Men moet bij wijze van spreken al verschrikkelijk slecht les geven om als leerkracht Engels in discrediet te vallen. Mogelijke redenen hiervoor zijn:

- 1) Het vak leent zich tot vrijheid van expressie; 2) Leerlingen evalueren het vak door middel van andere parameters, b.v. een bepaalde leerling ziet het nut niet in van 'environmental studies' waar men o.m. het leven van de eskimo's behandelt, echter de parameter nut wordt niet op het vak Engels toegepast. Want zo zouden we kunnen stellen dat het bediscussiëren van Andy Warhol even nutteloos is als de studie van de eskimo's.

Ook in het reeds aangehaalde onderzoek van Van Damme & Mertens (2000) werd er ingegaan op de relatie tussen leerlingen en leerkrachten. Er werd onderzocht hoe de jongeren de persoonlijke relatie met hun leerkrachten beoordelen. Er wordt hierbij niet verwezen naar de didactische kwaliteiten van de leerkracht. De manier waarop de leerkracht omgaat met de leerlingen staat centraal. Kan deze goed luisteren en begrip opbrengen? Voelt de leerling zich fair behandeld door de leerkracht, of heeft deze eerder discriminerende trekken?

De gemiddelde positie op de 10-puntenschaal die de relatie met de leerkracht meet is 6,4. De gemiddelde leerling is voldoende tevreden over zijn of haar leerkrachten als het op aspecten als luisteren en begrip tonen aankomt. Dit betekent echter niet dat er sprake is van een zeer goede relatie tussen beide partijen. Immers, uit een aantal andere vragen die eerder peilen naar de diepgang en het wederkerig respect in de relatie blijkt dat leerlingen een weinig overtuigde houding aannemen. Zo geeft één leerling op vier aan dat leerkrachten niet echt geïnteresseerd zijn in wat leerlingen doen. Slechts een klein percentage zou naar een leerkracht toestappen bij persoonlijke problemen (17,1%) en zou op één van zijn of haar leerkrachten willen gelijken (7,3%). Kortom leerkrachten worden door leerlingen als voldoende aangenaam in de omgang omschreven, waarbij die omgang wel op een relatief oppervlakkig niveau moet gesitueerd worden.

Naar achtergrondkenmerken worden er een aantal verschillen aan het licht gebracht. Meisjes melden beter op te schieten met de leerkrachten dan jongens. Tussen de verschillende nationaliteits- en voertaalgroepen worden er geen significante verschillen opgemerkt. Het beroep van de vader speelt een kleine rol: leerlingen van een lagere klasse schieten iets beter op met de leerkrachten dan leerlingen van een hogere sociale klasse. Het leerjaar is een zeer belangrijke predictor. Hoe hoger het leerjaar, hoe minder overtuigd de leerling is in zijn uitspraak over de relationele capaciteiten van de leerkracht. De belangrijkste breuk situeert zich tussen de eerste graad en de bovenbouw. Tussen de verschillende onderwijsvormen worden er geen significante verschillen vastgesteld. Tenslotte is er volgens leerlingen die van school veranderd zijn en leerlingen die gebist hebben sprake van een minder positieve relatie met de leerkrachten dan volgens leerlingen die steeds éénzelfde school bezochten, respectievelijk normaalgevorderden.

3.5. Schoolverzuim

De Vries, Monsma, Mellink en Van Ruyven (1990) hebben in Nederland onderzoek verricht naar het schoolverzuim van leerlingen en de invloeden van de school. Ten eerste gaven de resultaten van het onderzoek aan dat schoolverzuim zich redelijk goed laat voorspellen door zes individuele factoren (leerlingenkenmerken), namelijk leeftijd, sekse, zittenblijven, gezinsconstellatie, schoolbeleving en zelfbeeld. Zo blijkt dat oudere leerlingen en vrouwelijke leerlingen meer verzuimen dan hun jongere en mannelijke tegenhangers, dat zittenblijvers in het secundair onderwijs en kinderen van alleenstaande en/of hoog opgeleide ouders vaker afwezig zijn, en dat een negatieve schoolbeleving en een negatief beeld van het eigen gedrag op school en/of een positief zelfbeeld op terreinen buiten de school ook samen gaan met

meer verzuim. Volgende verklaringen worden hiervoor gegeven:

- Naarmate kinderen ouder worden ontplooiën zij zich meer en veroorloven zij zich wat meer vrijheden ten opzichte van de schoolregels;
- Een groter verzuim bij meisjes heeft vaak de vorm van ziekteverzuim (als ziekte gemaskeerd verzuim);
- Kinderen met gescheiden of alleenstaande ouders en kinderen met ouders die buitenhuis werken (vooral hoger opgeleiden want hogere werkloosheidsgraad onder lager opgeleiden) ontsnappen meer aan de sociale controle thuis.

Met deze variabelen kan 20% van de variantie in het verzuim worden verklaard. De school waarop de leerling zit is in het onderzoek verantwoordelijk voor nog eens 11% à 13% van de variantie in het leerlingenverzuim. Tussen schoolverzuim en rapportcijfers werd ook een verband gevonden, alhoewel de richting van dit verband moeilijk te achterhalen is en het waarschijnlijk in beide richtingen geldt. Het is aannemelijk dat schoolverzuim leidt tot minder goede prestaties, maar het is ook zeer waarschijnlijk dat er leerlingen zijn die meer gaan spijbelen naarmate ze hun slaagkansen minder hoog inschatten. Schoolverzuim van leerlingen hing in deze studie niet samen met ecologische kenmerken van de school (ligging, grootte, huisvesting). Wel is er een samenhang met milieuverschillen: scholen met leerlingen wiens ouders hoger opgeleid zijn en scholen met oudere leerlingen hebben gemiddeld meer verzuim. Ook de schoolorganisatie speelt een rol: hoe grondiger en zorgvuldiger, hoe minder verzuim. Cultuur- en klimaatverschillen in de school hebben daarentegen geen invloed. De aanwezigheidsgraad is het hoogst op de scholen met een intensief en efficiënt verzuimbeleid, een grote cohesie onder de leerkrachten en een goede verstandhouding met de ouders.

3.6. Besluit

We bespraken in deze paragraaf in grote lijnen de leerlingencultuur. Allereerst kwam de leerlingencultuur op basis van sociale klasse aan bod, een veel besproken onderwerp in de literatuur. Onze aandacht ging er vooral uit naar Willis die de nadruk legt op het feit dat de arbeiderskinderen zelf hun lage maatschappelijke positie reproduceren. Een minder besproken, maar toch ook reële opdeling van de jongeren is deze op basis van sekse. We mogen onder invloed van voortschrijdende democratisering en het gelijkheidsideaal niet uit het oog verliezen dat er wel degelijk verschillen bestaan tussen jongens en meisjes. Na deze eerder abstracte benadering van jeugdculturen, gingen we dieper in op de manier waarop leerlingen zichzelf, hun school en leerkrachten zien.

Alle onderzoekers die begaan zijn met de opvattingen van de leerlingen over zichzelf, hun school en leerkracht, wijzen op het belang hiervan voor het klasgebeuren. Indien een leerkracht niet aan de gestelde criteria voldoet, zullen de leerlingen hem een slechte leerkracht vinden met alle gevolgen op het vlak van gedrag en interactie in de klas. Het lijkt ons daarom aangewezen de leerkrachten in hun opleiding meer op

de hoogte te stellen van deze onderzoeksgegevens. Nog te veel wordt het schoolgebeuren gezien door de ogen van de leerkrachten, directie en beleid.

4. Strategieën van leerkrachten en leerlingen

4.1. Inleiding

In de klas vindt er tussen de leerkracht en de leerlingen een voortdurende interactie plaats. Deze interactie wordt beïnvloed door talrijke factoren. Ilatov e.a. (1998:269-277) gingen in een Israelische school na in welke mate geslacht, academische prestaties en de communicatiestijl van de leerkracht een effect hebben op de interacties in de klas. Klasinteracties kunnen zowel uitgaan van de leerkracht als van de leerling. In het eerste geval onderscheiden we (1) academische instructies, (2) motivationele praat, (3) evaluatieve opmerkingen en (4) het management van de klas. Gesprekken uitgaande van de leerlingen zijn ofwel (1) leerkrachtgeïnitieerd ofwel (2) leerlinggeïnitieerd. De onderzoeksresultaten tonen aan dat de klascompositie een invloed heeft op de klasinteractie, maar ook andere factoren zoals persoonlijkheid, groepswaarden en de aard van de relaties tussen de studenten spelen een rol. Leerkrachten blijken meer aandacht te schenken aan academisch zwakkere groepen maar schenken niet meer aandacht aan jongens dan aan meisjes, wat de onderzoekers hadden verwacht op basis van vroegere onderzoeken hieromtrent. De communicatiestijl behoort tot de vaardigheid van de leerkracht om de klasinteracties te controleren en de leerlingen te bereiken. In deze paragraaf zal dieper worden ingegaan op strategieën van leerlingen en leerkrachten om het klasgebeuren te controleren.

Uit de twee vorige paragrafen is het duidelijk geworden dat leerlingen en leerkrachten zichzelf en de ander vaak op een verschillende wijze definiëren. Zij hebben verschillende doelen en de verwachtingen die zij aan elkaar stellen, komen niet altijd overeen. Brint (1998: 261) onderscheidt drie bronnen die voor een minimale consensus tussen leerkrachten en leerlingen zorgen. Ten eerste aanvaarden leerlingen de legitieme autoriteit vertegenwoordigd door het instituut (de school) en haar agenten (de leerkrachten). Ten tweede zorgt het impliciete aanbod van de school van een waardevolle ruil – het verschaffen van kennis en credentials in ruil voor medewerking en respect – ook voor consensus, alhoewel deze ruil vaak problematisch is. Tenslotte zijn sommige studenten geïnteresseerd in de lessen vanuit hun eigen belangstelling voor bepaalde materies en activiteiten. We kunnen stellen dat er in de meeste klassen orde heerst. Deze orde is ook het resultaat van negotiatieprocessen. Elk zal hierbij zijn doelen trachten te bereiken en hiervoor bepaalde strategieën hanteren. Uiteraard kunnen we dit thema niet losmaken van wat we in de vorige hoofdstukken reeds hebben gezien. Indien b.v. de leerlingen een negatief beeld hebben van de leerkrachten (hij/zij kan b.v. in hun ogen niet goed lesgeven), dan zullen zij minder aandachtig zijn

en de orde meer verstoren. Dit verhindert ook een degelijke negotiatie. Hetzelfde kan gezegd worden voor het beeld dat leerkrachten van de leerlingen/zichzelf hebben. Leerkrachten zullen minder bereid zijn met leerlingen te overleggen die hen voortdurend het leven zuur maken. We kunnen zo nog even doorgaan met het zoeken van verbanden tussen de paragrafen. Toch zullen we hier het negotiatieproces geïsoleerd bekijken om de verschillende aspecten ervan beter te begrijpen.

Negotiatie is geen formeel proces. Het is niet zo dat de leerkracht de klas binnenkomt en stelt: "Vandaag gaan we eens enkele afspraken maken over het verloop van de les". Uiteraard is het op bepaalde momenten mogelijk dat men uitdrukkelijk bepaalde afspraken zal maken, maar veel van de genegotieerde orde komt op een meer verdoken, impliciete wijze tot stand.

4.2. Negotiatie: begripsmatige analyse

We vertrekken voor deze begripsmatige analyse bij Strauss (1978: 234-262) en de wijze waarop hij negotiatie conceptualiseert. Negotiatie is één van de middelen om bepaalde dingen gedaan te krijgen wanneer ten minste twee partijen hierop betrokken zijn. Negotiatie is dus een fundamenteel onderdeel van de sociale orde. Elke sociale orde is volgens Strauss een genegotieerde orde. Negotiatie treedt uiteraard altijd op in samenhang met andere processen, alternatieven om iets gedaan te krijgen zoals bijvoorbeeld overtuigen, manipuleren, druk uitoefenen etc.

Bij de analyse van negotiatie stelt Strauss het volgende paradigma voor:

NEGOTIATIE

- * SUBPROCESSEN
- * STRUCTURELE CONTEXT
- * NEGOTIATIECONTEXT

Wanneer we dus negotiatie willen bestuderen, moeten we ook oog hebben voor de subprocessen van negotiatie zoals daar zijn: een deal sluiten, compromissen maken, verzet aanvaarden, schulden afbetalen,...

Daarnaast mag de microscopische analyse van negotiatie niet in een vacuüm plaatsvinden, ook de macroscopische elementen van de structurele context moeten aan bod komen. Negotiatie maakt immers steeds deel uit van een ruimere sociale setting. Tot slot is er nog de negotiatiecontext, die bestaat uit die structurele elementen die onmiddellijk betrekking hebben op de negotiatie. Voor een verdere bespreking van de negotiatiecontext, verwijzen we naar hoofdstuk 2.

Negotiatie als proces kan uiteraard ook in de klas bestudeerd worden. We volgen hier de ideeën van Peter Woods (1980: 129-131).

In de klas zijn er twee partijen, leerlingen en leerkracht, die tot een orde trachten te komen waarvoor een

aantal regels en procedures worden afgesproken. De activiteiten in de klas kunnen omschreven worden als een voortschrijdend proces waarbij de twee partijen hun belangen aanpassen/verschuiven, hun zwakke en sterke punten nagaan, enz., m.a.w. negotiatie is een dynamisch proces dat resulteert in een genegotieerde orde (dit is uiteraard geen eindpunt, maar kan steeds aangepast worden aan veranderende omstandigheden).

Woods maakt een onderscheid tussen twee vormen van negotiatie, namelijk open en gesloten negotiatie. Indicatoren voor deze twee vormen, die we als twee uitersten op een continuüm moeten plaatsen zijn: hard werken en werken vermijden. Het grote verschil tussen beide vormen ligt in de intentie. Open negotiatie enerzijds steunt op de vrije wil van de partijen. Bij gesloten negotiatie anderzijds is er soms sprake van een vijandige sfeer.

Open negotiatie

Het ideaal binnen een open negotiatie is dat men ijverig meewerkt maar dit hoeft niet het geval te zijn. Open negotiatie hoeft niet altijd tot goede resultaten te leiden (Woods, 1983: 134-143). Wanneer bijvoorbeeld een leerkracht te veel toegevingen doet, toont hij zijn zwakheid en zullen de leerlingen nog meer eisen stellen; in het andere geval zullen de leerlingen rebels reageren. Het komt er dus op neer een juist evenwicht te vinden. Uiteraard bestaat de zuiver open negotiatie niet. Afspraken in de klas zijn nooit volledig intrinsiek coöperatief te noemen. Ook in klassen waar men de indruk krijgt dat ze vlijtig meewerken op basis van een open negotiatie, worden allerhande strategieën gebruikt. Enkele mogelijke negotiatietechnieken zijn:

1. De leerkracht zal in ruil voor een ordelijk verloop van de les, werk uit handen van de leerlingen nemen;
2. Leerlingen blijven zolang aandringen tot ze uiteindelijk een toegeving van de leerkracht krijgen;
3. Men overtuigt de leerkracht een bepaalde handeling te stellen door hem/haar te vergelijken met andere leerkrachten;
4. De leerkracht stelt hogere eisen dan hij wil bereiken zodat het uiteindelijke doel behaald wordt. De leerlingen hebben nu echter de indruk dat ze een toegeving hebben losgekregen.

Gesloten negotiatie

Zoals reeds gezegd speelt de intentie bij negotiatie een belangrijke rol. Waar men bij open negotiatie vrijwillig, in onderlinge overeenstemming tot een akkoord komt, is er bij gesloten negotiatie sprake van een soms vijandige sfeer. Leerkrachten en leerlingen nemen dus beslissingen, stellen handelingen, onafhankelijk van de wil van de andere partij. Er is dus al bijna geen sprake meer van negotiatie.

4.3. Strategieën

4.3.1. Inleiding

Een interessante aanvulling op de analyse van negotiatie door Strauss, vormt de analyse van strategieën door Peter Woods (1983: 104- 126). Voor hem zijn strategieën in essentie manieren om bepaalde doelen te bereiken; het zijn identificeerbare handelingen, verbonden met brede, algemene doelen. In feite conceptualiseert Woods strategieën zoals Strauss negotiatie. Beide spreken over manieren om een bepaald doel te bereiken. Enkele belangrijke verschillen zijn evenwel:

* Voor Strauss gaat het steeds om minstens *twee partijen die op het doel betrokken zijn* bij negotiatie. Deze voorwaarde vermeldt Woods niet expliciet.

* Strategieën zijn voor Woods *identificeerbare handelingen* terwijl negotiatie voor Strauss een *proces* is. In dit opzicht is negotiatie bij Strauss dus een omvattender iets dan strategieën bij Woods. Voor Woods is negotiatie één van de vele strategieën die iemand kan hanteren om een bepaald doel te bereiken⁵.

In de volgende uiteenzetting volgen we de redenering van Peter Woods over strategieën in de klas..

Strategieën zijn op een doel gericht. Het is dus belangrijk dit doel te definiëren. Enkele algemene doelen van de leerkracht kunnen zijn: lesgeven, de leerlingen socialiseren en opvoeden. Algemene doelen kunnen echter verdrongen worden door ondergeschikte doelen die op dat moment voorrang krijgen zoals ordeverstoringe leerlingen kalm houden of de tijd zo aangenaam mogelijk trachten door te brengen.

Typisch voor het onderwijs is dat de gehanteerde strategieën om deze doelen te bereiken voortdurend in verandering zijn. Enkele redenen hiervoor zijn:

- Het klasgebeuren is complex en kent veel onbekende terreinen. Men kan zich aan alles verwachten.
- De relatie leerkracht - leerling is sterk veranderd onder invloed van maatschappelijke ontwikkelingen. Hoe stabiel de situatie, hoe meer geroutiniseerd de activiteiten er verlopen. Dit is nu juist in het onderwijs niet meer het geval. Veranderingen volgen elkaar in een snel tempo op waardoor constant nieuwe strategieën moeten gezocht worden.

⁵ Het is belangrijk de concepten negotiatie bij Strauss en strategie/negotiatie bij Woods niet te verwarren. Het gaat hier duidelijk om twee verschillende auteurs. Waar negotiatie bij Woods één strategie is, is het bij Strauss een omvattender proces.

4.3.2. Strategieën bij Goffman

We kunnen het begrip "strategie" gedetailleerder analyseren aan de hand van het ideeëngoed van Goffman (1971). We bespreken vijf theoretische aspecten van strategieën waarbij duidelijk een interactionistisch standpunt wordt ingenomen.

1. *Individuele input en intentie*

In het interactionisme construeert de actor zijn eigen handelingen. Hiervoor interpreteert hij zichzelf (wat wil ik bereiken, hoe wil ik dat bereiken,...) en de anderen rond hem. Zo komt hij tot een definitie van de situatie (= objectief!). Elke handeling heeft dus ook een procesmatig karakter. Men reflecteert voortdurend over het "ik" en over het "me". Dit laatste door het proces van role-taking. Op basis van deze interpretatie stelt men uiteindelijk een zichtbare handeling. Essentieel is dus dat elke handeling bestaat uit een individuele input die benadrukt wordt in strategisch handelen.

2. *Culturele invloed*

Actoren hebben nood aan een basis waarop zij hun interpretaties kunnen oriënteren. Hiervoor leert men "key definitions". Men leert m.a.w. de situatie definiëren.

Voorbeeld: leerlingen weten hoe een goede les er moet uitzien, ze weten wanneer ze mogen lachen en wanneer niet,...

We zien dus hoe er een platform ontstaat op basis waarvan men kan interpreteren en op basis waarvan nieuwe ontwikkelingen kunnen ontstaan. Dit noemen we culturen. Elke school bestaat uit een aantal culturen die richting geven aan ons handelen (zie hoofdstuk 4 en 5). Hoe ouder we worden, hoe meer culturen we verwerven.

Voorbeeld: Sociale klasse-cultuur, leerlingencultuur, professionele cultuur,...

3. *Presentatie van het front*

Strategisch handelen houdt steeds een element in van verleiding/misleiding. Om het eigen doel te bereiken moet de tegenstander worden uitgeschakeld, misleid of overhaald worden om mee te doen. Hiervoor gaan we een bepaald beeld van onszelf ophangen. We doen aan "impression-management". We presenteren dus een front en trachten aldus het beeld dat anderen van ons hebben onder controle te houden. Enkele voorbeelden:

- De leerlingen op de eerste rijen lijken heel aandachtig te zijn maar zijn in werkelijkheid met hun gedachten ergens anders;
- Men stelt af en toe een vraag om de indruk te wekken dat men met de les bezig is.

4. De situatie

Strategieën zijn dus individueel qua motivatie, georiënteerd op een cultuur en interpersoonlijk aangepast. Daarnaast zijn ze ook ingebed in een situatie. Dit blijkt uit de volgende voorbeelden:

- In verschillende klassen hanteren leerkrachten vaak totaal verschillende pedagogische methoden;
- De strategieën in ordelijke klassen verschillen van de strategieën in moeilijke, ordeversturende klassen;
- Tijdens de les zelf eisen de leerkrachten concentratie en stilte. Bij de routine-activiteiten wordt veel meer lawaai getollereerd;
- In de lerarenkamer zal men praten over pedagogisch verantwoorde onderwijsmethoden terwijl men in de klas zelf deze overboord gooit om praktisch met de klas te kunnen werken.

Men neemt dus die kenmerken aan die in een bepaalde situatie vereist zijn. We moeten de situatie ruim opvatten. Het gaat o.m. om de school, de klas, de opstelling van de banken, de leerlingen, de collega's, de formeel te spelen rollen, de tijd waarin alles zich afspeelt,...

5. Structuur en proces

Het concept "strategie" beantwoordt aan de eis van de hedendaagse sociologie om structuur en proces met elkaar te linken. Zowel het dynamische als het statische kunnen we in strategieën onderkennen.

Het proces-karakter van strategieën blijkt voldoende uit het voorgaande. Maar strategieën hebben ook structurele kenmerken. Hoewel dit minder onderzocht is, komt het b.v. wel tot uiting bij Willis (1977). Hij toont aan hoe leerlingen-actie in feite een antwoord is op een ruimere schoolstructuur en een onderwijsparadigma in het licht van hun eigen klasse-cultuur.

Wanneer we ons dus afvragen hoe interpretaties gevormd worden en waar ze vandaan komen, stoten we onvermijdelijk op frameworks en perspectieven die van culturele aard zijn.

4.3.3. Strategieën: een classificatie

Uit het voorgaande is duidelijk geworden wat strategieën zijn. In dit deeltje zullen we de strategieën van leerkrachten en leerlingen in een schema trachten onder te brengen (Woods, 1983: 104-126). Uiteraard is deze classificatie arbitrair en zijn andere concepten mogelijk.

4.3.3.1. Strategieën van leerkrachten

Uit verschillende onderzoeken is gebleken dat 75% van de leerkrachten tijdens de les 50% van de tijd aan het spreken zijn en 50% van de tijd zich bezighouden met ordehandhaving. Dit zou een indicatie zijn van het feit dat leerkrachten één globale doelstelling hebben nl. de klas beheersen. Dit beheersen houdt o.m. in dat men de leerlingen tracht te overtuigen van de juistheid van zijn betekenisstelsel. Bedoeling is dat de leerlingen dezelfde betekenisstructuren hanteren als de leerkracht. Deze laatste richt zijn lesgeven hierop door

vragen te stellen, fouten te verbeteren e.d. Anders gezegd komt het erop neer dat de leerkracht zijn autoriteit tracht te bevestigen en behouden. Deze hoofddoelstelling staat los van het soort onderwijs. Zowel in het traditionele Engelse onderwijs als in het meer progressieve onderwijs kan men deze tendens waarnemen.

De leerkracht kan deze doelstelling (het beheersen van de klas) op twee manieren emotioneel verwerken.

I. Hij/zij voelt de situatie eerder negatief aan. In dit geval betekent het onderwijs voor de persoon in kwestie de dag doorkomen. Het lesgeven is iets waar men uit pure noodzaak doormoet (going through the motion). Deze ingesteldheid gaat gepaard met "role distance" (Goffman: 1961:95). De leerkracht distantieert zich van zijn eigen zelf om de dag door te komen. We verwijzen hier naar de uiteenzetting over "front" bij Goffman.

De strategieën die hiermee gepaard gaan, kunnen we grofweg onder de noemer "survival strategies" plaatsen. Woods onderscheidt er negen:

1. Socialisatie: men tracht de leerlingen de juiste zaken te leren;
2. Dominantie: men tracht de leerlingen klein te houden;
3. Negotiatie: idee van oog om oog, tand om tand. We wijzen erop dat de term negotiatie hier in een andere betekenis wordt gehanteerd dan deze in dit hoofdstuk. Het komt erop neer dat als de leerlingen vervelend doen, de leerkracht vervelend reageert;
4. Fraternisatie: als je ze niet de baas kunt, kan je je beter aan hun zijde opstellen;
5. Afwezigheid/terugtrekken;
6. Ritueel/routine;
7. Bezigheidstherapie: hou ze op een aangename manier bezig (spelletjes);
8. Moreel verhogen: de nadruk gaan leggen op gedragskenmerken. We zagen dit reeds bij de analyse van Willis (hoofdstuk 5);
9. Toekijken (coping): hiermee bedoelt men babysitten. Er wordt geen les meer gegeven.

II. De leerkracht kan deze situatie ook op een positieve manier verwerken. Een veel gehanteerde techniek is hier de humor. Humor wordt hier natuurlijk ook deels gebruikt om de klas te beheersen en de autoriteit te bewaren, het krijgt dan de kenmerken van fraternisatie. Maar daarnaast kan humor voor de leerkracht ook betekenen dat hij een brug slaat tussen zijn rol en zijn persoon. We zagen reeds hoe leerkrachten gebruik maken van role-distance om de dag door te komen. In deze situatie zouden ze echter van tijd tot tijd toch hun eigen persoon laten zien door humor. Het betekent dan voor hen ook even relaxen en uit hun formele rol van leerkracht stappen (comic relief), spanningen worden verdrongen.

Het is belangrijk te beseffen dat in de dagelijkse klaspraktijk beide tendenzen zich zullen manifesteren. Men is als leerkracht nooit louter negatief of positief ingesteld. Een classificatie is dan ook maar relatief.

4.3.3.2. Strategieën van leerlingen

Zoals leerkrachten vanuit hun job gedwongen worden strategisch te handelen, zo ook zijn leerlingen ertoe gedwongen. Misschien geldt voor hen nog meer dat ze de dag moeten doorworstelen. Dit blijkt b.v. uit hun korte-termijn perspectieven. Elke dag staat los van de volgende dag, elke taak kent een einde,.. Zij kijken niet naar doelstellingen op langere termijn. Dit in tegenstelling tot de leerkracht die zijn lessen kadert binnen een ruimer geheel.

De leerling moet de dag zien door te komen en ontwikkelt hiervoor aanpassingsmanieren. Ook hier kunnen we een tweedeling maken:

1. Conformistische aanpassingswijzen (Blackledge & Hunt, 1985: 265.269): Deze worden ingegeven vanuit verschillende motieven. Men wenst de leerkracht te behagen; men is het eens met de leerkracht; men moet toch naar school dus kan men er beter het beste van maken e.d. Enkele vormen zijn:

- Optimistische meegaandheid;
- Opportunisme;
- Instrumentele instemming;
- Ritualisme.

Enkele strategieën die bij deze aanpassingsvormen horen, zijn: luisterbereidheid, medewerking, zichzelf geliefd maken, schijn-geïnteresseerdheid, intelligente vragen stellen, hand opsteken los van het feit of men het antwoord kent of niet, ...

Typisch aan deze strategieën is het defensieve karakter.

2. Maar men kan ook actiever de dag proberen door te komen. Men tracht aldus de macht van de leerkracht te doorbreken. We zagen dit reeds in paragraaf 3 waar leerlingen de beginnende en de temperamentvolle leerkracht uitdagen. Deze strategieën kunnen we onder de noemer "sussing-out strategies" plaatsen. Hier kunnen we 6 varianten onderscheiden:

1. Groepsvorming: groepsvorming is een middel om de macht van de leerkracht te breken, men staat sterker (cfr. Willis);
2. Humor: ook leerlingen gebruiken humor (b.v. sexueel geladen opmerkingen aan het adres van vrouwelijke leerkrachten). Dit kan verschillende functies hebben. We komen hier nog op terug;
3. De leerkracht verbaal uitdagen (b.v. domme vragen stellen, praten met medeleerlingen terwijl de leerkracht iets uitlegt zodat de leerkracht in feite als een derde partij wordt behandeld, ..);
4. De leerkracht niet-verbaal uitdagen (mimiek, smijten met voorwerpen, te laat binnenkomen op een opvallende manier...);
5. De les onderbreken;
6. Een spel spelen met de leerkracht.

Deze zes vormen hangen duidelijk samen. De basis van de actie vormt steeds de groep. Een klas van

individuen die elkaar niet kennen, kunnen de macht van de leerkracht niet op deze manier breken. Belangrijk ten slotte is dat deze strategieën allemaal een test-functie hebben: men test de leerkracht uit. Zoals we reeds zagen zal het niet reageren of het overreageren van de leerkracht bestempeld worden als incompetentie waardoor men de lessen nog meer zal verstoren.

Het is mogelijk om alle strategieën van leerlingen te classificeren in drie grote groepen naargelang de houding tegenover de leerkracht:

1. Ondersteunende strategieën;
2. Oppositionele strategieën;
3. Onverschillige/vrijstaande strategieën.

Wel kunnen bepaalde strategieën op meer dan één dimensie worden voorgesteld.

Bijvoorbeeld:

* Hard werken kan ondersteunend zijn (men heeft dezelfde doelen als de leerkracht) maar het kan ook vrijstaand zijn (men werkt omdat het niet anders kan).

* Flirten kan ondersteunend zijn (men komt tegemoet aan de doelen van de leerkracht) maar het kan ook een tegenstrategie zijn (in feite wil men er zelf iets mee bereiken).

* Lachen kan zelfs de drie dimensies omvatten. Men kan samen met de leerkracht lachen om iets (ondersteunend); men kan de leerkracht via humor uitdagen/uitlachen (oppositioneel); tot slot bestaat er ook een "natuurlijk lachen" dat in feite los staat van het klasgebeuren. Het is dan iets eigen aan de jeugd. Problematisch wordt dit lachen wanneer de leerkracht dit interpreteert als oppositioneel lachen.

4.3.4. De rol van humor in het onderwijs

Omdat humor een belangrijke plaats inneemt in het onderwijs en als strategie zowel door leerkracht als leerling wordt aangewend, gaan we nu even in op de verschillende vormen en functies van humor.

4.3.4.1. Humor, geïnitieerd door de leerkracht

Hoewel het vroeger ongepast was voor een leerkracht om humoristisch te handelen, worden ze nu meer en meer aangespoord om humor in hun lessen te verwerken. Deze nieuwe didactische vormen gaven dan ook aanleiding tot meerdere onderzoeken rond de rol die humor kan spelen in de klas (Stebbins, 1980: 84-97).

Een belangrijk theoretisch kader vinden we weerom bij Goffman (1961: 95-99).

Een klas is een "situated activity system". Dit betekent dat de centrale activiteiten plaatsgrijpen binnen een gesloten sociaal geheel (klas) waar verschillende actoren (leerlingen - leerkracht) samenzijn om bepaalde doelen te verwezenlijken (leren - lesgeven). De actoren ontwikkelen binnen het systeem "situated selves".

Via "sign-vehicles" wordt er informatie doorgespeeld aan de andere actoren over iemands zelf. Humor is

één van die voertuigen die informatie doorgeven (b.v. zelf-expressie, controle,...). We kunnen vier grote sociologische functies onderscheiden van humor. Uit elk van deze functies blijkt de strategische rol van humor.

1. Conflict-humor: het gaat hier om een agressieve handeling waarbij een (schadelijke) stimulus wordt gestuurd naar een persoon of een groep. De leerkracht maakt b.v. een ordeversturende leerling belachelijk voor de groep.
2. Controle-humor: het grote verschil met conflict-humor is de achterliggende motivatie. Men tracht via controle een bepaald gedrag te vermijden dat de humoristische persoon in kwestie veracht en hem zou aanzetten tot conflict-humor. De leerkracht zal een leerling op een grappige manier tot de orde roepen door hem b.v. een vraag te stellen waar hij niet op kan antwoorden (de leerling komt uit de lucht gevallen).
3. Consensus-humor: hier wordt via humor een aangename sfeer gecreëerd, warme gevoelens, solidariteit, vriendschap e.d.
4. Social comic relief: hier functioneert de humor als een break, afleiding tijdens perioden van hoge concentratie en inspanning. Dit zou meer voorkomen in klassen waar de nadruk wordt gelegd op studeren en hard werken.

Opmerkingen:

* Het kan ook voorkomen, hoewel minder frequent dat de leerkracht het subject is van zijn eigen humor. In dit geval spreken we van "zichzelf-misprijzende humor". De leerkracht lacht in feite zichzelf uit.

* De aard van het subject verschilt naargelang de functie van humor. Indien humor conflictueus van aard is of bedoeld om te controleren, dan zal het subject (leerling of groep) wel degelijk in de klas aanwezig zijn. Indien de humor consensueel van aard is, hoeft dit niet het geval te zijn. Men kan b.v. een grappige opmerking maken over niet aanwezigen (de directeur, andere leerkrachten, ...) of over brede, abstracte groepen uit de samenleving.

* Tot nog toe bespraken we enkel intentionele vormen van humor die uitgaan van de leerkracht, maar er bestaat ook niet-bedoelde humor. Hier kunnen we vier vormen onderscheiden:

1. "Bloop": Een verkeerd woordgebruik van de leerkracht;
2. "Stumbles": Articulatieprobleem;
3. "Accident": Een onbedoelde handeling;
4. "Private joke": Iets dat de leerkracht zegt, roept bij de leerlingen grappige situaties, connotaties op.

Belangrijk ter afsluiting is dat humor in essentie seinen geeft over het "situated self" van de leerkracht. Wij geven een voorbeeld.

Consensus-humor weerspiegelt een gelijkheid tussen leerlingen en leerkracht. Men doorbreekt het statussysteem. Bij conflict-humor wordt de nadruk gelegd op de autoriteit van de leerkracht. Belangrijk is ook dat via humor in feite verkeerde informatie kan worden doorgegeven. De leerkracht zal b.v. in een slechte bui (emotionele toestand) een grove opmerking maken waardoor de leerlingen een verkeerd beeld

krijgen van hem/haar.

4.3.4.2. Humor, geïnitieerd door de leerlingen

Ook de leerlingen hanteren humor als een strategie om de dag door te komen. Het lachen van leerlingen kan grofweg in twee categorieën worden opgesplitst (Woods, 1979: 103-120):

1. Het natuurlijke lachen: in deze categorie vallen alle vormen van lachen tussen de leerlingen onderling, die in feite niets met de school te maken hebben. De inhoud van het lachen is m.a.w. extra-institutioneel. Het lachen komt voort uit de natuur van de jeugd en niet uit de context van de school die hen samenbrengt.
2. Geïnstitutionaliseerd lachen: dit is dan uiteraard de tegenovergestelde component, het lachen dat wel degelijk verband houdt met wat er in de school gebeurt. Op deze vorm gaan we hier dieper in. Weerom kunnen we twee subvormen onderscheiden.

"Mucking about"

Deze vorm van lachen/humor kan geassocieerd worden met de saaiheid van de school. Alle facetten die bij de leerlingen saai overkomen, trachten zij door te komen met behulp van humor. Meestal gaat het om die schoolse activiteiten die regels, routine en rituelen weerspiegelen. Het mooiste voorbeeld hiervan zijn de religieuze ochtendrituelen (assemblies). Enkele citaten verduidelijken de saaiheid van deze activiteiten in de ogen van de leerlingen en hun manier van omgaan ermee:

"Assemblies are a waste of time. For religious people they're okay, it's a good morning's start, but there aren't many religious people in the school. You're all in there together, it's a great temptation to kick somebody's legs and make them fall down just for a laugh, just temptation to trouble."

"No, we don't listen to assembly, we just muck about. Sing to drown everyone else and that."

"Subversive laughter"

Zoals uit de benaming blijkt, gaat het hier om een meer vijandige vorm van humor. Men stelt zich bewust tegen de leerkracht/school op. De achtergrond hiervan ligt in het normensysteem van de leerlingen. Leerlingen aanvaarden de formele regels van de school, hoewel deze voor hen saaiheid representeren, maar ze hebben een eigen manier ontwikkeld om ermee om te gaan zoals we juist zagen (= secondary adjustments). Het is een orde, gebaseerd op verborgen normen die bewaard blijft in zoverre de staf deze normen niet herkent, verwaarloost of stilzwijgend accepteert. Doorbreekt men echter deze orde, dan ontstaat er een conflict tussen leerlingen en leerkracht.

Voorbeeld:

- * Indien je als leerkracht het af en toe lachen streng beknot, zal men zich tegen je opstellen;
- * Een beginnende leerkracht die de werking van dit systeem niet inziet en er niet op inspeelt, zal voorwerp worden van subversief lachen, gepaard gaand met ordeverstoring gedrag.

Je kan dus als leerkracht nooit op strikte wijze je eigen orde aan een klas opleggen. Elke klas vraagt om een evenwicht tussen klasnormen en leerkrachtennormen.

Op vele scholen accepteren de leerkrachten deze normen stilzwijgend. Weerom kunnen we hier het voorbeeld van het roken aanhalen. Regels worden dus actief geherinterpreteerd afhankelijk van de situatie, wat tot wederzijdse toegevingen leidt. Weerom in Goffman's termen, kunnen we verwijzen naar zijn analyse van het zelf. De leerlingen hebben een zelf dat ze definiëren. Indien de leerkracht dit zelf verwerpt/negeert, kan dit aanleiding geven tot ordeverstoring gedrag.

Er zijn verschillende vormen van subversief lachen:

1. 'Nicknames': deze vorm van humor is bedoeld om de vijand te ridiculiseren (niet naar de groep van de vijand toe maar in de eigen groep);
2. 'Confrontational laughter': men lacht met de ander zonder zich bewust te zijn van zijn aanwezigheid. Dit kan leiden tot vervelende confrontaties;
3. Galgenhumor: deze humor komt voort uit gespannen situaties. Men voelt zich ongemakkelijk en wil van de realiteit vluchten;
4. Symbolische rebellie: hier maakt men er openlijk werk van de ander uit te lachen. Dit kan b.v. de vorm aannemen van het vernielen van schoolmateriaal.

4.3.5. Conflictmanagement

Tot en met twintig jaar geleden werd lesgeven beschouwd als een 'eenzaam' beroep waarbij leerkrachten zelfstandig en geïsoleerd werkten en weinig gelegenheid kregen voor sociale, laat staan professionele contacten met collega's. De laatste twee decennia is het leerkrachtenberoep echter geëvolueerd, in een omgeving gekenmerkt door decentralisatie en participatie, naar een job die samenwerking met de andere schoolactoren vereist. Deze nieuwe context verhoogt vanzelfsprekend de kans op conflicten tussen de verschillende actoren: andere leerkrachten, de schoolleiding, de leerlingen, en hun ouders. Naar deze problematiek is tot nu toe weinig onderzoek gedaan. In deze paragraaf zullen twee recente studies over hoe leerkrachten omgaan met deze conflicten (conflictmanagement) worden toegelicht (Fields, 1998: 55-68).

Conflictmanagement kan zich voordoen op vijf verschillende manieren: samenwerking (oplossend), competitie (dwingend), inschikkelijkheid (verzachtend), vermijding (terugtrekkend) en compromis

(delend). Studies tonen aan dat de stijl die leerkrachten gebruiken sterk kan variëren. Wel is het zo dat *vermijdingsgedrag* heel vaak voorkomt bij leerkrachten in conflictsituaties. De *competitieve* stijl daarentegen wordt zelden aangewend door leerkrachten in conflicten met hun collega's en het schoolhoofd. In conflicten met leerlingen daarentegen wordt deze stijl wel het meest gebruikt: de autoriteit van de leerkracht is overheersend in de klas. De *collaboratieve* stijl wordt ook zeer weinig toegepast door de leerkrachten in conflicten met collega's en de schoolleiding, omdat deze strategie zeer tijds- en energierovend is. Conflicten met ouders vormen een uitzondering: hier wordt de collaboratieve stijl als de meest aangewezen stijl gezien omdat conflicten waarbij leerlingen betrokken zijn vaak slechts kunnen worden opgelost met medewerking van de ouders en omdat deze aanpak ook vanuit de school aan de leerkrachten wordt opgelegd in hun omgang met de ouders. De *aanpassingsstijl* en *compromisstijl* worden ook regelmatig aangewend door de leerkrachten om conflicten te beheersen.

Ander onderzoek heeft aangetoond dat training van leerkrachten in conflictbeheersing (door te leren samenwerken) zowel bij leerkrachten die een competitieve stijl als leerkrachten die een mijdingsstijl hanteren, werkt, maar dat deze training effectiever is bij de eerste groep van leerkrachten dan bij de laatste groep. De leerkrachten die een competitieve stijl toepassen zijn assertief en kunnen deze karaktertrek aanwenden om samenwerkingsvaardigheden te ontwikkelen, terwijl de leerkrachten die vermijdingsgedrag vertonen bij conflicten vrij afwerend staan ten opzichte van vernieuwing en verandering en zodoende ook weinig geneigd zijn om samen te werken. Conflict is onlosmakelijk verbonden met de menselijke interacties en is op zich geen slechte zaak, als het maar op een goede manier wordt behandeld.

4.3.6. Gedrag van leerkrachten in aandachteisende situaties in de klas

Admiraal, Wubbels en Korthagen (1996: 162-181) hebben het gedrag van aanstaande docenten in aandachteisende situaties in de klas onderzocht om deze mensen te kunnen helpen adequate strategieën te ontwikkelen om hiermee om te gaan. Op basis van de resultaten kunnen de onderzoekers het gedrag van deze aanstaande leerkrachten situeren op twee schalen. Het geheel kan worden voorgesteld als een assenstelsel met twee dimensies (zie figuur). De eerste dimensie is de activiteitsdimensie die kan worden voorgesteld als een horizontale as met als polen actief en passief. De tweede dimensie is de spanningsdimensie, een verticale as met spanning versus ontspanning.

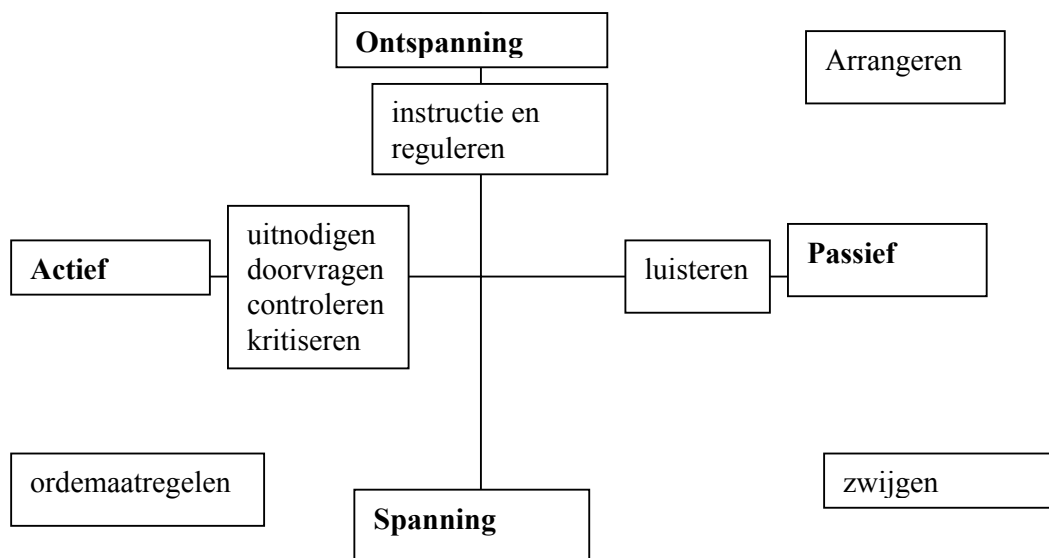
De activiteitsdimensie wijst op de intensiteit waarmee een (aanstaande) leerkracht in klassesituaties de inhoudelijke informatie van het gedrag tracht over te brengen door middel van een actieve interactie met leerlingen:

- Lage scores: zwijgen, luisteren en arrangeren;
- Gemiddelde scores: instructieactiviteiten (lesstofoverdracht en helpen) en organisatorische handelingen (reguleren);
- Hoge scores: leerlingen betrekken bij de les (uitnodigen, doorvragen, controleren, kritiseren) en het handhaven van de orde in de klas.

De spanningsdimensie kan worden geduid als de mate waarin er door het gedrag van aanstaande leerkrachten spanning in de relatie met leerlingen wordt gecreëerd:

- Lage scores: instructie-activiteiten (lesoverdracht en helpen) en organisatorische handelingen (reguleren en arrangeren);
- Gemiddelde scores: leerlingen betrekken bij de les (uitnodigen, doorvragen, controleren, kritiseren, luisteren);
- Hoge scores: handhaven van orde in de klas en zwijgen.

Fig. 1. Het gedrag van aanstaande leerkrachten



BIJLAGE 2: ENKELE STATISTIEKEN

Tenzij anders vermeld, komen alle gegevens uit het volgende boek:

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, *Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs*, Schooljaar 1999-2000.

1. Statistieken m.b.t. de leerlingen**Tabel 5.5. Algemene opgave van de schoolbevolking (1999-2000)**

Gewoon kleuteronderwijs	238.887
Gewoon lager onderwijs	408.545
Gewoon secundair onderwijs	415.253
Hogescholen	98.536 (1) (2)
Universiteit	56.740 (1)
Totaal	1.217.961

(1) alleen basisopleidingen

(2) enkel hoofdinschrijvingen

Tabel 5.6. Schoolbevolking in het voltijds onderwijs, opgesplitst volgens net (1999-2000)

	Gemeenschaps- onderwijs	Vrij gesubsidieerd onderwijs	Provinciaal onderwijs	Gemeentelijk onderwijs
Gewoon kleuteronderwijs	31.157	156.276	148	51.306
Gewoon lager onderwijs	54.306	261.328	336	92.575
Gewoon secundair onderwijs	67.117	313.882	13.277	20.579

In het totaal gaat bijna 70% van de schoolgaande jeugd naar een gesubsidieerde vrije instelling. Wel is er wanneer we de onderwijsniveaus bekijken, enig verschil. Zo scoort het gemeentelijk onderwijs vrij goed in het basisonderwijs, hetgeen historisch gegroeid is. In het secundair onderwijs is de kloof tussen het gesubsidieerd vrij onderwijs en de andere netten het grootst. Wel komt het gemeenschapsonderwijs hier op de tweede plaats. Het aandeel van leerlingen dat naar het provinciaal onderwijs trekt is over de hele lijn zeer laag.

Tabel 5.7. Schoolbevolking in het gewoon voltijds onderwijs, opgesplitst volgens geslacht (1999-2000)

	Kleuter- onderwijs	Lager onderwijs	Secundair onderwijs	Hogescholen	Universitair onderwijs
Jongens	122.049	206.381	210.455	45.747	26.508
Meisjes	116.838	202.164	204.798	52.789	30.232
Totaal	238.887	408.545	415.253	98.536	56.740

Merk hier op dat zowel in het hogeschoolonderwijs als in het universitair onderwijs het aantal meisjes groter is dan het aantal jongens. De inhaalbeweging van de meisjes is vruchtbaar geweest: waar in het academiejaar 1997-1998 er ongeveer 1000 jongens meer dan meisjes waren in het universitair onderwijs, heeft de trend zich omgedraaid.

Tabel 5.8. Schoolbevolking opgesplitst volgens geslacht en onderwijsvorm in het gewoon secundair onderwijs (2de en 3de graad) (1999-2000)

	ASO	TSO	KSO	BSO
Jongens	48.752	51.157	1.969	38.070
Meisjes	61.069	37.669	2.847	34.059
Totaal	109.821	88.826	4.816	72.129

De meerderheid van de leerlingen secundair onderwijs volgt ASO gevolgd door TSO, op de derde plaats BSO en tot slot KSO. De vraag naar ASO heeft ongetwijfeld te maken met het doorstromingskarakter van deze onderwijsvorm. Hoewel iedereen kan verder studeren mits een diploma van secundair onderwijs, blijft het ASO nog steeds de uitverkoren weg. Tevens zal niemand ontkennen dat verder studeren bij het grootste deel van de bevolking tot een belangrijke maatschappelijke waarde is ontwikkeld.

De opsplitsing naar geslacht toont aan dat het ASO meer door meisjes wordt gevolgd dan door jongens. Het omgekeerde doet zich voor bij de technische richtingen. In het beroepsonderwijs is het verschil tussen meisjes en jongens kleiner met een licht overgewicht voor de jongens.

Tabel 5.9. Leerlingen per onderwijsvorm en per net in het secundair onderwijs (2de en 3de graad) (1999-2000)

	Gemeenschapsonderwijs	Gesubsidieerd vrij onderwijs	Gesubsidieerd officieel onderwijs	Alle netten
ASO	17.706 16,12%	89.547 81,54%	2.568 2,34%	109.821 100%
TSO	9.801 11,03%	68.954 77,63%	10.071 11,33%	88.826 100%
KSO	1.038 21,55%	2.539 52,72%	1.239 25,73%	4.816 100%
BSO	15.877 22,01%	46.046 63,84%	10.206 14,15%	72.129 100%
Totaal	44.422 16,12%	207.086 75,14%	24.084 8,74%	275.592 100%

De verschillen qua onderwijsvorm tussen de netten zijn niet opvallend groot. 81.54% van de leerlingen die ASO volgen, bevinden zich in het gesubsidieerd vrij onderwijs. Ook wat het TSO/KSO en BSO betreft, zit de meerderheid in het vrij gesubsidieerd onderwijs hoewel de percentages hier lager liggen.

2. Statistieken m.b.t. de leerkrachten

Tabel 5.10. Aantal leerkrachten (budgettaire full-time equivalenten) per net in het gewoon en buitengewoon basisonderwijs en secundair onderwijs (januari 2000)

Gemeenschapsonderwijs	18.893
Gesubsidieerd vrij onderwijs	71.381
Gesubsidieerd officieel onderwijs	16.725

Zoals het aantal leerlingen, is ook het aantal leerkrachten het hoogst in het vrij onderwijs, gevolgd door het gemeenschapsonderwijs en tot slot het gesubsidieerd officieel onderwijs. Wel is het zo dat er in het gemeenschapsonderwijs verhoudingsgewijs meer leerkrachten zijn dan in het gesubsidieerd vrij onderwijs. In het gesubsidieerd vrij onderwijs zijn er voor 759.108 leerlingen 71.381 leerkrachten wat betekent dat er voor 11 leerlingen 1 leerkracht is. In het gemeenschapsonderwijs zijn er voor 161.347 leerlingen 18.893 leerkrachten wat neerkomt op 1 leerkracht voor ongeveer 9 leerlingen. Dit verschil heeft uiteraard te maken met differentiële subsidiëringnormen. Ook is het uit deze tabel niet mogelijk na te gaan in welk onderwijsniveau de meeste leerkrachten zich bevinden.

Tabel 5.11. Aantal leerkrachten (budgettaire full-time equivalenten) in het gewoon en buitengewoon basis- en secundair onderwijs, opgesplitst volgens statuut (januari 2000)

	Vastbenoemden	Tijdelijken
Gemeenschapsonderwijs	14.440 (74,9%)	4.846 (25,1%)
Gesubsidieerd vrij onderwijs	63.962 (83,6%)	12.552 (16,4%)
Provinciaal onderwijs	2.023 (85,3%)	348 (14,7%)
Gemeentelijk onderwijs	12.150 (80,5%)	2.942 (19,5%)

Verhoudingsgewijs bevinden de meeste vastbenoemden zich in het gesubsidieerd onderwijs, terwijl het gemeenschapsonderwijs de meeste tijdelijke leerkrachten telt.

Tabel 5.12. Aantal leerkrachten (budgettaire full-time equivalenten) in het gewoon en buitengewoon basis- en secundair onderwijs, opgesplitst volgens geslacht en statuut (januari 2000)

	Vastbenoemden			Tijdelijken		
	Mannen	Vrouwen	Totaal	Mannen	Vrouwen	Totaal
Gemeenschapsonderwijs	6.014	8.426	14.440	1.399	3.447	4.846
Gesubsidieerd vrij onderwijs	22.435	41.527	63.962	3.015	9.537	12.552
Provinciaal onderwijs	1.178	845	2.023	175	173	348
Gemeentelijk onderwijs	4.200	7.950	12.150	615	2.327	2.942
Totaal	33.827	58.748	92.575	5.204	15.484	20.688

Deze tabel bevestigt duidelijk de feminisering van het onderwijs: in heel het onderwijs werken er dus meer vrouwen dan mannen. Wat uit deze tabel niet valt op te maken, is in welke onderwijsvorm deze vrouwen het sterkst vertegenwoordigd zijn. Het is aannemelijk dat er b.v. in het kleuteronderwijs een grote oververtegenwoordiging van vrouwen kan zijn terwijl b.v. aan de secundaire scholen de mannen kunnen overheersen. Van alle mannen (39.031) zijn er 33.827 of 86,7% vast benoemd. Van alle vrouwen (74.232) bedraagt het percentage vastbenoemden 79,1%. Relatief gezien, werken dus meer vrouwen dan mannen met tijdelijke contracten.

Tabel 5.13. Aantal leerkrachten (budgettaire full-time equivalenten) (alle niveaus behalve universitair onderwijs), opgesplitst naar onderwijsniveau en geslacht (januari 2000)

	Mannen	Vrouwen	Totaal
Basisonderwijs	11.235 21,7%	40.561 78,3%	51.796 100,0%
Secundair onderwijs	27.796 45,2%	33.671 54,8%	61.467 100,0%
Hogescholen	4.978 57,1%	3.735 42,9%	8.713 100,0%
Sociale promotie	2.374 48,0%	2.576 52,0%	4.950 100,0%
Deeltijds kunstonderwijs	1.872 47,1%	2.101 52,9%	3.973 100,0%

Hier wordt duidelijk hoe de mannen en vrouwen zich verdelen over de verschillende onderwijsniveaus. In het basisonderwijs vormen vrouwen bijna 80% van het leerkrachtencorps. Deze meerderheid mindert - in het secundair onderwijs is er ongeveer een gelijke verdeling - om in het hoger onderwijs over te gaan in een meerderheid voor de mannen. Cijfers voor de universiteit zijn niet voorhanden. We vermoeden dat ook daar deze trend zich verderzet, zij het nog meer uitgesproken. In het onderwijs voor sociale promotie en het deeltijds kunstonderwijs is er een licht overwicht van de vrouwen.

Tabel 5.14. Participatie aan hoger onderwijs naar onderwijsniveau van ouders (1999)

Diploma vader	Participeren aan HO	Aantal respondenten	Participatie-index (%)
Geen of lager onderwijs	39	81	48,15 %
Lagere cyclus secundair onderwijs	56	78	71,79 %
Hogere cyclus secundair onderwijs	74	110	67,27 %
HOBU	88	98	89,80%
Universiteit	43	48	89,58 %
Totaal	300	415	72,29 %

Bron: Verhaeghe, J.P., I. Nicaise, L. Ackaert, S. Groenez, J. Bollens (1999) *Studiatoelagen en onderwijsparticipatie in het hoger onderwijs. Onderzoeksrapport. OBPWO – Project 97.00.*

In dit onderzoek zijn de respondenten jongeren van 18 tot en met 25 jaar die beschikken over een diploma dat hen toegang geeft tot het hoger onderwijs. Dit wil zeggen dat jongeren met een diploma BSO niet opgenomen zijn bij de mogelijke participanten behalve wanneer ze een zevende jaar hebben gevolgd. Voor die jongeren werd nagegaan of zij ooit hoger onderwijs gevolgd hebben. De participatiegraad is dus een dynamisch en geen statisch concept hier, het gaat niet om het aantal jongeren dat op het moment van de bevraging effectief participeert maar om alle jongeren die ooit geparticipeerd hebben aan het hoger onderwijs.

Fig. 2A. Keuze van richting in het secundair onderwijs volgens socio-professionele categorie

Bij een constant gehouden hoge intelligentie

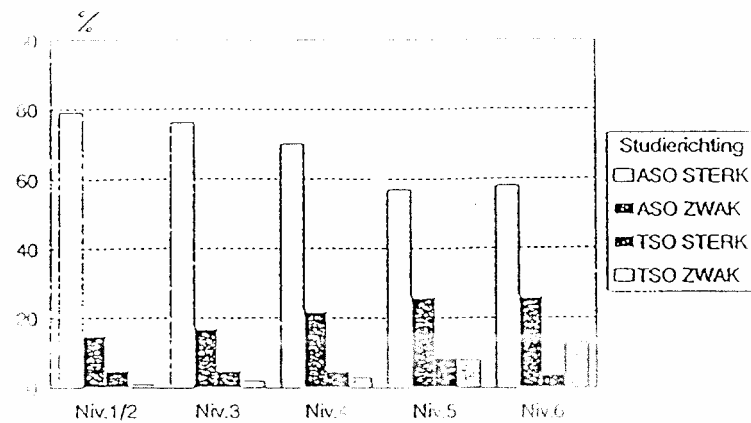
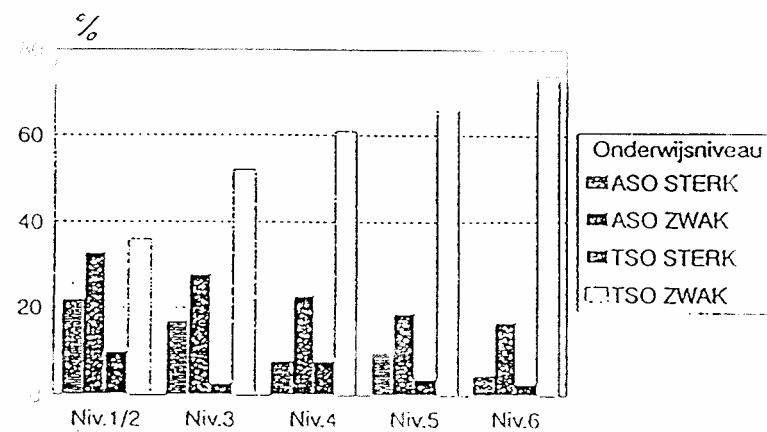


Fig. 2B. Keuze van richting in het secundair onderwijs volgens socio-professionele categorie

Bij een constant gehouden lage intelligentie

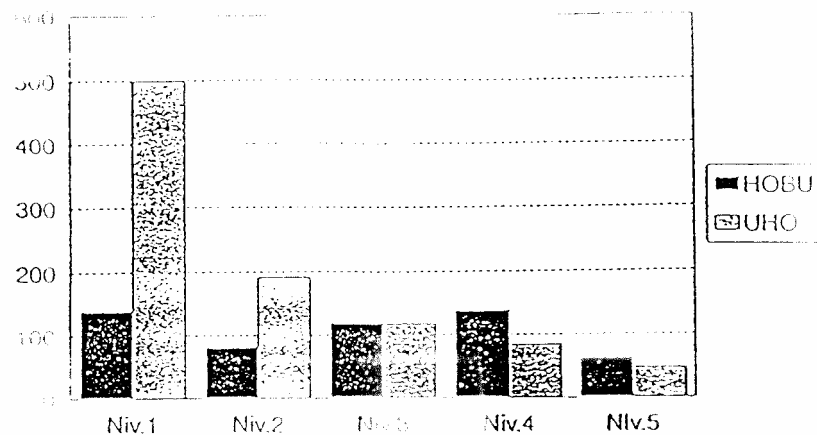


Het beroepsniveau van de vader (BNVA) varieert van hoog (niveau 1/2) naar laag (niveau 6).

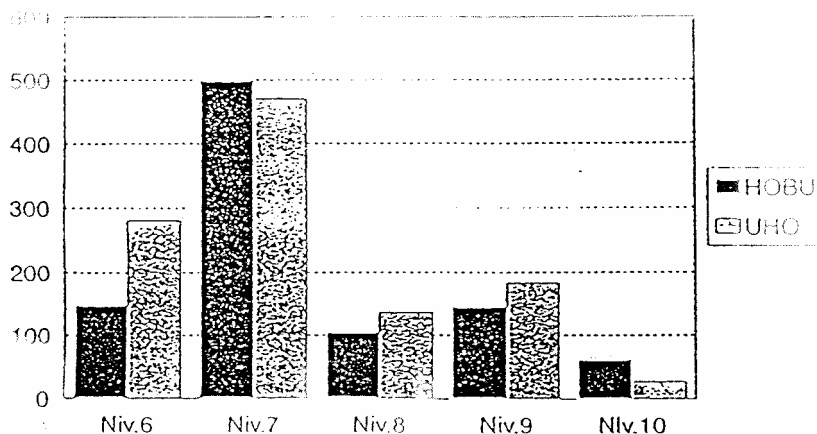
Bron: Stinissen, J. (1987) De overgang van secundair naar hoger onderwijs: een follow-up van 6000 abiturienten. Leuven: ACCO.

Fig. 3A. Participatieindexen voor de eerstejaarsstudenten in UHO en HOB

Volgens socio-professionele categorie van de vader (1989-1990)

**Fig. 3B. Participatie-indexen voor de eerstejaarsstudenten in UHO en HOB**

Volgens socio-professionele categorie van de vader (1989-1990)



- Niveau 1: Vrije en academische beroepen;
- Niveau 2: Grote en middelgrote ondernemers;
- Niveau 3: Kleine ondernemers;
- Niveau 4: Ambachtslui en winkeliers;
- Niveau 5: Land- en tuinbouwers;
- Niveau 6: Licentiaten en regentaten;
- Niveau 7: Onderwijzers;
- Niveau 8: Directiefuncties;
- Niveau 9: Andere bedienden;
- Niveau 10: Arbeiders.

Bron: Lammertyn, F. (1992) 'Het hoger onderwijs buiten de universiteit. Deel 1: Analyse sociale herkomst van de studenten', *De gids op Maatschappelijk Gebied*, 83 (6-7): 559-579.

In tabel 5.14 en de figuren 2a, 2b, 3a en 3b komt naar voor dat er in het onderwijs een differentiële doorstroming bestaat naar socio-professionele categorie, m.a.w. jongeren uit de lagere sociale klassen stromen minder door naar hoger onderwijs, kiezen voor zwakkere richtingen, stoppen vroeger met onderwijs enz..

In tabel 5.14 wordt duidelijk dat de participatie aan het tertiair onderwijs verschilt naargelang het diploma van de vader. Kinderen van vaders die geen of lager onderwijs gevolgd hebben scoren sterk onder het gemiddelde qua deelname aan het hoger onderwijs.

Figuur 3a en 3b laat zien dat er niet enkel een verschil is wat betreft deelname aan het hoger onderwijs maar dat ook de keuze tussen universitair of niet-universitair hoger onderwijs afhangt van de sociaal-economische status van de ouders.

Naar aanleiding van deze steeds opnieuw vastgestelde relatie tussen studiekeuze en sociale herkomst, opperden onderzoekers de idee dat kinderen uit lagere klassen minder intelligent zouden zijn. Deze hypothese wordt echter weerlegd in de figuren 3a en 3b, waar men leerlingen met dezelfde intelligentie vergelijkt. Meteen valt op dat, ondanks eenzelfde bekwaamheid, niet alle jongeren in het secundair eenzelfde richting kiezen. Enkele resultaten:

* Hoewel intelligente leerlingen in alle milieus meer voor ASO kiezen, is er toch een daling in deelname aan de sterke ASO-richtingen bij een dalend beroepsniveau van de vader en een stijging in deelname aan de zwakke ASO-richtingen. Vooral in de laagste klassen, zien we een belangrijk aandeel van de intelligente leerlingen naar TSO-richtingen afvloeien.

* Een vaststelling in dezelfde trend is dat leerlingen met een lage intelligentie toch frequent voor ASO opteren, zelfs voor de sterkere richtingen, indien ze afkomstig zijn uit de hogere sociale milieus.

HOOFDSTUK 6.

ORDE EN AFWIJKEND GEDRAG IN DE KLAS

1. Inleiding

In dit hoofdstuk gaan we in op een belangrijk facet van het klasgebeuren nl. orde en afwijkend gedrag. Het zal doorheen de uiteenzetting duidelijk worden dat dit hoofdstuk in feite niet los kan gezien worden van vorige thema's zoals leerkrachtenculturen, leerlingenculturen, strategieën,... We beginnen met een korte beschrijving van de traditionele sociologische modellen om deviantie te analyseren. Dit mondt uit in de bespreking van het interactionisme als bruikbaar alternatief. Daarna gaan we pas dieper in op het klasgebeuren. De problemen van de traditionele kaders worden hier aan de kaak gesteld en enkele onderzoeken (Werthmann, Hargreaves) worden toegelicht. Vervolgens staan we stil bij de verschillen op het vlak van deviantie tussen meisjes en jongens. In een laatste deel wordt dieper ingegaan op verbanden tussen jeugddelinquentie enerzijds en schoolervaringen en muziekpreferenties anderzijds.

2. Enkele sociologische modellen voor de analyse van deviantie

Deviantie in de school is lange tijd het exclusieve domein geweest van psychologen. Zij benaderden dit fenomeen vanuit klinische en psychometrische hoek. De sociologische literatuur was aanvankelijk zeer beperkt en onderzocht voornamelijk de band tussen schoolervaringen en jeugddelinquentie. Stilaan kwam hierin verandering, o.m. vanuit de interactionistische invalshoek (Hargreaves, 1984: 17).

Grosso modo werd het verschijnsel deviantie in de sociologie vanuit twee invalshoeken bestudeerd nl. de structurele/culturele benaderingen (b.v. functionalisme en marxisme) en de interactionistische invalshoek.

De eerste twee benaderingen leggen de verklaring in structurele en culturele elementen van de samenleving (macro-benadering), terwijl in de derde optiek de focus op de interactie-situatie ligt (micro-benadering). We geven kort de belangrijkste elementen van deze theorieën (Haralambos, 1985: 415-437).

2.1. Structurele en subculturele theorieën over deviantie

R.K. Merton met zijn theorie over delinquentie kan beschouwd worden als de grondlegger van het structurele model. Volgens dit model is de oorzaak van deviantie te vinden in de positie die iemand inneemt in de groep/sociale structuur (lagere sociale klassen zouden meer aangezet worden tot delinquentie). Subculturele theorieën daarentegen leggen de oorzaak in de subcultuur van sociale groepen. Zij

argumenteren dat bepaalde sociale groepen een waardenpatroon ontwikkelen dat afwijkt van de overheersende cultuur.

Beide perspectieven, structureel en cultureel, worden gecombineerd in Albert Cohen's analyse van delinquentie. Cohen vertrekt van de idee dat iedereen, dus ook de lagere sociale klasse, achter de algemene maatschappelijke doelen staat. Het probleem ligt echter in het feit dat zij door hun mislukking in de school en het falen in het vinden van een degelijke job, deze doelen niet kunnen bereiken. Vanuit hun lagere sociale positie worden zij geconfronteerd met "status deprivatie". Men wil wel succesvol zijn volgens de maatschappelijk aanvaarde normen, maar men kan niet. Dit leidt niet per sé tot delinquentie maar wel tot het verwerpen van deze maatschappelijke waarden die zij niet kunnen bereiken. Men ontwikkelt in de plaats een waardensysteem waar men wel de mogelijkheden heeft om succes te oogsten. Dit kan dan concreet om een delinquente subcultuur gaan. Deze vormt:

1. Een reactie tegen het heersende waardenmodel;
2. Een mogelijkheid om succes en status te verwerven en aldus de statusfrustratie op te lossen.

Enkele varianten op dit thema zijn te vinden bij Miller en Cloward & Ohlin. Miller stelt dat delinquentie simpelweg het resultaat is van een lagere-klasse-subcultuur. De lagere klasse heeft dus een distinctief cultureel systeem dat, wanneer men dit volgt, automatisch leidt naar het breken van wettelijke normen. De centrale thema's van deze subcultuur zijn:

1. "Toughness" : uit zich b.v. in vechten;
2. "Smartness": b.v. door te stelen ben je iemand slimmer af;
3. "Excitement": uit zich o.m. in drinken, gokken en sexuele agressie.

Delinquentie is in feite het daadwerkelijk 'uitleven' van deze drie belangrijkste thema's. Dit wordt nog versterkt door de peer-group en het belang van status binnen deze peer-group. Via deze elementen kan immers status worden verworven. Dit systeem blijft voortbestaan door het feit dat men steeds weer in laaggeschoolde jobs terechtkomt, waardoor men status buiten de werksfeer moet zoeken.

Ook Cloward & Ohlin baseren zich op Cohen, maar zij gaan dieper in op de verschillende vormen die delinquentie kan aannemen. Zij gaan er van uit dat de mogelijkheden om succes te verwerven via illegitieme middelen kunnen verschillen. Waarom immers concentreren sommige 'gangs' zich op diefstal, terwijl andere zich uitsluitend bezig houden met vandalisme? Hun redenering vertrekt van het feit dat lagere sociale klassen minder kansen op succes hebben in onze samenleving waardoor zij een grotere

druk tot deviantie ervaren. Afhankelijk van de voorhanden zijnde subcultuur, zullen zij een bepaald delinquent patroon ontwikkelen. Cloward & Ohlin onderscheiden drie mogelijkheden:

1. Men wordt lid van een criminele subcultuur. Dit betekent dat er in de omgeving een gevestigde criminele structuur aanwezig is (hiërarchie, rolmodellen,...). De mogelijkheden zijn aanwezig, men heeft dus een leeromgeving. Deze subcultuur is hoofdzakelijk bekommerd om utilitaristische misdrijven met financiële beloningen.
2. Men wordt lid van een conflict subcultuur. In deze situatie zijn zowel legitieme als illegitieme middelen geblokkeerd. Er is dus geen criminele structuur voorhanden. Toch kan men status verwerven via b.v. het bendeleven.
3. Subcultuur van teruggetrokkenheid. In dit laatste geval is er zelfs geen sprake meer van bendeleven. Aangezien men op geen enkele manier status kan verwerven, trekt men zich terug.

Onderzoek van Jarjoura (1996: 232-256) toont wel aan dat het verband tussen delinquentie en sociale klasse niet eenduidig is. Hij onderzocht de band tussen vroegtijdig stoppen met schoolgaan, delinquent gedrag en sociale klasse. Jongeren kunnen om verschillende redenen hun studies afbreken: economische motieven (vb. om financiële redenen moeten gaan werken), persoonlijke redenen (bv. tienerzwangerschap), aan de school gerelateerde redenen (vb. slechte resultaten) of andere redenen. Volgens de stresstheorie zijn jongeren uit de middenklasse die 'uitvallen' meer benadeeld dan jongeren uit de lagere klasse die dit meemaken omdat in hun milieu meer waarde wordt gehecht aan diploma's, de druk vanuit hun omgeving om intellectueel te presteren groter is, en stoppen met studeren meer als ongewoon wordt beschouwd omdat dit in de middenklasse minder voorkomt dan in de lagere klasse. Deze 'stress' die de dropouts uit de middenklasse ervaren, veroorzaakt een grotere kans op delinquent gedrag. De sociale-controle-theorie benadert dit gegeven anders: ze stelt dat in de lagere klasse de sociale banden minder sterk zijn dan in de middenklasse, waardoor jongeren sneller geneigd zullen zijn vroegtijdig hun opleiding te staken en zich delinquent te gedragen. Bovendien betekent het vroegtijdig verlaten van de school nog een grotere verzwakking van de sociale controle, wat deviant gedrag nog meer versterkt.

Het onderzoek van Jarjoura toont enerzijds aan dat delinquent gedrag meer voorkomt bij dropouts uit de middenklasse dan dropouts uit de lagere klasse (stresstheorie), en anderzijds dat leerlingen die wel hun school afmaken een grotere kans op deviant gedrag vertonen indien ze tot de lagere klasse behoren dan indien ze tot de middenklasse behoren (sociale-controle-theorie). Beide theorieën gaan dus gedeeltelijk op. Veel hangt af van de reden waarom studenten uitvallen: zo zullen jongeren uit de middenklasse die hun studies stopzetten omwille van aan de school gerelateerde redenen vaker gewelddadig gedrag vertonen en jongeren uit de middenklasse die hun studies stopzetten omwille van economische en aan de school gerelateerde redenen vaker een diefstal plegen dan dropouts uit de lagere klasse die omwille van die zelfde redenen stoppen met hun studies.

2.2. Deviantie in interactionistisch perspectief

Belangrijkste vernieuwing in het onderzoek is hier dat de focus op de interactie-situatie tussen de deviante persoon en zijn omgeving, ligt. De vraag wordt hier gesteld waarom iemand als deviant bestempeld wordt en welke invloed dit heeft op het latere gedrag. De definitie van deviantie staat niet vast, maar wordt genegotieerd in de interactie tussen de betrokken actoren. Weerom duikt het centraal element uit het interactionistisch perspectief op nl. welke definitie geven de actoren aan de situatie?

Eén van de belangrijkste basiswerken in het domein van afwijkend gedrag is Becker's (1965) *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance* waar hij de labelling theorie toepast. Deze theorie is lange tijd exclusief domein geweest van criminologen. Zij hanteerden een misdaad-model waar het archetype voor deviantie de misdaad was. Nu wordt dit model ook op andere domeinen van het maatschappelijk leven toegepast zoals b.v. de klas. Uiteraard gaat het hier om een ander soort deviantie: de regels die gebroken worden, zijn niet zo formeel als in de criminaliteit; op school kunnen meerdere deviante handelingen per dag gesteld worden; er volgt geen officieel proces bij het breken van regels etc...

De labelling theorie stelt in feite de categorieën op basis waarvan wij mensen indelen, fundamenteel in vraag. Wij creëren immers regels en categorieën om de sociale wereld rondom ons begrijpelijk te maken. Deze definities zijn echter subjectief en voor interpretatie vatbaar. Naar deviantie toe is het dus belangrijk ons af te vragen welke regels er gesteld werden en door wie. Zo is een groei in de misdaadcijfers niet altijd te wijten aan het feit dat er meer misdaden worden begaan, maar deels omdat meer handelingen onder het concept misdaad vallen. Hetzelfde geldt voor deviantie: sociale groepen creëren deviantie door regels te maken die, wanneer men ze overtreedt, deviantie impliceren. M.a.w. deviantie is geen inherente kwaliteit van een handeling maar het gevolg van een toepassing van regels en sancties door anderen.

Belangrijk is hier het onderscheid te maken tussen de labelling theorie en het principe van de self-fulfilling prophecy (Haralambos, 1985: 430-432; Hargreaves, 1984). Om dit duidelijk te maken, moeten we vertrekken van enkele gevolgen van het labellingsproces:

- * Een label is nooit neutraal, maar speelt in op alle rollen die we in de samenleving vervullen. Als men b.v. het label 'crimineel' toebedeeld krijgt, beïnvloedt dat je rol als werknemer, buurman, vader, echtgenoot, etc...

- * Aangezien ons zelfconcept gebaseerd is op wat anderen van ons denken, gaat de deviante persoon zichzelf op termijn ook zien in termen van het label.

Beide processen kunnen aanleiding geven tot een self-fulfilling prophecy: de deviante persoon identificeert zich met het label en gaat zich volgens het label gedragen waardoor de omgeving gesterkt wordt in de overtuiging dat het label wel degelijk juist is. Op die manier bekrachtigen sociale reacties op deviantie het deviant gedrag. Zo zal b.v. de ex-gedetineerde moeilijk terug aan werk geraken omdat de werkgever niet geneigd is iemand aan te nemen met het etiket 'ex-gedetineerde'. Aangezien de persoon in kwestie met goede bedoelingen geen job vindt, zal hij/zij zich genoodzaakt voelen terug in het criminele circuit te stappen om te overleven. Ook zal de leerling die buiten gezet wordt tijdens een bepaalde les wegens wangedrag, in de ogen van de leerkrachten niet meer de rol van 'goede leerling' kunnen spelen omdat hij/zij een collectief label krijgt.

Waar de structurele en culturele benaderingen te weinig oog hebben voor interactieprocessen, is ook de interactionistische benadering niet vrij van enige kritiek. Enkele punten van kritiek (Haralambos, 1985: 437-438):

- * Men legt te veel nadruk op het label en te weinig op de oorzaak van de handeling die uiteindelijk tot het label aanleiding heeft gegeven. De nadruk gaat uitsluitend naar de maatschappelijke reactie van deviantie en niet naar de deviantie-stimulus. Waarom gedragen b.v. bepaalde mensen zich wel en andere niet deviant?
- * Men krijgt de indruk dat de actor er geen benul van heeft dat zijn handeling als afwijkend kan beschouwd worden, tot hij plots geheel onverwacht gelabeld wordt. Zijn vele daders niet bewust van hun daad en van het feit dat zij regels overtreden?
- * Men faalt in het verklaren van de maatschappelijke reactie. Waarom is iets b.v. deviant in bepaalde maatschappijen en niet in andere? Hier stelt zich de vraag naar de analyse van het machtsselement, waar we nu even kort op ingaan.

2.3. Deviantie en macht

Uit het voorgaande is duidelijk geworden dat deviantie niet losgemaakt kan worden van macht. Hoe zien de diverse strekkingen deze verhouding?

- * Verdedigers van het functionalistisch perspectief gaan er van uit dat er een waardenconsensus bestaat in de maatschappij. Deviant is diegene die hiervan afwijkt. Het machtsselement benaderen zij op een eerder democratische wijze: alle belangengroeperingen in de maatschappij worden vertegenwoordigd in politieke partijen. Deze bereiken een waardenconsensus via overleg. Deze consensus weerspiegelt zich in wetten. Op de naleving hiervan wordt toegekeken door het rechtsapparaat, politie e.d.. Zij spreken de sancties uit over diegenen die afwijken.
- * Het probleem van de machtsverdeling wordt scherper gesteld in de marxistische perspectieven.

Volgens hen is de macht in handen van diegenen die de controle hebben over de productiemiddelen, m.a.w. de heersende klasse (kapitalisten). Om hun macht te laten gelden, hebben zij een superstructuur (staat, wetten, politie-apparaat,...) ter beschikking. Wetten zijn dus een middel van de heersende klasse om eigen belangen te dienen, de macht te behouden en controle uit te oefenen op de onderworpen klassen. Dit maakt ook dat de heersende klasse beslist wie wel en wie niet deviant is.

- * Ook in het interactionistisch perspectief voelt men het belang van macht aan, doch men gaat er niet verder op in. Zij stellen immers dat er helemaal geen maatschappelijke consensus bestaat m.b.t. waarden en normen en bijgevolg betreffende deviantie, maar dat definities van deviantie verschillen naargelang de macht van de betrokken partijen. Mensen trachten steeds hun definitie van de situatie aan anderen op te leggen. Diegene met de meeste macht zal het spel winnen. Als voorbeeld verwijst men hier naar de onderwerping van de Indianen in Amerika. Deze werden vaak vervolgd voor praktijken zoals gokken die in hun etnische cultuur niet in termen van criminaliteit werden gedefinieerd. Met andere woorden: de definitie van deviantie weerspiegelt geen maatschappelijke consensus, maar eerder de ideeën van de machtige groepen in die samenleving.

In het verder verloop van dit hoofdstuk, dat specifiek ingaat op afwijkend gedrag in een klassituatie, zal meermaals duidelijk worden dat macht een belangrijk element is in de analyse van deviantie.

3. Deviantie in de klas: bespreking van onderzoek naar wangedrag in de klas

3.1. Problemen van de traditionele analysekaders

In de traditionele literatuur wordt sterk de nadruk gelegd op anti-school gedrag. Redenen hiervoor kunnen zijn:

- * Men wil een verklaring geven voor het groot aantal mislukkingen in het onderwijs, specifiek in de lagere sociale klassen;
- * Men neemt de bezorgdheid van leerkrachten voor probleemgedrag over.

Toch geven deze analyses volgens ons een te beperkt beeld van de realiteit, en dit om twee redenen. Op de eerste plaats verwaarloost men de meerderheid van de leerlingen die geen probleemgedrag vertonen. Zij worden als één grote ongedifferentieerde massa van de baan geschoven als zijnde conformistisch. Op de tweede plaats wordt veel te snel een oorzaak-gevolg verband gelegd tussen lagere sociale klassen en probleemgedrag op school, alsof leerlingen uit de middenklasse altijd zonder meer akkoord gaan met de school/leerkrachten.

De notie "conformiteit" roept onmiddellijk de vraag op "aan wat?". Bestaande modellen blijken hier veel te simplistisch te werk te gaan (Hammersley & Turner, 1984: 161-175). Zij delen de leerlingen in in deviante en conforme leerlingen waarbij deze laatsten gehoorzamen aan het waardenpatroon dat typisch is

voor de middenklasse en de schoolse definitie van "de goede leerling". Observatie toont echter aan dat:

- * De attitude van zogenaamde conformistische leerlingen niet altijd dezelfde is als die van de leerkrachten;
- * De zogenaamde middenklasse uit meerdere segmenten bestaat;
- * Zelfs leerkrachten niet alleen officiële waarden/regels hanteren (zij zijn dus niet eenvormig);
- * Leerlingen vaak naar een evenwicht zoeken tussen conformiteit en deviantie.

Het volgende observatiefragment mag een aanduiding zijn van het ambivalente karakter van de zogenaamde conforme leerling.

"Sherman was frequently top in 5B. He rarely misbehaved in class and was prominent in co-operating with teachers during lessons. On one occasion, however, I observed that after a lesson in which he was conspicuous for his enthusiastic participation, he waited until the master had left the room, then immediately grabbed an innocuous classmate's satchel and in a few moments had organised a sort of piggy-in-the-middle game. He passed the bag across the room, while the owner stood helplessly by, occasionally trying to intercept or picking up a fallen book. The initiation of this activity so soon after the lesson seemed to be a conscious demonstration of his status within the informal structure of the class. He was indicating that, although he was good at work, he was not a swot and would not be excluded from groups based on other than academic values. (Lacey, 1970: 87)"

Deze heimelijke deviantie wijst op het feit dat conformiteit meer een strategie is, ingegeven vanuit een instrumenteel waardenpatroon (goede punten halen betekent een diploma en een goede job). Deze diversiteit aan oriëntaties, zelfs binnen het officiële kader, maakt duidelijk dat een louter pro-anti-schema onvoldoende is.

Het is o.m. Woods' verdienste dit pro-anti-model uit te breiden zodat ruimere variatie mogelijk is. Hiervoor baseerde hij zich op de idee van Merton nl. de lagere sociale klassen ervaren een kloof tussen de maatschappelijke doelen en de middelen die zij hiervoor ter beschikking hebben. Ten einde deze kloof te dichten, zijn er vijf manieren van aanpassing:

	Doelen	Middelen
Conformiteit	+	+
Innovatie	+	-
Ritualisme	-	+
Teruggetrokkenheid	-	-
Rebellie	+/-	+/-

Leerlingen die conformeren aan het schoolse waardenpatroon zullen dus akkoord zijn met de doelen (b.v. het verwerven van kennis) en zullen daarvoor de geëigende middelen hanteren (b.v. hard studeren, meewerken in de klas). De rebellen op hun beurt verwerpen de schoolse doelen en middelen, maar stellen er wel andere in de plaats in tegenstelling tot de terugtrekking waar men niets doet.

Toch kampt ook dit model nog met verschillende problemen:

Ten eerste gaat men er nog steeds vanuit dat leerlingen conformeren aan of afwijken van de officiële schoolnormen. De vraag die zich dan stelt, is wat deze schoolnormen juist zijn. Leerlingen kunnen conformistisch zijn t.a.v. bepaalde normen en reïtivistisch t.o.v. anderen. Er is dus sprake van situationele differentiatie (naargelang de les, de locatie, de leerkracht e.d.).

Ten tweede vertrekt men van de idee dat de officiële waarden en normen voor de leerlingen het belangrijkste kenmerk vormen van de schoolomgeving. Leerlingen hebben echter meerdere identiteiten, behoren tot meerdere (sub)culturen zoals klasse-culturen, sekse-culturen, leeftijdsculturen,... Deze kunnen allemaal een rol spelen aangezien leerlingen in groep worden onderwezen. Veel minder zouden deze elementen spelen wanneer er slechts sprake zou zijn van één leerkracht en één leerling. Hoedanook, deze culturen vormen geen latente oriëntaties, maar kunnen voor leerlingen sleutel-oriëntaties worden. Dit betekent dat b.v. conformiteit het resultaat kan zijn van het falen in andere subculturen (hier wordt het model van Merton omgekeerd). Een belangrijk element om status te verwerven in de delinquente subcultuur op school is b.v. vechten (Hargreaves D.H., 1984: 178-191). Men kan ook associatief status verwerven door bevriend te zijn met goede vechters. Diegene die echter deze kwaliteiten niet heeft, maakt geen kans op succes in de delinquente subcultuur en zal zich dus genoodzaakt voelen dit op een ander vlak te verwerven b.v. door conformiteit.

Ten derde gaat de aandacht exclusief naar doel-gericht gedrag. Men vergeet dat bepaalde leerlingen helemaal geen doelen meer voor ogen hebben en het schoolleven een saaie boel vinden.

Een vierde opwerping is de vraag waarom bepaalde leerlingen meer geneigd zijn tot deviantie (lagere sociale klassen) en andere tot conformisme (middenklasse). Merton stelt dat sommige sociale lokaties b.v. innovatie bevorderen (arbeidersklasse) en andere reïtisme (middenklasse). Dit kan echter in onze ogen niet de enige factor zijn die de mogelijke aanpassingswijzen beïnvloedt. Moeten we ook geen rekening houden met besluitvormings- en negotiatieprocessen in de klas? Of met het al dan niet voorhanden zijn van een deviante structuur (Cloward & Ohlin)? Uit onderzoek is gebleken dat in de verschillende sociale klassen in feite gelijklopende kritieken t.a.v. de school worden geformuleerd en dat men, naar de leerkracht toe, dezelfde beoordelingscriteria hanteert (Rosser & Harré, 1984: 207-211). Wat wel verschilt, is de manier van reageren.

Groep A: Leerlingen komen uit een industriële voorstad. Hun ouders werken hoofdzakelijk in de fabriek. Hun taalgebruik is alles behalve de standaardtaal en men is niet geïnteresseerd in onderwijs (de meesten zitten in de lagere streams die niet meedoen aan centrale examens).

Groep B: Leerlingen komen uit een landelijk stadje. Hun ouders bekleden leidinggevende functies in het bedrijfsleven, zij spreken beschaafd en de school wordt als iets serieus ervaren. Men is academisch georiënteerd, neemt deel aan examens en heeft welomschreven toekomstdoelen.

Eén van de criteria die beide groepen hanteren, is b.v. dat een leerkracht de discipline moet kunnen handhaven. Hij/zij moet hierbij echter het midden houden tussen totale vrijheid en absolute rigiditeit, m.a.w. een subtiele controle moet worden gehandhaafd. Wanneer dit niet het geval is, zullen beide groepen echter verschillend reageren. Groep A zal b.v. de leerkracht pesten door de klas op stelten te zetten. Groep B doet het iets subtieler door de leerkracht b.v. te overtroeven in zijn/haar kennis. Het ergste in hun ogen is hier de zwakke leerkracht die zich sterk voordoet om dan uiteindelijk toch toe te geven, zoals uit het volgende fragment mag blijken.

"She tried kicking me out of the classroom. I'd been mucking around. And none of my mates liked that. They just started getting mad with her and chucking blackboard rubbers, mashing up the lightbulbs and everything, and in the end she just went in to the store cupboard, crying her eyes out, and we locked her in." (Rosser & Harré, 1984: 206).

Waar beide groepen wel verschillen, is in het belang dat men hecht aan het oordeel van de leerkracht en de ouders over hun gedrag. Waar groep A zich daarvan niets aantrekt, wordt dit in groep B toch au sérieux genomen, zij het niet absoluut.

"Theirs is the old-fashioned style. Do everything by the book, the book's it and that, you know. That's life and you should go by that and there's no other way. But I want to live my life how I want to live it. My dad keeps on how his life was hard and everything and I should have the same. It just gets on my nerves and I just get up and walk out and don't come back at all for two or three days." (Groep A).

"When I was going out with a bloke, Mum said, "Be in by ten", and I thought, "Well they've let me go out with this boy, why can't they let me have a bit longer, you know?" And of course if I came in late they said, "Well chop it down." So therefore, that way I think it's right because I've got to learn that I've got to come home in at a certain time." (Groep B).

Deze leemten in het deviantie-onderzoek worden deels opgevuld door de interactionisten. Zij vertrekken zoals gezegd van de sociale interactie en de definitie van de situatie zoals ze door leerlingen en leerkrachten wordt gemaakt. De aandacht hierbij gaat naar de contextuele analyse: de deviante/conforme leerling is immers niet in elke situatie deviant/conform. We gaan kort in op twee interactionistisch geïnspireerde onderzoeken.

3.2. Basis voor het aanvaarden van de autoriteit van de leerkracht

Ook Werthmann (1984: 211-225) wijst er op dat de school als een middenklasse-georiënteerd kader als model te kort schiet. Zijn observaties wijzen uit dat: 1) er geen verband is tussen wangedrag en academische kwaliteiten; en 2) dat wangedrag in bepaalde klassen voorkomt en niet in andere en dan nog bij bepaalde leerkrachten in bepaalde lessen.

Hieruit concludeert hij dat er meer situationeel bepaalde factoren in het spel zijn.

"Moreover, it suggests that something more specific about teachers than being 'middle class', produces problems, just as something more specific than being 'lower class' about gang members produces the response."

Werthmann tracht te achterhalen welke factoren bepalen dat men bij de ene leerkracht wel aandachtig is en de autoriteit aanvaardt en bij de andere niet. Hiervoor vertrekt hij van de idee dat er een zekere autoriteit van de leerkracht nodig is om het onderwijsproces degelijk te laten verlopen. Deze autoriteit werkt pas wanneer de leerlingen deze daadwerkelijk accepteren. Het probleem is nu dat leden van de 'gang' deze autoriteit niet zo maar aanvaarden. Zij gaan eerst na of de autoriteit op eerlijke basis wordt uitgeoefend. De leerkracht wordt dus getest. Hiervoor gebruiken zij vier criteria:

1. Men evalueert de zogenaamde juridische claims. Men accepteert niet a priori de legitimiteit van straffen;
2. Ras, kledij, haartooi e.d. mogen nooit reden zijn tot straf. Deze factoren zijn in hun ogen irrelevant in het onderwijsproces;
3. Men evalueert de stijl waarmee de autoriteit wordt uitgeoefend. Goed gedrag moet gevraagd worden, niet geeist;
4. Men gaat na welke regels de leerkrachten hanteren om hun formele en informele evaluaties te maken (b.v. toekennen van punten).

Dit laatste element is in feite het centraal element in de analyse van Werthmann. Hoofddoelstelling van de 'gang'-leden is te achterhalen welke onderliggende regels de leerkracht hanteert om punten te geven. Deze regels kunnen herleid worden tot 4 grote categorieën:

1. Eerlijkheid: men geeft punten overeenkomstig de resultaten/capaciteiten. Dit is voor de leden van de 'gang' gemakkelijk te achterhalen omdat ze er wel degelijk benul van hebben hoe slim/dom ze zijn t.o.v. de anderen van de klas;
2. Macht van de leerkracht: dit betekent dat punten als een sanctie worden gehanteerd. Iemand die b.v. voortdurend de klas op stelten zet, krijgt op het einde een slecht punt;

3. Macht van de leerling: hier worden graden toegekend op basis van de macht van de leerlingen. Men geeft iemand b.v. goede punten in ruil voor orde in de klas;
4. Verdeling op toevallige wijze: vooral in grote klassen waar de leerkracht de leerlingen niet kent, kan het voorkomen dat een leerling toevallig goede punten krijgt omdat hij een opvallende naam heeft of iets dergelijks.

Om te weten welke van deze vier categorieën de leerkracht hanteert, gaan de gang-leden zich vergelijken met elkaar en met de rest van de klas. Leerlingen worden hiervoor ingedeeld in vier groepen:

1. Goede leerlingen die de autoriteit van de leerkracht aanvaarden;
2. Zwakke leerlingen die de autoriteit van de leerkracht aanvaarden;
3. Goede leerlingen die de autoriteit van de leerkracht niet zomaar aanvaarden;
4. Zwakke leerlingen die de autoriteit van de leerkracht niet zomaar aanvaarden.

"(How do you know how the teacher is grading you?) Sometimes you don't man. You don't know whether the stud bribing you with a grade, whether he geving you a bad one cause you don't kiss behind him, or whether he straight. Or maybe he like the gym teachers that give out the grades any which-way. (But how do you find out what basis the teacher is using?) Well, you gotta ask around the class. Find out what other kids got. Like when I get my report card? I shoot out and ask my partners what they got. Then I go ask the poopbutts what they got. (Do they always let you look at their report cards?) They can't do nothing but go for it. Like they got to go home sometime. I mean we shoot them with a left and a right if they don't come across. I mean this grade shit is important. You gotta know what's happening. (Why?) Well, shit, how you gonna know what the teacher like? I mean if he straight or not."

Eens men de regel kent, zal men beslissen hoe erop te reageren en in de toekomst te handelen. Dit is de basis van delinquent gedrag. Indien men zich gediscrimineerd voelt, zal men de autoriteit van de leerkracht ondermijnen.

Hoewel hier interessant materiaal wordt aangeboden voor de analyse van afwijkend gedrag, lijkt deze redenering ons toch niet helemaal aanvaardbaar. Het is heel onduidelijk wat nu juist oorzaak en gevolg is.

Werthmann stelt immers dat leerlingen beslissen hoe te handelen (conform of deviant) wanneer zij weten hoe leerkrachten punten toekennen. Maar dit punten toekennen wordt reeds bepaald door het al dan niet verstoren van de les (b.v. categorie 2 en 3, gebaseerd op macht van leerkracht en leerling).

Ook ligt de beslissing tot deviant gedrag blijkbaar volledig in handen van de leerling. Er wordt hier ook niet verder ingegaan op de maatschappelijke reactie op een handeling die als deviant wordt gelabelled. Het lijkt ons ook te eenvoudig het delinquent gedrag volledig afhankelijk te maken van één element van het schoolleven nl. de punten. De vraag is of deze leden, gezien hun gedrag, nog wel bekommerd zijn om punten.

We bekijken nu kort een ander standpunt, ook vanuit interactionistisch perspectief, dat enkele waardevolle aanvullingen geeft.

3.3. Verschil tussen deviant gedrag en het typeren als een deviant persoon

Hargreaves (1984) maakt naar onze mening in zijn 'theory of typing' een belangrijk onderscheid tussen het stellen van een deviante handeling en het typeren van iemand als een deviant persoon. Er is immers een groot verschil tussen de erkenning dat persoon X een leugen heeft verteld en het feit dat persoon X een leugenaar is. De link tussen beide facetten van deviantie kan begrepen worden a.h.v. het concept orde-handhaving.

Het perspectief van de labelling theorie spitst de aandacht toe op twee elementen nl. regels (die overtreden worden) en het label (de sociale reactie hierop). Hargreaves concentreert zich dan ook uitsluitend op deze twee elementen.

3.3.1. Welke regels ordenen het klasgebeuren?

De eerste vraag die we ons hier kunnen stellen, is wat de aard is van regels op school. Zij zijn om te beginnen niet zoals de criminologische regels netjes formeel neergeschreven. De meeste niet neergeschreven regels bevatten een soort alledaagse kennis die de sociale relaties en het gedrag op school moeten regelen. Via langdurige en intensieve observatie, kon een lijst van regels, die het klasverloop ordenen, worden opgemaakt:

1. Regels m.b.t. spreken en zwijgen;
2. Regels m.b.t. bewegen;
3. Regels m.b.t. tijd;
4. Regels m.b.t. de leerling-leerkracht verhouding;
5. Regels m.b.t. de leerling-leerling verhouding.

Indien deze regels gebroken worden, zal de leerkracht de leerling beschuldigen van deviant gedrag. Dit kan verbaal en niet-verbaal gebeuren. Alleen al de uitspraak "Meisjes!!" kan een deviantie-beschuldiging zijn. Na observatie werden 11 categorieën van beschuldigingen opgemaakt:

1. Een beschrijvende uitspraak over deviant gedrag;
"John Patterson, you're not working"
2. Een uitspraak over de regel die overtreden wordt;
"When I'm talking nobody else talks"
3. Een beroep wordt gedaan op de kennis van de leerling over de regels;
"How many times do I have to tell you?"
4. Een verzoek/bevel om te conformeren aan de regel;
"Sit down and keep quiet"

5. Verbod;
"Stop the matter"
6. Vragen stellen;
"Are you listening?"
7. Een statement over het gevolg van deviant gedrag;
"Andrew, do you expect to get through CSE with one paragraph?"
8. Waarschuwingen;
"I'm going to lose my temper with you"
9. Een evaluatief label van de leerlingen en zijn/haar gedrag;
"Fritz, you're being foolish"
10. Sarcasme;
"Brendan, you've a voice like a foghorn even when you talk quietly";
11. De aandacht op iets vestigen;
"Sandra!"

Wanneer we enkel naar deze verbale uitingen kijken, decontextualiseren we de gegevens. Immers, een uitspraak kan in een bepaalde situatie een beschuldiging van deviantie zijn en in een andere situatie juist niet. We moeten rekening houden met de beschuldiging van de leerkracht, de betekenis van deze beschuldiging, de betekenis die de leerkracht er aan geeft, de betekenis die de leerling er aan geeft, de specifieke context en de gebeurtenissen die aan de beschuldiging vooraf gingen.

Dit bracht Hargreaves tot een diepgaande studie van de context, en deze context kan binnen één lesuur verschillende vormen aannemen. B.v. "stop talking" kan betekenen "niet spieken" wanneer dit geuit wordt tijdens een examen. Het kan echter ook betekenen "werk verder" wanneer de leerlingen verondersteld worden een stuk te lezen enz.

Om deze variatie te vatten, conceptualiseert Hargreaves een les als een sequentie van fasen. Deze verschillende fasen worden onderscheiden door een "switch-signaal". Dit signaal geeft aan wanneer een volgende fase ingaat en er bijgevolg ook andere regels van toepassing zijn. In totaal worden vijf fasen onderscheiden:

1. Fase van het binnenkomen: leerlingen moeten in rij gaan, zij mogen het lokaal niet betreden tot de leerkracht er de toestemming voor geeft, ...
Switch signaal: de leerkracht klapt in de handen (niet-verbaal), "Neem jullie agenda"; "Goedemorgen"; "zet jullie neer",... (verbaal)
2. Voorbereidingsfase: leerlingen moeten hun gerief nemen, er kan nog met andere leerlingen gesproken worden, ...
Switch signaal: De leerkracht eist stilte.

3. De eigenlijke les: de leerlingen moeten aandachtig zijn, zij mogen niet spreken en moeten naar de leerkracht kijken en luisteren.

Switch signaal: "Oké, genoeg voor vandaag, morgen gaan we verder met..."; "sluit jullie boeken"

4. De opruimfase: men mag terug praten en leerlingen mogen zich door het lokaal bewegen.

Switch signaal: het belteken

5. De fase van het verlaten van het klaslokaal: belangrijkste regel is hier dat de leerlingen pas buiten mogen gaan, wanneer de leerkracht er de toestemming voor geeft.

Deze structurele analyse geeft een gedetailleerdere verklaring van het deviantie-fenomeen. Het is b.v. duidelijk dat de leerling die in fase 2 aan het babbelen is, niet als deviant zal beschouwd worden, terwijl dit wel het geval is in fase 3. Binnen deze derde fase is nog meer variatie mogelijk (andere regels sturen het klasverloop tijdens een test, een groeps gesprek, een spreekbeurt, een uiteenzetting van de leerkracht,...) maar hier gaan we niet verder op in.

Deze verscheidenheid aan regels moet nog aangevuld worden met enkele relationele regels die voortdurend van kracht zijn nl.:

1. Leerkracht-leerling verhouding: b.v. gehoorzaamheid, goede manieren, toestemming vragen, waarheid zeggen,...
2. Leerling-leerling verhouding: b.v. voorschrift m.b.t. aggressief gedrag, goede manieren, ...

Uiteraard zijn er overlappingsen tussen de fase-regels en de relationele regels. Wanneer een leerkracht een leerling er op wijst dat hij/zij aandachtig moet zijn, dan kan dit gezien worden als een beschuldiging van deviantie op basis van de regel in fase 3 dat men aandachtig moet zijn, of op basis van de relationele regel dat een leerling de leerkracht moet gehoorzamen.

3.3.2. Hoe komt de beschuldiging van deviantie tot stand?

Leerkrachten trachten voortdurend te achterhalen of leerlingen al dan niet deviant gedrag vertonen. Om dit te bereiken, verzetten zij heel wat interpretatief werk. In dit deel wordt nagegaan hoe leerkrachten er toe komen bepaald gedrag van leerlingen te verbinden met bepaalde van kracht zijnde regels en dit gedrag al dan niet als deviant te bestempelen.

Hiervoor wordt een beroep gedaan op het concept "alledaagse kennis". Leerlingen delen alledaagse kennis over hoe ze een bepaalde deviante handeling moeten voltrekken (b.v. technieken van spieken, hoe onopgemerkt een boek lezen, briefjes doorgeven enz.). Belangrijk nu is dat ook leerkrachten over deze alledaagse kennis beschikken: 1) leerkrachten weten hoe ze een handeling als die bepaalde handeling moeten definiëren en interpreteren en 2) leerkrachten kunnen deze interpretatie verbinden met de regels in het spel zodat een handeling conform of deviant kan genoemd worden. Wanneer een leerkracht vermoedt

dat een leerling deviant is, zich baserend op het geheel van alledaagse kennis, zal hij/zij een aantal strategieën aanwenden om dit te verifiëren. We lichten dit toe met een voorbeeld.

Een leerling kijkt niet naar de leerkracht terwijl deze spreekt. De leerkracht vermoedt dat de leerling niet oplet en bijgevolg een belangrijke regel overtreedt. Dit vermoeden moet uiteraard omgezet worden in een overtuiging alvorens de leerkracht de leerling kan beschuldigen van deviantie. Daarom zal hij een aantal strategieën aanwenden zoals: vragen stellen aan de desbetreffende leerling (interrogatieve strategie). Het kan ook zijn dat deviantie blijkt, zonder dat de leerkracht dit moet uitzoeken a.h.v. bepaalde strategieën. Dit is het geval wanneer de leerling een vraag stelt die in feite juist beantwoord werd. Zo weet de leerkracht dat de leerling niet aandachtig was.

Aangezien leerlingen en leerkrachten een gezamenlijk geheel van alledaagse kennis delen over wat wel en niet deviant is, weten leerlingen ook hoe leerkrachten deviantie opsporen. Zij zullen deze strategieën trachten te ontwijken door op hun beurt een aantal geheimhoudingsstrategieën te hanteren (b.v. fluisteren, gebaren naar elkaar maken, briefjes doorgeven,...). Maar ook de leerkracht is op zijn beurt weer op de hoogte van deze strategieën. We zien dus dat deviantie moet gesitueerd worden binnen een geheel van wederzijds, complex interpretatief werk.

3.3.3. Een typeringstheorie

Vraag blijft nu nog hoe de band wordt gelegd tussen een deviante handeling en het typeren van een persoon als een deviant persoon. Waarom worden sommige leerlingen als deviant getypeerd en anderen niet? Een belangrijke bevinding is dat leerkrachten doorheen de jaren uitgebreide typificaties ontwikkelen over leerlingen die deel uitmaken van een geheel van alledaagse kennis. Vraag is hoe deze werden opgebouwd. Hargreaves grijpt hier terug naar een basisassumptie van het interactionisme, nl. mensen delen de wereld op in categorieën om deze begrijpelijker te maken. Ook groepen van mensen typeren elkaar (in dit geval leerkrachten en leerlingen). Volgens deze theorie kunnen drie momenten worden onderscheiden in het benoemen van leerlingen: 1) de speculatie; 2) de elaboratie; en 3) de stabilisatie.

De speculatiefase speelt zich af in het begin van het schooljaar. Men ontmoet elkaar voor het eerst en tracht al speculerend een beeld van de ander op te bouwen. Elementen die hierbij een rol kunnen spelen zijn het uiterlijk, gedisciplineerdheid, academische kwaliteiten, peer-group relaties e.d..

"Whenever I look at him I think he's going to burst out crying. I don't know why. He's just got that expression on his face. Seems a bit frightened and a bit nervous". (leerkracht)

"Now he's very quiet, very quiet lad. He seems very shy to me, and a bit frightened. Doesn't like to ask me anything and seems almost to apologize before he asks permission to do anything... I think he's little bit shy, doesn't like to put up his hand in class, doesn't like to answer." (leerkracht)

Wanneer de leerkracht een valabele werkdefinitie heeft opgebouwd van de leerling, begint de elaboratie. Deze fase bestaat uit een aantal processen waarbij men de gegevens gaat verifiëren. Dit betekent dat de leerkracht heel attent is op en gevoelig voor herhalingen van of variaties op gebeurtenissen waarop de eerste typificatie is gebaseerd. De belangrijkste processen zijn:

- 1) Type-extension. Men gaat het type dat opgebouwd was rond één of enkele karakteristieken, uitbreiden tot een complex cluster van samenhangende karakteristieken. Dit leidt dan tot het volgende proces, nl.
- 2) Multiple typing. Hier wordt de leerling gedefinieerd op basis van meerdere types.
- 3) Een laatste proces dat hiermee samenhangt is de idiosyncratie wat betekent dat het typeren werkelijk gerelateerd wordt aan een uniek individu.

De leerkracht is dan in staat om te specificeren hoe de leerling zich typisch zal gedragen. Aangezien we hier specifiek begaan zijn met het typeren van leerlingen als deviant, bespreken we nu een aantal factoren die het typeren van een leerling tot een probleemgeval, versnellen.

Alvorens een leerling als deviant wordt gelabelled, evolueert hij/zij tot een buitenbeentje, iemand die in het oog springt. Dit kan om verschillende redenen:

Ten eerste omwille van het 'sibling' fenomeen, d.w.z. leerlingen wiens zussen of broers op de school zijn voorgegaan, springen onmiddellijk in het oog hoewel dit uiteraard nog niet in de negatieve zin moet zijn. Men heeft een bron van vergelijking.

"Again, I know him because I taught his brothers. Very good lad, you know, I wouldn't be surprised if he moves up, although his actual work is not as good as I thought it would be. This is the thing about the Harrison brothers, all of them. None of them very bright, they're all trustworthy lads, you know, I've heard other teachers say this. They've looked at people like Harrison and without knowing the brothers they've said, "Well that lad looks OK." I mean he just looks as if he is going to be a reliable type, to me." (leerkracht)

Ten tweede op basis van leerkrachtengesprekken in de leraarskamer. Men vraagt de opinie van een leerkracht of vergelijkt zijn eigen ervaringen met die van anderen. De ervaring is dat er meer gesproken wordt over deviante leerlingen dan over de goede leerlingen. Dit is uiteraard een enorme bron van pre-informatie voor leerkrachten die b.v. de desbetreffende leerling pas het volgend jaar zullen lesgeven.

T: She is a rebel in every sense of the word.

I: What do you mean - a rebel?

T: Well, from what I hear from the other teachers. She is a shocker.

Tot slot kan een leerling "outstanding" zijn omwille van een specifiek probleem waarover de school ingelicht werd en dat verspreid wordt onder de leerkrachten, zoals b.v. epilepsie.

De vraag is nu hoe deze toestand van "outstanding" evolueert naar een deviant type. Deze specifieke typering van deviantie, is niet louter het gevolg van het overtreden van regels. Immers, veel nieuwkomers overtreden regels en dit vinden de leerkrachten normaal (settling period). Opvallend is ook dat er in elke les verscheidene handelingen gesteld worden door leerlingen die als deviant kunnen beschouwd worden. Nochtans worden deze door de leerkracht niet allemaal zo bestempeld, m.a.w. sommige deviante handelingen leiden tot een brandmerken van iemand en andere worden door de leerkracht genegeerd. Hier speelt volgens Hargreaves het gegeven van ordehandhaving. Een handeling die regels overtreedt, is *altijd* deviant maar er wordt door de leerkracht niet altijd op gereageerd. Een zekere graad van deviantie moet getolereerd worden om het ordelijke verloop in de klas te waarborgen. De leerkracht zal dus steeds afwegen wat op dat specifieke moment het meest disruptief is voor de orde van de klas: ingrijpen of zwijgend toelaten. Om dit dilemma op te lossen, zal de leerkracht nagaan hoe belangrijk de regel is. Zo zal een leerkracht waarschijnlijk sneller ingrijpen wanneer twee jongens elkaar in de haren vliegen, dan wanneer deze even met elkaar praten. Ingrijpen op dit praten, kan de les immers meer verstoren dan het te laten begaan. Echter, openlijk vechten verstoort de orde zodanig dat interventie aangewezen is. Uit deze analyse blijkt ook dat regels twee dimensies hebben: een morele en een pragmatische dimensie.

3.4. Reconstructie van het sociologisch perspectief op deviante leerlingen

Furlong (1991: 293-308) is van oordeel dat het sociologisch perspectief op deviantie bij leerlingen de laatste vijfentwintig jaar centraal heeft gestaan in de onderwijssociologie, maar dat de impact ervan op het beleid in het Verenigd Koninkrijk verwaarloosbaar is. Hij wijt dit gedeeltelijk aan theoretische mankementen in het sociologisch onderzoek naar deze materie, onderzoek dat vaak gebaseerd is op een ééndimensionaal begrip van sociale structuren en een te rationalistisch beeld van de individuele psychologie. In het Verenigd Koninkrijk zijn beleidsinitiatieven hoofdzakelijk gebaseerd op het psychologisch perspectief, waardoor de behandeling van probleemleerlingen zich eerder concentreert op het individuele kind dan op de school of andere sociale factoren. Furlong tracht een theorie van schooldeviantie te ontwikkelen via een reconceptualisering van zowel de sociologische als psychologische benadering.

Het beginpunt voor een reconstructie van het sociologisch perspectief op deviantie situeert zich op het psychologische niveau, en in het bijzonder op het emotionele niveau, omdat alle sociologische theorieën in zich een model bevatten over hoe individuen functioneren op het psychologische niveau. Het verwerpen van de school is bijna altijd een sterk emotionele ervaring. Aangezien emotie inherent verbonden is met deviantie, pleit Furlong voor de constructie van een 'sociologie van de emotie'. Voor sommige leerlingen is hun emotionaliteit een product van hun schoolervaringen, terwijl bij andere leerlingen de school een

plaats is waar leerlingen hun elders opgedane emotionele problemen ventileren.

Centraal in sociologische studies over 'misnoegde' (disaffected) leerlingen is de rol van sociale structuur en macht. Schooldeviantie wordt gezien als een manier van leerlingen om te leren leven met onderwijsstructuren en de macht van leerkrachten. Wanneer leerkrachten hun macht op school gebruiken en hun handelingen onderdeel gaan vormen van de structuren die ze onderwijzen, dan is het de bedoeling van leerlingen te veranderen, om ze te construeren op een bepaalde manier. Daarom is het schoolgebeuren zo emotioneel geladen.

Welke zijn volgens Furlong de structuren waartegen leerlingen zich verzetten? Wat zijn de wijzen waarop leerkrachten hun macht aanwenden om leerlingen te 'knedem'? Furlong onderscheidt drie onderwijsstructuren die een belangrijke rol spelen bij het produceren van misnoegde leerlingen. Hij wijst erop dat deze niet de enige zijn, maar een startpunt vormen voor het begrijpen van bepaalde deviante gedragingen.

Een eerste structuur is de structuur die *vaardigheden* produceert. Leerlingen komen de school binnen met verschillende intellectuele capaciteiten en talenten, maar ze verlaten de school met verschillende vaardigheden als gevolg van de scholing die ze hebben gekregen. Curriculum, pedagogie en evaluatie creëren een complex patroon van positieve en negatieve kansen voor de constructie van vaardigheden. Enkele voorbeelden:

- Vroeger lag de nadruk op competitieve teamsporten in de curricula, waardoor sommige leerlingen werden uitgesloten door mislukkingen. Nu zijn er veel individuele sportactiviteiten zoals paardrijden waardoor veel meer leerlingen succes kunnen ervaren.
- In het lager onderwijs is de pedagogische aanpak veel kindgerichter dan in het secundair onderwijs waardoor in het secundair onderwijs het onderscheid tussen succes en mislukking veel scherper wordt ervaren.
- Vanuit het nationaal curriculum worden algemene criteria en doelstellingen opgelegd, terwijl in sommige scholen de leerlingen mee het brede spectrum van evaluatiecriteria mogen bepalen. In het eerste geval zal het verschil tussen succesrijke en minder succesrijke leerlingen veel duidelijker tot uiting komen dan in het tweede geval.

Voor sommige leerlingen werken de structuren dus bevestigend terwijl andere leerlingen deze zeer negatief ervaren.

Een tweede structuur is deze die de productie van *waarden* met zich meebrengt. Waarden inzake kennis, gedrag en aspiraties vormen ook structuren voor leerlingen, die soms als botsend worden ervaren en waartegen leerlingen zich afzetten via deviant gedrag zoals spijbelen en hijbel maken. Leerkrachten waarderen vooral academische kennis, ze waarderen gedrag dat in overeenstemming is met de schoolregels, en staan achter waarden over wat de gepaste aspiraties voor hun leerlingen zijn. Al deze waarden zijn die van een blanke middenklasse. Leerlingen worden zich maar langzaam bewust dat ze niet in het plaatje passen. Vaak merken ze dat ze uitgesloten zijn door de perceptie dat andere leerlingen wel opgenomen worden.

Een derde structuur is deze die de *beroepsidentiteit* creëert. Tewerkstellingsstructuren variëren historisch en geografisch. De arbeidsmarkt legt beperkingen op aan de ontwikkeling van een beroepsidentiteit op het meest eenvoudige niveau van het al of niet beschikbaar zijn van jobs, maar ook op hogere niveaus: bijscholingsmogelijkheden, mobiliteitskansen, ... De mogelijkheid van leerlingen om te negotiëren met de hen voorliggende structuur wordt deels bepaald door hun onderwijskwalificaties.

In de drie opgesomde structuren is de school betrokken in het 'produceren' van leerlingen. Telkens zijn er negatieve en positieve mogelijkheden: door interactie met deze structuren kunnen leerlingen zich ofwel opgenomen, ofwel uitgesloten voelen. Deze ervaringen kunnen door elkaar lopen. Op het ene vlak kan de leerling zich opgenomen voelen, terwijl hij zich op een ander vlak uitgesloten voelt. Zelfs de meest conformistische leerlingen kunnen zich soms verzetten tegen de wil van de leerkrachten. Onderwijs is dus potentieel een emotioneel geladen activiteit. Negatieve gevoelens kunnen onderdrukt worden, maar na een tijdje worden ze geventileerd via deviante gedragingen zoals ordeverstoring en spijbelen. Leerlingen die de school verwerpen liggen emotioneel overhoop, en deze psychologische toestand moet gezien worden in relatie tot de sociale context. Slechts weinig leerlingen vormen echt een probleem. De meesten lossen hun psychologische problemen sociaal op door een subcultuur te ontwikkelen.

4. Leerling-deviantie en sekse-rollen

Veel van de deviantieliteratuur handelt over jongens. Wat schoolresultaten betreft, werden verschillen tussen meisjes en jongens uitgebreid onderzocht. Onderzoek naar verschillen inzake deviantie schittert echter door afwezigheid. Nochtans zijn deze geslachtsverschillen niet onbelangrijk. Vele leerkrachten zouden met de volgende uitspraken akkoord gaan:

"Either girls are seen to present less of a problem on the whole than boys, or the girls that are difficult prove in the end to be more intractable than their male counterparts. When she was good she was very very good, and when she was bad she was horrid" (Davies, 1984: 1).

"Only when you get an aggressive girl, she's far worse than a boy, it's noticed far more....when a girl gets aggressive, she will use absolutely every part of her body - her teeth, her nails, her hair-pulling and so on. It isn't just a question of being given a thumb, you know. I think it's noticed far more, too, we tend to think more children are aggressive than actually are" (Davies, 1984: 10).

"If you tell a boy who's doing something he shouldn't do, if you tell a boy, so, then he will - but a girl will far more easily turn round and tell you what you can do... They're far more defiant than the boys" (Davies, 1984: 12).

Davies vond in haar onderzoek dat meisjes, in termen van institutionele doelen meer conformistisch zijn dan jongens. Het gaat dan om aanwezigheid, ontbreken van vandalisme, academische doeleinden, huiswerk maken e.d. Regels breken op vlak van kleding, roken, haarstijl e.d. gebeurt evenveel bij meisjes als bij jongens. Het is voornamelijk in de interpersoonlijke sfeer dat sommige meisjes een groter probleem kunnen zijn dan jongens in die zin dat zij zwaarder tillen aan bepaalde zaken en dat hun wraak ook veel dieper gaat. Hun reactie kan van lange duur zijn (zowel naar peers als naar leerkrachten toe). Zij zouden haatdragender zijn. Als er problemen zijn, zullen zij niet zozeer onmiddellijk zich verzetten of de institutionele doelen aan hun laars lappen. Zij willen echter hun individuele status beschermen en handhaven, m.a.w. hun deviantie situeert zich op een ander vlak. Kortom, er zijn meer gedragsproblemen met jongens dan met meisjes, maar als er problemen zijn met meisjes dan zijn ze veel ernstiger en moeilijker op te lossen. Gevoelens van meisjes zitten veel dieper en zijn daardoor moeilijker aan te pakken. Problemen bij jongens zijn veel duidelijker (vechten, vandalisme,...) en deze transparantie maakt dat er gemakkelijker een oplossing voor te vinden is.

4.1. Enkele verklaringen

Verschillende theorieën geven een verklaring voor differentieel deviant gedrag bij meisjes en jongens. Deze perspectieven overlappen elkaar uiteraard, maar omwille van de duidelijkheid, onderscheiden we ze hier kort met de termen biologie, socialisatie, subcultuur, labelling en sociale structuur.

4.1.1. De biologische verklaring

Binnen dit biologisch perspectief, kunnen een aantal varianten worden onderscheiden. Hoewel de meeste van deze ideeën reeds lang weerlegd zijn, is het toch van belang deze nog even te overlopen omdat ook vandaag nog vele verklaringen voor vrouwelijk gedrag in dit fysisch/biologisch kader blijven hangen (Davies, 1984: 145-210).

De loutere genen-verklaring stelt dat het falen van leerlingen om conform de regels te handelen, volledig te wijten is aan hun genen (pathologische verklaring). Dit soort onderzoek gebeurde aanvankelijk veel i.v.m. misdrijven (b.v. lage intelligentie gaat gepaard met slecht gedrag).

Deze verklaring kan verworpen worden aangezien er geen enkele reden is om te geloven dat binnen hetzelfde gezin meisjes meer slechte genen zouden erven dan jongens.

Interessanter is de fysiologische verklaring die stelt dat meisjes anders reageren op de dingen rondom hen vanuit fysieke verschillen zoals organen, hormonen, lengte, gewicht, kracht,... De zorgende functie van de vrouw zorgt voor een passieve, gehoorzame en conservatieve houding. De snellere fysieke groei zou gepaard gaan met een snellere morele groei (Piaget). Sommige onderzoekers steunen hier op het Freudiaanse denken om vrouwelijke deviantie te verklaren. Perioden zoals de menstruatie en de menopauze zouden in deze optiek de criminaliteit verhogen omdat er dan een gevoel van inferioriteit ontstaat t.o.v. de man. De menstruatie is namelijk het symbool van uitiem falen om man te zijn waardoor de vrouw zich wil wreken. Deze verklaringen, indien ze nog bijval zouden krijgen, komen toch schromelijk te kort om differentieel gedrag op school te verklaren.

Een andere variant van dit thema gaat op zoek naar instincten (Thomas, 1970). Biologische instincten angst, schrik, liefde en macht zijn niet gelijk verdeeld (kwantitatief en kwalitatief) over mannen en vrouwen. Vrouwen zouden meer variëteiten van liefde in hun zenuwstelsel hebben (cfr. moederinstinct). Dit gevoel leidt vrouwen in bepaalde misdaden zoals prostitutie. Meer wetenschappelijk dan deze wilde verhalen, zijn de studies waar er een vergelijking wordt gemaakt tussen deviante en niet-deviante meisjes op basis van intelligentie, zenuwstelsel, gezondheid, e.d.. Doch ook hier wordt gebruik gemaakt van een moralistisch concept van normaliteit zoals uit het volgende citaat blijkt waar een typering van deviante meisjes wordt gegeven.

"They tend to be of dysplastic physique... they have no real awareness of themselves as individuals and are content to drift along on a diet of pop music, pep pills and parties, using sex as their credit card"
(Davies, 1984: 148).

In ieder geval is het zo dat de pathologische verklaringen vrouwelijke delinquentie veel erger vinden dan mannelijke omdat het tegen de vrouwelijke natuur ingaat. Het is dus meer abnormaal bij vrouwen dan bij mannen, die vanuit hun natuur normalerwijze meer agressief zijn. Deze biologische verklaringen (anatomy is destiny) werden uiteraard meermaals aangevallen en dit vanuit verschillende wetenschappelijke hoeken. Volgens antropologen worden de concepten geslacht en geslachtsrol verward. In sommige culturen zijn de rollen immers omgekeerd. Klinisch psychologen wijzen erop dat men mensen dan moet opvoeden op een manier die contradictoir is aan het geslacht dat men heeft. Hoewel er een grote overeenkomst tussen geslacht en geslachtsrol bestaat, wordt dit in vraag gesteld door gevallen van

hermafrodites en transsexuelen. Sociologen op hun beurt wezen op het belang van de structurele context waarin mensen leven. Deviantie kan ook gezien worden als een individueel of collectief antwoord op een situatie die als problematisch wordt ervaren.

Het is van belang even bij deze biologische verklaringen stil te staan omdat ze bewust of onbewust nog steeds door leerkachten worden gehanteerd. B.v. de vroegere rijpheid van meisjes wordt als oorzaak voor vele problemen gegeven. In ieder geval komen deze theorieën te kort: ze ontkennen de menselijke capaciteit om gedrag te interpreteren, er zin aan te geven en het zelf te reguleren door cultuur, macht en symbolische middelen zoals taal. Ook is het zo dat er op alle genoemde fysiologische kenmerken meer variatie is binnen een sexe dan tussen de sexen.

4.1.2. Socialisatie

Een tweede perspectief van waaruit geslachtsspecifieke deviantie wordt verklaard, is dat van de socialisatie. Hier wordt een beroep gedaan op socialisatie in termen van geslachtsrollen-leren. Jongens zouden worden aangemoedigd tot ambitie, avontuur, nieuwsgierigheid, vasthoudendheid,... terwijl meisjes worden geleerd gehoorzaam te zijn, vriendelijk, lief, huiselijk, rustig en proper te zijn. Twee elementen van sexerol socialisatie zijn relevant voor de studie van deviantie: agressie en conformiteit (Davies, 1984: 153-164).

Aggressie

Studies tonen aan dat zowel mannen als vrouwen agressief zijn, maar dat maatschappelijke krachten vrouwen dwingen deze agressie te controleren of te kanaliseren. Sociaal leren leidt dus tot de juiste expressie van agressie, b.v. meisjes vechten verbaal, jongens vechten fysiek.

Conformiteit

Parallel met de verwachting voor gecontroleerde agressie is de druk tot conformiteit bij meisjes groter. Het is echter niet altijd duidelijk wat de oorzaak van deze grotere conformiteit is. Volgens Kohlberg bereiken meisjes veel vroeger en langer het stadium van "de goede leerling" omdat ze in de keuze tussen het prestige van 'goedheid' en het prestige van 'macht', wetende dat macht voor jongens is weggelegd, naar goedheid grijpen.

Via socialisatie wordt er dus controle uitgeoefend op kinderen. Wat nu precies tot deviantie leidt, is het falen om adequate sociale bindingen te realiseren. Deze stelling ligt in de lijn van het ideeëngoed van Hobbes: in feite zouden we allemaal deviant zijn, moesten we kunnen, maar omdat we gebonden zijn aan conventionele instituties (b.v. arbeidsmarkt), worden wij in deze deviantie verhinderd. Deze bindingen worden bij meisjes eerder gesocialiseerd dan bij jongens, wat de lagere deviantie zou verklaren. Wat leidt

dan tot deviantie bij meisjes? Ook bij meisjes kan een inadequate sociale binding tot deviantie leiden. Dit kan te wijten zijn aan meerdere factoren als:

1. Verkeerde socialisatie die ontstaat in b.v. gebroken gezinnen;
2. De gebroken moeder-dochter relatie waardoor de binding met de moederrol in onze maatschappij niet adequaat tot stand komt;
3. Tot slot leidt ook het inefficiënte leren van de vrouwelijke sekse-rol te wijten aan b.v. het hebben van oudere broers, gelijkheidsidealen van de ouders, werkende moeders, tot deviantie.

Ook deze invalshoek heeft duidelijk zijn gebreken. Allereerst zijn vrouwen veel minder traditioneel ingesteld de laatste tijd, dan dit kader wil suggereren. Dit leidt toch nog niet tot een grotere deviantie bij vrouwen. Verder houdt deze theorie geen rekening met de leerkracht. De oorzaak van deviantie ligt op deterministische wijze bij de leerlingen. Alles wordt bepaald door socialisatie. Men kan er als leerkracht niets aan doen. Ook houdt deze theorie geen rekening met de interpretatieve capaciteiten van de mens.

4.1.3. Subcultuur

Dit perspectief verklaart menselijk gedrag niet vanuit verinnerlijkte rolmodellen, maar vanuit het lidmaatschap aan bepaalde groepen (Davies, 1984: 164-180). De groep hanteert bepaalde waarden, normen, regels etc.. Er is echter een gebrek aan studies over meisjes-subculturen. Eén van de redenen die hiervoor wordt opgegeven is dat meisjes minder in subculturen participeren. Dit verklaart ook de lagere deviantie: ze zijn minder lid van bepaalde groepen.

Verskillende theorieën rond delinquentie en subcultuur baseren zich op de these van Durkheim: een maatschappij leidt haar leden naar een centraal doel (bv. welvaart) maar geeft niet aan al haar leden de middelen om dit te bereiken. Deze frustratie, omwille van de kloof tussen doel en middelen, leidt tot afzetten tegen collectieve aliënering en 'countervailing' praktijken nl. de delinquente gang. Hier ligt ook het verschil tussen de seksen. Meisjes hebben minder structurele problemen: hun situatie (status, financieel) zal voor een groot stuk bepaald worden door hun mannelijke partner. Vrouwelijke zorgen situeren zich meer op het vlak van huwelijk en sexualiteit, mannelijke zorgen op beroep en inkomen. Vrouwen hebben een huwelijks carrière die hen status kan geven, mannen niet. Men kan zich hier wel afvragen of dit niet aan het veranderen is onder invloed van de grotere participatie van vrouwen aan het beroepsleven.

Naar school toe betekent dit dat meisjes geen subcultuur nodig hebben omdat de school voor hen geen bron van frustratie kan zijn (streaming etc.). Status ligt voor hen op een ander domein.

4.1.4. Labelling theorie

De globale idee werd reeds meermaals toegelicht in dit hoofdstuk. Daarom spitsen we ons hier enkel toe op de verklaring van verschillen tussen jongens en meisjes (Davies, 1984: 180-199). De vraag hier is dan of meisjes en jongens op een verschillende manier gelabeld worden. Twee vragen treden hierbij op de voorgrond:

1. Zijn er verschillende regels van toepassing op meisjes en jongens waarmee hun deviantie of conformiteit wordt gedefinieerd;
2. Worden meisjes verschillend behandeld door de officiële instanties van sociale controle.

De officiële regels m.b.t. misdaden gelden op dezelfde manier voor beide seksen. Criminologen beweren echter dat de justitiële administratie vrouwen veel milder behandelt dan mannen wat hun laag cijfer in de misdaadstatistieken kan verklaren. Gegevens uit verbeterings-tehuizen wijzen er op dat meisjes om andere redenen dan jongens in zo'n tehuis terechtkomen. Van de meisjes heeft slechts 36% een misdaad begaan. De rest zit er omwille van morele begeleiding. Het gaat dan om niet-criminele affaires zoals spijbelen, laat thuiskomen, aan ouderlijke autoriteit voorbij gaan e.d., dingen waarvoor jongens veel minder moeten zitten. Met andere woorden, een differentiële behandeling van vrouwen speelt zich voornamelijk af rond de noties van moraliteit en de vrouwelijke rol.

We zien dus dat de sociale reactie op deviantie bij vrouwen enorm complex is. Vrouwen komen niet gemakkelijk voor de rechtbank omwille van b.v. discriminerende handelingen van de officiële instanties (men toont zich milder t.a.v. vrouwen, zeker als het om kleinere misdaden gaat). Eens ze echter voor de rechtbank verschijnen, krijgen ze vaak een hardere behandeling omdat ze de moraliteitscodes en de vrouwelijk rol doorbreken.

Wanneer dit materiaal werd toegepast in een schoolsituatie werd vastgesteld dat eenzelfde regel wel degelijk op een andere manier werd toegepast voor beide geslachten, b.v.:

- Uniformen worden strenger bewaakt bij meisjes dan bij jongens;
- Specifieke vrouwelijke problemen worden opgelost door een vrouwelijke leerkracht;
- Voornamelijk rond het thema van deugdelijkheid worden er verschillende standaarden gehanteerd voor de geslachten. Meisjes wordt vaak verweten dat ze sletten zijn bij slecht gedrag, iets dat men niet bij jongens doet;
- Een ander domein is dat van de relaties op school. Men accepteert b.v. dat meisjes koketterig doen tegen mannelijk leerkrachten om iets gedaan te krijgen. Dit maakt de onderliggende idee duidelijk dat het voor vrouwen de enige manier is om iets gedaan te krijgen.

Belangrijk is hier dat het hidden curriculum van de school boodschappen geeft over gepast leerlingengedrag waardoor deviantie en normaliteit worden gedefinieerd. In de klas is vooral het overtreden van regels, zoals het door de leerkracht wordt gepercipieerd van belang. Zo vindt men soms jongens o.k., niettegenstaande dat ze openlijk de regels breken, terwijl men minder positief is over meisjes omdat ze b.v.

ijdel zijn, geen karakter hebben e.d.. Er worden dus andere regels gehanteerd voor meisjes dan voor jongens. De beoordeling van goed gedrag heeft dus niet altijd te maken met het overtreden van regels, maar al gewoon met gedrag dat men observeert, b.v. de manier waarop een meisje kijkt kan al geïnterpreteerd worden als beschamend.

4.1.5. Sociale structuur

Gedrag wordt soms ook verklaard door de wereld rondom de leerlingen. Men wordt beïnvloed door sociale veranderingen, nieuwe permissiviteiten, televisie,.. Twee benaderingen zijn hier aan de orde (Davies, 1984: 199-209): de functionalistische en de marxistische.

- * Functionalisme: de maatschappij is als een biologisch organisme: elke deel heeft er een functie, noodzakelijk om het geheel in stand te houden. Deviantie in dit model kan enerzijds wijzen op dysfunctionaliteit, anderzijds op functionaliteit. Immers, een zekere afwijking is noodzakelijk om het systeem harmonieus te laten draaien. Zo blijft men inzien wat goed en functioneel is.
- * Marxisme: een samenleving draait enkel in functie van een minderheid: de heersende klasse. In de strijd om de schaarse goederen, is er een klasse die niet alleen materieel wint, maar ook ideologisch: zij beslist welke kennis wordt overgedragen. Dit leidt tot vals bewustzijn: de massa weet niet meer wat de werkelijke reden is waarom zij onderworpen zijn. Deviantie in dit model is het doorbreken van het vals bewustzijn.

Wanneer deze theorieën bekeken worden naar geslachtsverschillen in deviantie, moeten we voornamelijk naar het gezin kijken. Het gezin, als een harmonieus systeem, eist een aantal posities/rollen die gespeeld worden en die via socialisatie worden doorgegeven. Inefficiënte socialisatie/internalisatie leidt tot deviantie. Deviantie kan ook een dysfunctioneel gevolg zijn van een goede socialisatie (bv. agressie bij mannen als gevolg van instrumentaliteit).

De marxisten zien het gezin als een eenheid in functie van het kapitalisme: kinderen worden er opgevoed met notie van de maatschappelijke hiërarchie, discipline, belang van werk, etc. om aldus de bestaande machtshandhaving verder te zetten. Vooral de vrouw speelt in deze socialisatie een cruciale rol. Zij moet zorgen voor een veilige thuishaven in de harde maatschappij. De school neemt in feite deze taak voor een stuk over: zij voedt de kinderen op. Dit gebeurt bovendien in het licht van een meritocratische ideologie: gelijke kansen voor gelijke capaciteiten. Hier knelt voor leerkrachten vaak het schoentje. Zij moeten meisjes/jongens gelijk behandelen maar zij weten dat dit na de school op de arbeidsmarkt niet meer het geval zal zijn. Het feit dat jongens meer negatieve sancties krijgen in de klas kan dan, hoewel het discriminerend overkomt, een gedrag zijn in het licht van toekomstige carrières. Zij moeten conformiteit meer leren dan meisjes. Dit betekent niet dat meisjes niet deviant zijn, het wordt gewoon niet gezien bij hen omwille van maatschappelijke structuren.

4.2. Een alternatief analyseconcept: "scripts"

Lynn Davies (1984: 95-122) hanteert in haar onderzoek een totaal ander sociologisch instrument om verschillen in deviantie tussen meisjes en jongens te beschrijven en te verklaren, nl. een script.

Een script is de manier waarop een individu een statement maakt over zijn/haar identiteit en de definitie van de situatie. Het is dus de momentane expressie van de eigen identiteit.

"I always give as good as I get"

"Arguing only causes more trouble"

Deze statements van leerlingen geven ons informatie over hoe zij zichzelf zien. Deze persoonlijke scripts zijn sociale constructies van de realiteit, limieten aan onze handelingen die ons in staat stellen met de wereld om te gaan. Het zijn ook manieren waarop wij onze identiteit, zoals wij die percipiëren, aan onze omgeving opleggen. Uiteraard ontstaat een persoonlijk script niet uit het niets, er zijn sociale scripts voorhanden waaruit men elementen kan putten om het persoonlijke script vorm te geven. Deze sociale scripts zijn dan de maatschappelijke kaders waarbinnen verwachtingen worden geformuleerd t.a.v. leden van de samenleving op basis van geslacht, klasse, leeftijd, sekse e.d.. Scripts houden dan ook steeds een objectieve en een subjectieve dimensie in.

Op de eerste plaats worden scripts cultureel aangepast. Er zijn temporele, klassegebonden, regionale en ethnische varianten voor scripts. Zij worden echter alle gedomineerd door geslachtsspecifieke scripts. B.v. de mannelijke working-class scripts legitimeren en celebreren handenarbeid en thema's als machoïsme, hardheid. Scripts van matriarchale samenlevingen verschillen van patriarchale samenlevingen. In de patriarchale samenleving, wordt de vrouwelijke rol gedefinieerd als een relationele rol: een vrouw krijgt status op basis van haar relatie met de man (als echtgenote, moeder, bezit,...). In deze patriarchale samenleving is er slechts één script waar de vrouw domineert en dat is het domestieke script.

De voorhanden sociale scripts, worden uiteraard ook individueel aangepast. Op school zal men groepen vormen met andere meisjes die op basis van dezelfde scripts vertrekken. Maar toch werkt ook elk meisje aan een individueel levensscript. Ter illustratie citeren we het levensscript van Debbie dat ons heel wat informatie geeft over hoe Debbie over zichzelf denkt en hoe dit in haar statements naar voor komt:

"Debbie casts herself as the 'black sheep of the family', tells of threats to 'have her put away', and announces finally and somewhat triumphantly 'I'm a criminal'. Hers was the ageing starlet role: she would have a cigarette 'to calm down'; she would claim seriously, 'I'm dying. My life ain't worth living.' Her preference for a woman-of-mystery script to support this dramatic and deviant role meant the frequent reiteration of lines such as 'nobody understand me' or the dark 'you don't know me' (Davies, 1984: 103).

Belangrijk voor ons is nu hoe deze script-analyse iets kan zeggen over deviantie. We zagen reeds dat deviantie bij meisjes in feite twee kanten heeft: 1) meisjes zijn veel minder deviant dan jongens; 2) als ze dan toch deviant zijn, is het veel problematischer op te lossen dan bij jongens.

De lage deviantie-ratio bij vrouwen kan te verklaren zijn vanuit het feit dat er in onze maatschappij geen deviantie-script voor vrouwen aanwezig is. Vrouwen horen in onze patriarchale samenleving niet thuis in verbeteringstehuizen of gevangenissen, maar thuis zodat de man kan gaan werken. Door de dominantie van zulke domestieke scripts, hebben vrouwen niet de mogelijkheid zich een deviante identiteit toe te eigenen; de geëigende manier om zich deviant uit te drukken ontbreekt. Naar de school toe is het bovendien zo dat de specifieke vrouwelijke rol die de meisjes door socialisatie internaliseren, volledig past in het script van de goede leerling. Voor jongens is het beantwoorden aan dit script veel moeilijker. Jongens worden bovendien ook verondersteld ondeugend te zijn, dit hoort bij hun script (competitie, vechten, machoïsme,...). Zij worden dan ook verondersteld straffen te verwachten terwijl dit bij meisjes niet het geval is. Omdat er een gebrek is aan deviante scripts voor meisjes in onze maatschappij en specifiek in de school, is er ook geen straffeninfrastructuur voorhanden.

Dit brengt ons bij het tweede item van deviantie bij meisjes nl. het feit dat als er deviantie voorkomt, deze veel moeilijker op te lossen is. Enerzijds is er een gebrek aan strafstructuur bij de meisjes wat voor de leerkrachten een bron van frustratie betekent. Anderzijds hebben meisjes, door het gebrek aan een specifiek deviantie-script, de keuze uit verschillende alternatieven. Zij kunnen kiezen uit enorm veel andere scripts, wat een grote potentiële macht betekent. Zij kunnen b.v. een mannelijk script overnemen:

"The girls are stuck up, they don't want anything to do with you if you play up, so we had to mix with the boys, start playing up with them - but they'd want to do things better, and you'd want to get the better of them, so I tried to be worse than them, 'cos they're always bragging - like we did this, we did that, so then we do it." (leerlinge)

Men kan ook een overdreven vrouwelijk script (make-up, steeds over jongens praten, flirten met mannelijke leerkrachten,...) hanteren. Dit is vaak een manier om aandacht te trekken, minder werk te verzetten etc.

Een ander middel dat wordt gehanteerd, is het negeren van de leerkracht zoals in het volgende fragment wordt geïllustreerd:

*M.T.: Donna!!!
Donna: (back to the teacher, looking at some wedding photographs, irritably shouts) What?
M.T.: I want to start.
Donna: (not moving) Well, start then."*

Tot slot is er ook een confrontatie-script waarbij verbale agressie op de voorgrond treedt.

Meisjes beschikken over een uitgebreider repertorium van reacties wat hun gedrag onvoorspelbaar maakt. Hierbij voelen leerkrachten zich niet op hun gemak. Jongens gaan in hun deviantie enkel terugvallen op elementen van een macho-cultuur (zie Willis). Leerkrachten kennen dit, zijn er aan gewend en kunnen het aanvaarden, terwijl er bij meisjes meer creatieve, contradictoire en individuele elementen zitten.

Samengevat zijn leerlingen-scripts dus persoonlijke scripts die kaderen binnen bredere fundamentele sociale scripts die door (sub)culturele elementen worden aangepast. Overheersend is het script dat stelt: vrouwen aan de haard, mannen aan het werk. Ook de school en zelfs de klas heeft haar specifieke scripts. Script analyse toont hier het belang aan van de afwezigheid van een script waardoor de kans bestaat om nieuwe te produceren (tegenover de labelling theorie die processen voorstelt als voortkomend uit een identificeerbare handeling). Door de afwezigheid van een deviantie-script voor meisjes en een strafstructuur, beschikken de meisjes over een breed gamma aan mogelijke scripts om hun macht uit te oefenen. Het cruciaal element dat hier aan de basis ligt van scripts is macht. Meisjes worden vaak gezien als kinderachtig, dwalend, indirect, kleinzielig, makkelijk te leiden, niet goed in domineren, manipuleerbaar etc.. Nochtans kunnen al hun uitingen van problematisch gedrag, geanalyseerd worden als manieren om hun macht t.o.v. de maatschappelijk sterkere te laten gelden.

5. Leerlingdeviantie, schoolervaringen en heavy metal

Kasen, Cohen en Brook (1998: 49-72) hebben onderzocht of het niveau van schoolprestaties en academische aspiraties en de mate van leergerichtheid en conflict in de schoolsetting later deviant gedrag kunnen voorspellen onafhankelijk van leeftijd, geslacht, sociaal-economische status, intelligentieniveau, gedragsproblematiek en de vriendenkring. Er zijn namelijk steeds meer aanwijzingen dat schoolervaringen die het meest invloed hebben op studenten, de aard van het sociaal en emotioneel klimaat op school en de prestaties en aspiraties van de studenten zijn. Onder mogelijke effecten vallen dropouts, tienerzwangerschappen en deviant gedrag (de laatste twee jaar een misdrijf hebben begaan, de laatste twee jaar veroordeeld zijn geweest voor een misdrijf, antisociale persoonlijkheidsstoornis, alcoholmisbruik).

Hun onderzoek toont aan dat leeftijd bij dit alles amper een rol speelt. Geslacht heeft wel een effect (cfr. supra): jongens vertonen een hoger risico op crimineel gedrag, antisociale persoonlijkheidsstoornis en alcoholmisbruik, terwijl meisjes meer kans hebben om op hun leeftijd betrokken te zijn bij een zwangerschap. Dropouts en tienerzwangerschappen nemen af naarmate IQ en SES toenemen. Alcoholmisbruik daarentegen neemt toe met een stijging van het IQ. Tussen vroeger problematisch gedrag en later deviant gedrag bestaat een sterk verband. Ook de mate waarin men tijdens de adolescentie deviante vrienden heeft, hangt nauw samen met crimineel gedrag, het lijden aan een antisociale persoonlijkheidsstoornis en alcoholmisbruik na de adolescentie.

Ook schoolprestaties, academische aspiraties en het schoolklimaat kunnen latere deviante gedragingen voorspellen, onafhankelijk van voorgaande variabelen. Het risico op dropout, het lijden aan een antisociale persoonlijkheidsstoornis en het vertonen van crimineel gedrag neemt af naarmate de leerling beter presteert op school. Het risico op dropout, veroordeling voor een misdrijf en alcoholmisbruik is kleiner bij hogere academische aspiraties. Het risico betrokken te zijn bij een tienerzwangerschap, een veroordeling op te lopen en een misdrijf te begaan neemt af in een meer leergerichte setting (leerkrachten stimuleren en evalueren de leerlingen). En, tegengesteld aan de verwachtingen, gaat het vertoeven in een conflictgeladen schoolsetting (conflicten tussen leerlingen en leerkrachten) samen met een afname van het risico op alcoholmisbruik en een veroordeling voor een misdrijf. Het blijkt dat wanneer geen andere risicofactoren in het spel zijn en de leerling over positieve schoolervaringen beschikt, een conflictgeladen schoolklimaat als buffer functioneert: de leerling voelt zich uitgedaagd om deviante vrienden en deviant gedrag te vermijden. In andere omstandigheden heeft een conflictgeladen schoolsetting weinig of geen effect.

Zoals verwacht zijn schoolprestaties en academische aspiraties, die een functie van individuele karakteristieken zijn, zwaarwegender dan de twee aspecten van het schoolklimaat, dat meer door leerkrachten en directie dan door studenten wordt bepaald. Dat deze vier factoren als buffer functioneren tegen deviant gedrag is niet verbazend, maar dat de effecten lange tijd blijven duren en onafhankelijk werken van andere invloeden is belangrijk. Ze bereiden studenten voor op een adequate rolinvulling in hun latere leven en reduceren op die manier de risico's op deviant gedrag.

Kaplan en Peck (1994: 166-174) hebben de relatie tussen schoolprestaties en deviant gedrag nauwer bestudeerd. Meer bepaald hebben ze onderzocht wat het verband is tussen een lage zelfwaarde en academische prestaties en welke variabelen in deze relatie intermediairen (deviantie). Hun theoretisch uitgangspunt was dat een lage eigenwaarde als gevolg van negatieve schoolervaringen leidt tot de ontwikkeling van bepaalde houdingen en gedragingen om hun eigenwaarde terug op te krikken en zich te beschermen tegen een vijandig ervaren schoolomgeving. Deze gedragingen nemen de vorm aan van verzet tegen de heersende normen en regels van de schoolomgeving en monden uit in anti-sociaal gedrag. Dit deviant gedrag kan onder meer de vorm aannemen van het zich niet meer inzetten voor de school wat vanuit de school wel wordt verwacht. Dit contranormatief gedrag resulteert vanzelfsprekend in slechte schoolresultaten. Deze strategie werkt ook zelfbeschermend: de deviante leerlingen kunnen hun slechte schoolprestaties toeschrijven aan een gebrek aan inspanningen, wat veel beter is voor hun persoonlijke status dan negatieve prestaties wijten aan een gebrek aan kennis en kunde. Over dit laatste hebben ze namelijk geen controle en het refereert naar hun intrinsieke waarde.

Singer en Levine (1993: 317-330) onderzochten de relatie tussen een voorkeur voor 'heavy metal'-muziek (met zijn vaak agressieve en negatieve teksten) bij teenagers en delinquentie, en dit gecontroleerd voor ouder- en schoolgerelateerde variabelen. Ze constateerden dat er bij jongeren een positief verband bestaat

tussen het prefereren van heavy metal en het zich delinquent gedragen, maar enkel bij die jongeren die onder weinig ouderlijk toezicht staan. Tegengesteld aan de verwachtingen was er een positieve correlatie tussen intelligentie en delinquent gedrag bij heavy-metal-fans. Delinquent gedrag onder heavy-metal-luisteraars met goede schoolresultaten komt meer voor dan bij heavy-metal-luisteraars met slechte schoolresultaten. Ook de omgang met delinquente peers leidt niet tot een verhoogde graad van delinquent gedrag binnen de eigen heavy-metal-subcultuur. De directe effecten van het beluisteren van heavy metal zijn dus beperkt, en hebben veel te maken met de mate van sociale controle. De band met intelligentie is minder duidelijk: het is mogelijk dat heavy metal intelligente jongeren aantrekt die willen rebelleren en dit via het luisteren naar heavy metal en delinquent gedrag.

BIBLIOGRAFIE

- Admiraal, W., T. Wubbels & F. Korthagen (1996), 'Gedrag van aanstaande docenten in aandachtseisende situaties in de klas', *Tijdschrift voor onderwijsresearch*, 21(2): 162-181.
- Aelterman, A., J.C. Verhoeven, I. Buvens, I. Rots; N. Engels & P. Van Petegem (2002), *Waar staat de leraar in onze samenleving? Een onderzoek naar opvattingen over professionaliteit en de maatschappelijke waardering van leerkrachten*. Gent: Academia Press.
- Apple, M.W. (1985), *Education and power*. Boston/London/Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M.W. (1979), *Ideology and Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M.W. & J.A. Beane (1999), *Democratic schools. Lessons from the chalk face*. Open University Press.
- Atkinson, P. (1985), *Language, structure and reproduction. An introduction to the sociology of Basil Bernstein*. London: Methuen.
- Ball, S. (1981), *Beachside Comprehensive*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ball, S. & C. Lacey (1984), 'Subject Disciplines as the Opportunity for Group Action: A Measured Critique of Subject Sub-cultures' in: Hargreaves, A. & P. Woods *Classrooms and Staffrooms*, pp. 232-244. Milton Keynes: Open University Press.
- Bally, F., I. Van Heddegem, M. Jegers & J.C. Verhoeven (1996), *De werking van participatieraden en lokale schoolraden*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Barker, B. (1997) 'Girls' World or Anxious Times: what's really happening at school in gender war', *Educational Review*, 49(3): 221-227.
- Baugh, J. (1995), Dimensions of a theory of econolinguistics, in: Guy, G.R., C. Feagin, D. Schiffrin & J. Baugh (eds.), *Current issues in linguistic theory. Towards a social science of language. Papers in honor of William Labov. Volume I: Variation and change in language and society*, pp. 397-419. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
- Bernstein, B. (1990), *The structuring of pedagogic discourse. Volume IV. Class, codes and control*. New York: Routledge.
- Bernstein, B. (1996), *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research and critique*. Bristol/London: Taylor & Francis.
- Bernstein, B. (1971), 'On the Classification and Framing of Education and Knowledge' in: Young, M.F.D. (ed.), *Knowledge and Control*, pp. 47-69. London: Collier-Macmillan.
- Bernstein, B. (1973), *Class, Codes and Control. Vol. I: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. St. Albans: Paladin.
- Bernstein, B. (ed.) (1973a), *Class, Codes and Control. Vol. II: Applied Studies towards a Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Bernstein, Basil (1975), 'Class and Pedagogies: visible and invisible' in: Bernstein, B. (ed.) *Class, Codes and Control*, pp. 116-156. Vol. 3. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bidwell, C.E. (1965), 'The School as a Formal Organization', in: March, J.G. (ed.), *Handbook of Organizations*, pp. 972-1022. Chicago: Rand McNally.
- Bittner, E. (1975), 'The Concept of Organization', in: Turner, R. (ed.), *Ethnomethodology*, pp. 69-81. Harmondsworth: Penguin Books.
- Blackledge, D. & B. Hunt (1985), *Sociological Interpretations of Education*. London: Croom Helm.
- Blumer, H. (1969), *Symbolic Interactionism*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, Inc.
- Bourdieu, P. et J.C. Passeron (1964), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Les Editions de Minit.
- Bowles, S. & H. Gintis (1976), *Schooling in Capitalist America*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bowles, S. & H. Gintis (1976), *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Brint, S. (1998), *Schools and societie*. Thousand Oaks/London/New Delhi: Pine Forge Press.
- Brown, P., A.H. Halsey, H. Lauder & S. Wells (1997) 'The transformation of Education and Society: An Introduction', in: Brown, P., A.H. Halsey, H. Lauder & S. Wells (eds.), *Education: Culture, Economy and Society* pp. 1-44. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Burrell, G. & G. Morgan (1979), *Sociological Paradigms and Organisational Analysis*. London: Heinemann.
- Campbell, F. (1971), 'Latin and the Elite Tradition in Education' in: Musgrave, P.W. (ed.) *Society, History and Education* pp. 249-264. London: Methuen.
- Cloward, R. A. & L.E. Ohlin (1961), *Delinquency and Opportunity: A theory of Delinquent Gangs*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Cohen, A. (1955), *Delinquent Boys: The Culture of the Gang*. New York: The Free Press.
- Coleman, J.S. (1971), 'Increasing Educational Opportunity: Research Problems and Results', in: McMurrin, S.M. (ed.) *The Conditions for Educational Equality* pp. 104-121. Lexington: Heath Lexington Books.
- Coleman, J.S. (1972), 'The Evaluation of Equality of Educational Opportunity', in: Mosteller, F. & D.P. Moynihan (eds.), *On Equality of Educational Opportunity* pp. 146-167. New York: Vintage Books.
- Coleman, J.S. (1973(1968)), 'The Concept of Equality of Educational Opportunity', in: Raynor, J. & J. Harden (eds.), *Equality and City Schools. Readings in Urban Education* pp. 28-44. Vol. 2. London: Routledge and Kegan Paul, The Open University Press.
- Coleman, J.S. (1975), 'What is Meant by 'an Equal Educational Opportunity'?', *Oxford Review of Education*, 1(1): 27-29.
- C.S.B.O. (1990), *Het secundair onderwijs, de eenheidsstructuur*, een uitgave van de PMS-centra.

- Danzig, A. (1995), Applications and distortions of Basil Bernstein's code theory, in: Sadovnik, A. (ed.) (1995), *Knowledge and Pedagogy. The sociology of Basil Bernstein*, pp. 145-170. New York/Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Davies, L. (1984), *Pupil Power: deviance & gender in school*. Philadelphia: The Falmer Press.
- De Groof, J. & T. Van Haver (1995), *Het Vlaams onderwijs in de kijker: een internationaal perspectief*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.
- De Keyser, R. & M. D'Hoker (1984-1985), 'De geschiedenis van het secundair onderwijs in België', *Nova et Vetera*, (1,2): 15-40.
- Delamont, S. (1976), *Interaction in the classroom*. London: Methuen.
- Delamont, S. (1996), 'Bernstein Pedagogy, symbolic control and identity theory', *Sociological research Online*, vol. 1, nr. 2, 2 juli 1996.
- Department of Education and Science (1985), *Statistics of Education*. London: HMSO.
- Devos G., P. Vandenberghe & J.C. Verhoeven (1989), *Schoolbeleid: mogelijkheden en grenzen. Een empirisch onderzoek*. Leuven: ACCO.
- Devries, G.C., G. Monsma, E. Mellink & N. Van Ruyven (1990), *Als een slak, ongaarne, schoolwaarts: een onderzoek naar schoolverzuim van leerlingen en invloeden van de school*.
- Dreeben, R. (1977), 'The Contribution of Schooling to the Learning of Norms' in: Karabel, J. & P.H. Halsey (eds.) *Power and Ideology in Education*, pp. 544-549. New York: Oxford University Press.
- Edwards, A.D. & D.P.G. Westgate (1987), *Investigating classroom talk*. London: The Falmer Press.
- Eggleston, J. (1977), *The Sociology of the School Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Eisner, E.W. (1978), *The Educational Imagination*. New York/London: Macmillan Publishing Co & Collier Macmillan Publishers.
- Equal Opportunities Commission (1982), 'Gender and the secondary school curriculum', *Research Bulletin*, No.6, HMSO.
- Eysenck, H.J. (1975), 'Equality and Education: Fact and Fiction', *Oxford Review of Education*, 1(1): 51-58.
- Feldman, J. & H.E. Kanter (1965), 'Organizational Decision Making', pp. 614-649 in: March, J.G. (ed.), *Handbook of Organizations*, pp. 614-649. Chicago: Rand McNally.
- Fields, B.A. (1998), 'Interpersonal conflict in schools: how teachers manage conflict in the workplace' *Education and Society*, (10)1: 55-72.
- Finlayson, D. & S. Quirck (1979), 'Ideology, Reality Assumptions and Teachers' Classroom Decision-making', in: Egglestone, J. (ed.) *Teacher Decision-making in the classroom* pp.50-73. London: Routledge and Kegan Paul.
- Freire, P. (1970a), *Cultural action for freedom*. Middlesex: Penguin Books.
- Freire, P. (1970b), *Pedagogy of the oppressed*. Middlesex: Penguin Books.

- Freire, P. (1972), *Education: the practice of freedom*. London: Writers and Readers Publishing Cooperative.
- Furlong, V.J. (1985), *The deviant pupil: Sociological Perspectives*. Philadelphia: Open University Press.
- Furlong, V.J. (1991), 'Disaffected pupils: Reconstructing the sociological perspective', *British Journal of Sociology of Education*, 12(3): 293-308.
- Gannaway, H. (1976), 'Making sense of school', in: Stubbs, M. & S. Delamont. *Explorations in classroom observations*, pp. 45-81. London: John Wiley.
- Garnica, O.K. (1983), 'Social Dominance and Conversational Interaction - The Omega Child in the Classroom', in: Green, J.L. & C. Wallat (eds.), *Ethnography and Language in Educational Settings* pp. 229-252. Norwood (New Jersey): Ablex Publishing Company.
- Goffman, E. (1959/1971), *The presentation of the self in everydaylife*. New York: Doubleday Garden City.
- Goffman, E. (1961), *Encounters*. New York: Bobbs-Merill.
- Goodman, P. (1962), *Compulsory Miseducation*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Grundy, S. (1987), *Curriculum: product or praxis*. London: The Falmer Press.
- Habermas, J. (1985), *Theorie des kommunikativen Handelns 2: zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*, pp. 545-547/576. Frankfurt: Suhrkamp.
- Halliday, M.A.K. (1995), Language and the theory of codes, in: Sadovnik, A. (ed.) (1995), *Knowledge and Pedagogy. The sociology of Basil Bernstein*. New Jersey: Ablex Publishing Company.
- Hammersley, M. & G. Turner (1984), 'Conformist pupils?', in: Hammersley M. & P. Woods (ed.), *Life in school: the Sociology of Pupil Culture*, pp. 161-175. Milton Keynes: Open University Press.
- Hammersley, M. & P. Woods (1984), *Life in School: the Sociology of Pupil Culture*. Milton Keynes: Open University Press.
- Haralambos, M. (1985), *Sociology: Themes and Perspectives*. Suffolk: The Chaucer Press.
- Hargreaves, D.H. (1980), 'The Occupational Culture of Teachers', in: Woods, P. (ed.), *Teacher Strategies* pp. 125-148. London: Croom Helm.
- Hargreaves, D.H. (1982), *The Challenge for the Comprehensive School*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hargreaves, D.H. (1984), 'The delinquent group', in: Hammersley, M. and P. Woods (ed.), *Life in School: the Sociology of Pupil Culture*, pp. 178-191. Milton Keynes: Open University Press.
- Hargreaves, H. & M. Hargreaves, (1984), *Deviance in classrooms*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hartveldt, D. (1978), *Taal en Samenleving*. Baarn: Ambo.
- Hartveldt, D. (red.) (1978), *Taalgebruik. Opstellen over Taal in de Maatschappij, in de Opvoeding en in het Onderwijs*. Baarn: Ambo.
- Hernstein, R.J. (1973), *I.Q. in the Meritocracy*. London: Allen Lane.

- Hextall, I. & S. Madan (1977), 'School Knowledge, Evaluation and Alienation', in: Young, M. & Whitty, G. (eds.) *Society, State and Schooling*, pp. 151-171. Ringmer: The Falmer Press.
- Heyvaert, J. & G. Janssens (2000), *Onderwijszakboekje 2000-2001*. Diegem: Kluwer Editorial.
- Hirst, P.H. (1969(1972)), 'The Logic of the Curriculum', in: Hooper, R. (ed.), *The Curriculum: Context, Design and Development*, pp. 232-250. Edingburgh: Oliver and Boyd.
- Hlebowitsh, P.S. (1994), 'The forgotten hidden curriculum', *Journal of Curriculum & Supervision*, 9(4): 339-350.
- Holly, D. (1974), *Beyond Curriculum*. London: Paladin.
- Hunter, C. (1980) 'The Politics of participation', in: Woods, P. (ed.), *Teacher Strategies*, pp. 213-237. London: Croom Helm.
- Husen, T. (1978(1975)), *Sociale Factoren in het Onderwijs. Gelijkheid van Kansen in het Onderwijs in het Perspectief van Onderzoeksresultaten (translation of Social Influences on Educational Attainment)*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Hymes, D. (1978), 'Communicatieve Competentie', in: Hartveldt, D. (ed.), *Taalgebruik*, pp. 27-58. Baarn: Basisboeken Ambo.
- Ilatov, Z.Z., S. Shamai, R. Hertz-Lararovitz & S. Mayer-Young (1998), 'Teacher-student classroom interactions: The influence of gender, academic dominance, and teacher communication style', *Adolescence*, 33(130): 269-277.
- Illich, I.D. (1971), *Deschooling Society*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Jackson, P. (1968), *Life in Classrooms*. New York: Holt.
- Jarjoura, G. (1996), 'The conditional effect of social class on the dropout-delinquency relationship', *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 33(2).232-256.
- Jencks, C. et al. (1972a), *Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Harper and Row, Publishers.
- Jensen, A.R. (1972), *Genetics and Education*. London: Methuen and Co Ltd.
- Jensen, A.R. (1973), *Educability and Group Differences*. London: Methuen and Co Ltd.
- Jensen, A.R. (1975), 'The Price of Inequality', *Oxford Review of Education*, 1(1): 59-71.
- Kaplan, D.S. & B.M. Peck (1994), 'Structural relations model of self-rejection, disposition to deviance, and academic failure', *Journal of Educational Research*, 87(3): 166-174.
- Kasen S., P. Cohen & J.S. Brook (1998) 'Adolescent School Experiences and Dropouts, Adolescent Pregnancy, and Young Adult Deviant Behaviour', *Journal of Adolescent Research*, 1: 49-72.
- Keddie, N. (1971), 'Classroom Knowledge', in: Young, M.F.D. (ed.), *Knowledge and Control*. London: Collier-Macmillan.
- Keddie, N. (ed.) (1973), *Tinker, Tailor... The Myth of Cultural Deprivation*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Kelly, A. (1976) 'Women in physics and physics education', in: Lewis, J., *New Trends in Physics Teaching*. Vol. III UNESCO.

- Kincheloe, J.L. (1993), *Toward a critical politics of teacher thinking. Mapping the postmodern*. Westport Connecticut: Bergin & Garvey.
- Labov, W. (1972), *Sociolinguistic Patterns*. Oxford: Basil Blackwell.
- Labov, W. (1976), *Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular*. Oxford: Basil Blackwell.
- Labov, W. (1978), 'De logica van het Niet-Standaard-Engels', in: Hartveldt, D. (ed.), *Taalgebruik*, pp. 116-161. Baarn: Basisboeken Ambo.
- Lawton, D. (1970), 'Culture, Language and Educational Ability', in: Swift, D.F. (ed.), *Basic Readings in the Sociology of Education*, pp. 56-67. London: Routledge & Kegan Paul.
- Lawton, D. (1975), *Class, Culture and the Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Lawton, D. (1977(1968)), *Social Class, Language and Education*. London & Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Leiter, K. (1980), *A Primer on Ethnomethodology*. Oxford: Oxford University Press.
- Lenders, I., H. Mazeland & M. Van Nieuwstadt (1976), *Taal, Arbeidersklasse, Ongelijkheid*. Amsterdam: Van Gennep.
- Lens, W. & L. Schops (1991), *Motivatatie en demotivatatie van leerkrachten in het secundair onderwijs: een exploratief onderzoek*. Leuven: Faculteit der Psychologie en Pedagogische Wetenschappen.
- Lightbody, P., G. Siann, R. Stocks & D. Walsh (1996), 'Motivation and attribution at secondary school: the role of gender', *Educational Studies*, 22(1): 13-15.
- Liston, D.P. (1988), *Capitalist schools: explanations and ethics in radical studies of schooling*. New York/London: Routledge.
- Lortie, D.C. (1975), *Schoolteacher*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mayntz, R. (1963), *Soziologie der Organisation*. Reinbek bei Hamburg: Rorwohlt.
- McLaren, P. (1995), *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern era*. London/New York: Routledge.
- Michiels, E. (1987-1988), 'Twintig jaar werken aan onderwijsvernieuwing in het Katholiek Secundair Onderwijs in Vlaanderen', *Onderwijskrant*, 45: 28-34.
- Michiels, E. & M. Lodewijckx (1987), 'De eerste graad: hoop en wanhoop van ver-nieuwingsscholen, wat doen we ermee?', *Impuls*, 17(3): 124-128.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (1992), *Educational developments in Belgium: 1990-1992. The Flemish Community*, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap Departement Onderwijs: Centrum voor Informatie en Documentatie.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (1993) *De eindtermen: wat heb je vandaag op school geleerd?* Dienst voor onderwijsontwikkeling.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, *Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs*, Schooljaar 1999-2000.

- Ministeriële Omzendbrieven, *deel IV: organisatie S.O.Z. (90)6 (26/6/90). Eenvormige structuur en organisatie van het voltijds secundair onderwijs.*
- Nash, R. (1976) 'Pupils' expectations of their teachers', in: Stubbs, M. & S. Delamont, *Explorations in classroom observations*, pp. 83-98. London: John Wiley.
- Nicaise I. (1990), *Leerkracht: een luxe job? Tijdsbesteding van leerkrachten in het secundair onderwijs en Onze juf werkt ook na schooltijd. Tijdsbesteding van leerkrachten in het basisonderwijs.* Leuven: H.I.V.A.
- N.V.K.S.O. (1992), *Lessentabellen secundair onderwijs: Eerste en tweede leerjaar van de derde graad structuur SO/89.* Brussel: N.V.K.S.O.
- OESO (1991), *Onderwijs in België: van divergentie naar convergentie.* Brussel: OECD.
- Oevermann, U. (1972), *Sprache und Soziale Herkunft.* Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.
- Osaer, L. (1987) 'Onderwijsvernieuwing: een nuchtere benadering', *Impuls*, 17(3): 90-102.
- Parsons, Talcott (1961), 'The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society', in: Halsey, A.H., J. Floud & C.A. Anderson (eds.), *Education, Economy and Society*, pp. 434-455. New York: The Free Press.
- Perrow, C. (1979), *Complex Organizations.* Glenview (Ill.): Scott, Foresman and Company.
- Pinar, W.F., W.M. Reynolds, P. Slattery & P.M. Taubman (1995), *Understanding curriculum.* New York: Peter Lang Publishing.
- Postman, N. & C. Weingartner (1969), *Teaching as a Subversive Activity.* Harmondsworth: Penguin Books.
- Redactie Impuls (1985), 'Een eenheidsstructuur op korte termijn', *Impuls* 15(4): 194-199.
- Reimer, E. (1971), *School is Dead.* Harmondsworth: Penguin Books.
- Riseborough, G.F. (1984), 'Teacher Careers and Comprehensive Schooling: An Empirical Study', in: Hargreaves, A. & P. Woods (eds.). *Classrooms and Staffrooms*, pp.245-257. Milton Keynes: Open University Press.
- Rosenholtz, S. (1989), *Teachers' Workplace.* London: Longman.
- Rosser, E. & R. Harre (1984), 'The meaning of trouble', in: Hammersley, M. & P. Woods (ed.), *Life in School: the Sociology of Pupil Culture*, pp. 204-211. Milton Keynes: Open University Press.
- Ruebens, M. (1983), *Analyse van het jeugdcultuurbegrip in de sociologie: een vergelijkend onderzoek van enkele jeugdsociologische theorieën.* Leuven: Faculteit Sociale Wetenschappen, diss. lic. Sociologie.
- Shaw, B. (1983), *Comprehensive Schooling. The impossible dream.* Oxford: Blackwell.
- Shor, I. (1996), Education is politics. Paulo Freire's critical pedagogy, in: McLaren, P. & P. Leonard (eds.), *Paulo Freire. A critical encounter*, pp. 25-35. London/New York: Routledge.
- Shuy, R. (1984), Language as a foundation for education: the school context, *Theory into practice*, 23, 3, pp. 167-174.
- Silverman, D. (1974), *The Theory of Organisations.* London: Heinemann.

- Singer, S. & M. Levine (1993), 'Heavy metal music preference, delinquent friends, social control, and delinquency', *Journal of Research in Crime & Delinquency*, 3: 317-330.
- Slatterly, P. (1995), *Curriculum development in the Postmodern Era*. New York/London: Garland Publishing.
- Staessens, K. (1991), *De professionele cultuur van basisscholen*. Leuven: Universitaire Pers.
- Standaert, R. (1987-1988), 'Peilen naar peil. Een analyse van het begrip kwaliteit van het onderwijs', *Impuls*, 2: 58-68.
- Stebbins, R.A. (1975), *Teachers and meaning: definitions of classroom situations*. London: Brill.
- Strauss, A. (1978), *Negotiations*. London: Jossey-Bass Publishers.
- Strauss, A. (1978), *Negotiations*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Stubbs, M. (1976), *Language, Schools and Classrooms*. London: Methuen.
- Taylor, D.W. (1965), 'Decision Making and Problem Solving', in: March, J.G. (ed.), *Handbook of Organizations*, pp. 48-86. Chicago: Rand McNally.
- Thys, L. (ed) & G. Van de Ven (ed.), *Profiel van het 2de jaar beroepsonderwijs. Leerkrachten in B.S.O., een zware job? Onderzoek naar arbeidssatisfactie, schoolwerksfeer en onderwijsoriëntatie*. Brussel: C.S.B.O.
- Van Damme, J. & W. Mertens (2000) *Hoofdstuk 4: de school*, in: De Witte, H., J. Hooge & L. Walgrave (red.) (2000), *Jongeren in Vlaanderen: gemeten en geteld. 12- tot 18-jarigen over hun leefwereld en toekomst*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Vandenbergh, R. (1991-1992), 'Kwaliteit van het onderwijs: een verhaal zonder einde?', *Tijdschrift voor onderwijsrecht & onderwijsbeleid*, 2: 79-86.
- Vanderhoeven, J.L. (1990), 'Participatie in het onderwijs- en schoolbeleid', *Impuls*, 21(1): 1-7.
- Vanderhoeven, J.L. (1991), 'Participatiestructuren in het nieuwe Vlaamse onderwijsbeleid', *Impuls*, 21(3): 57-63.
- Van Der Linden, F.J. & P.J.B. Roeders (1983), *Schoolgaande jongeren, hun leefwereld en zelfbeleving*. Nijmegen: Hoogveld instituut.
- Van Dinter, F. (red.) (1999), *Inspraak en participatie op school. Naar een leerlingbetrokken school*. Antwerpen/Brussel: Standaarduitgeverij/Koning Boudewijnstichting.
- Van Ginkel, A.J.H. (1987), *Demotivatie bij leraren*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Van Hooreweghe, B. (1991), *Leerkracht: een luxe job? Jobevaluatie bij leerkrachten secundair onderwijs en Willen de juf en de meester weg uit het onderwijs? Jobevaluatie bij leerkrachten basisonderwijs*. Leuven: H.I.V.A.
- Verhoeven, J.C. (1969), *De Sociologische Verklaring van de Sociale Controle*. Mechelen: Uitgeverij Sinfra.
- Verhoeven, J.C. (1982), *De leerkrachten uitgedaagd: een onderzoek over leerkrachten en onderwijsvernieuwing*. Leuven: Sociologisch Onderzoeksinstituut.

- Verhoeven, J.C. (1984), 'Gerechtigkeit und Chancengleichheit im Schulwesen. Gerechtigkeitsauffassungen im Wandel sozialer Rahmenbedingungen schulischer Erziehung', *Politica*, 34(1): 13-56.
- Verhoeven, J.C. (1984-1985), 'Weerstanden tegen onderwijsvernieuwing in België', *Nova et Vetera*, LXIII (1-2): 41-65.
- Verhoeven, J.C. (1993-1994), 'Leerkrachtenparticipatie en schoolbeleid: een appreciatie door directie en leerkrachten', *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en -Beleid*, 3: 162-179.
- Verhoeven, J.C. (1994), 'Enkele bedenkingen bij de vakoverschrijdende eindtermen', *IVO* 55(16): 51-65.
- Verhoeven, J.C. e.a. (1992), *Schoolmanagement en kwaliteitsverbetering van het onderwijs. Een empirisch onderzoek in secundaire scholen*. K.U.Leuven: Departement Sociologie.
- Verhoeven, J.C. & A. Gheysen (1993), *The Effectiveness of Schooling and Educational Resource Management in Belgium (Flanders)*. K.U.Leuven: Departement Sociologie.
- Verhoeven, J.C. & A. Gheysen (1994), *Scholen en nieuwe voorschriften. Een evaluatie door directie, leerkrachten en ouders*. Leuven: Departement Sociologie.
- Verhoeven, J.C. & L. Dom (2001) *Vlaams Eurydice-rapport 2000: Overzicht van het onderwijsbeleid en de onderwijsorganisatie in Vlaanderen*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Departement Onderwijs.
- Verhoeven, J.C. & M. Elchardus (2000) *Onderwijs. Een decennium Vlaamse autonomie*. Kapellen: Pelckmans.
- Verhoeven, J.C. & T. Kochuyt (1993), *Ongelijke onderwijskansen: een literatuurstudie*. Leuven: Sociologisch Onderzoeksinstituut/Departement Sociologie.
- Verhoeven, J.C. & T. Kochuyt (1995), *Kansenongelijkheid in het onderwijs. Een biografisch onderzoek naar het schoolgaan in arbeiders- en kansarme gezinnen*. Brussel: DWTC.
- Verhoeven, J.C. & R. Vandenberghe (1989), 'Invloed van decentralisatie en deregulering op het schoolbeleid', *Pedagogisch Tijdschrift*, 14(5): 353-369.
- Verhoeven, J.C., R. Vandenberghe, J. Van Damme, M. Clement, D. Maetens & G. Vergouwen (1992), *Schoolmanagement en kwaliteitsverbetering van het onderwijs: een empirisch onderzoek in secundaire scholen*. Leuven: Departement Sociologie.
- VVKSO (1994), *Eindtermen - Leerplannen: standpunt van het VSKO – Verbonden*. Mededelingen VVKSO.
- VVKSO (1996), *Mededelingen, Schooljaar 1996-1997*, Tweede Zending.
- Werthmann, C. (1984), 'Delinquents in schools: a test for the legitimacy of authority' in: Hammersley, M. & P. Woods (ed.), *Life in School: the Sociology of Pupil Culture*, pp. 211-225. Milton Keynes: Open University Press.
- Willis, P. (1977), *Learning to Labour: How working class kids get working class jobs*. Hampshire: Gower.

- Woods, P. (1983), *Sociology and the school: an Interactionist Viewpoint*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Woods, P. (1990), *The happiest days? How pupils cope with school*. London: The Falmer Press.
- XX, (1995), 'De rollen omgekeerd', *Klasse*, 58: 32-33.
- Young, M.F.D. (1971), 'An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge', in: Young, M.F.D. (ed.), *Knowledge and Control*, pp. 19-46. London: Collier-Macmillan.
- Young, M. (1977), 'Curriculum Change: Limits and Possibilities', in: Young, M. & G. Whitty (eds.) *Society, State and Schooling*, pp. 236-252. Ringmer: The Falmer Press.
- Young, R. (1992), *Critical theory and classroom talk*. Clevedon/Philadelphia/Adelaide: Multilingual Matters LTD.