

Inhoud

1	De schoolklas in (micro)sociologisch perspectief	11
	<i>Arjan Dieleman</i>	
	Inleiding	11
1.1	De schoolklas	12
1.2	Variaties in het curriculum	14
1.3	Conflicterende perspectieven en	16
1.4	Antischoolculturen	18
1.5	Straatculturen in het onderwijs	18
1.6	Het verborgen leerplan	20
1.7	De verschillende sociologische invalshoeken gecombineerd	23
1.8	Slot	25
	Literatuur	26
2	Kiezen of gekozen worden?	27
	<i>Frans Meijers en Marinka Kuijpers</i>	
	Inleiding	29
2.1	Noodzaak tot zelfsturing	31
2.2	Loonbaanleren in het onderwijs: vooral informatie geven	33
2.3	Wat is een krachtige loopbaanleeromgeving?	37
2.4	Integrale loopbaanbegeleiding of panopticum?	39
	Literatuur	44
3	Studiesucces van allochtone leerlingen en studenten	47
	<i>Sabine Severiens, Rick Wolff en Daniëlle Verstegen</i>	
	Inleiding	47
3.1	Diversiteit in het onderwijs	48
3.2	De rol van het onderwijs in studiesucces	49
3.3	Sociale en academische integratie	50
3.4	Netwerken en studiesucces	52
3.5	Sociale reproductiefunctie van het onderwijs	56
3.6	Kunnen we verschillen verkleinen?	60
	Literatuur	63

4	Sociale ongelijkheid in het onderwijs	67
	<i>Jaap Dronkers</i>	
	Inleiding	67
4.1	Processen die bijdragen aan onderwijsongelijkheid	69
4.2	Bekwaamheid	69
4.3	Ouderlijk milieu en andere sociale breuklijnen	72
4.4	Segregatie tussen scholen en buurten	74
4.5	Onderwijscondities	78
4.6	Openlijke en verborgen differentiatie	81
	Literatuur	87
5	Leerstijlen tussen feit en fictie	89
	<i>Arjan Dieleman</i>	
	Inleiding	89
5.1	Verbreding, diversiteit en differentiatie	90
5.2	De wetenschappelijke status van het leerstijlbegrip	95
5.3	Verschillende leerstijlindelingen	97
5.4	Wel of geen leerstijlen?	104
	Literatuur	105
6	Motivatie en leren	109
	<i>Ineke van der Veen en Thea Peetsma</i>	
	Inleiding	109
6.1	Wat is motivatie?	109
6.2	Contextfactoren	116
6.3	De beïnvloeding van motivatie	119
	Literatuur	124
7	Epiloog bij de hoofdstukken 1 tot en met 6	129
	<i>Ruud Klarus en P. Robert-Jan Simons</i>	
	Inleiding	129
7.1	Wat is leren?	130
7.2	Wat doen leerlingen?	135
7.3	Wat doen leraren?	139
7.4	Breïnwetenschappen en goed onderwijs	145
7.5	Uitdagingen	149
	Literatuur	151

8	Organisatie van het Onderwijsbestel	153
	<i>Fons van Wieringen</i>	
	Inleiding	153
8.1	Verzuiling	154
8.2	Openbaar en bijzonder onderwijs: hoe breed is een school?	155
8.3	Het rijk, de gemeente en het schoolbestuur	156
8.4	Bestuurlijke verzelfstandiging van het openbaar primair en voortgezet onderwijs	157
8.5	Wat centraal, wat decentraal?	158
8.6	Initiërend of afwachtend?	159
8.7	Overleg tussen overheid en onderwijsveld	161
8.8	Organisaties van leerlingen en ouders	162
8.9	Overlegvormen	163
8.10	Autonomievergroting en schaalvergroting	165
8.11	Organisaties van besturen	167
8.12	Onderwijsvakbonden	168
8.13	Beleidsinstrumenten: reguleren, prikkelen, informeren	169
8.14	Aanhoudende zorg voor aanhoudende veranderingen	170
	Literatuur	171
9	De Europese en internationale dimensie	173
	<i>Johan van Rens</i>	
	Inleiding	173
9.1	Toekomstige kwalificatiebehoeften	173
9.2	Historische EU-ontwikkelingen	174
9.3	Erkenning van diploma's	176
9.4	De vruchten van de open coördinatiemethode	178
9.5	Het Bologna-proces	181
9.6	Het Kopenhagen-proces	182
9.7	Het Europees Kwalificatiekader voor een leven lang leren (EQF)	184
9.8	Het competentiegericht leren	187
9.9	Andere internationale samenwerkingsvormen: OESO, UNESCO, CEDEFOP en ETF	188
9.10	Uitdagingen voor Nederland	189
	Literatuur	192

10	De school als toegang tot de wereld: een pedagogische kijk op goed onderwijs	195
	<i>Gert Biesta</i>	
	Inleiding	195
10.1	Drie dimensies van goed onderwijs: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming	198
10.2	Zelfstandigheid en de grenzen van de moderne pedagogiek	202
10.3	Een pedagogisch perspectief voor de 21e eeuw	207
10.4	Conclusie	213
	Literatuur	214
11	De brede school, een veilig eiland of deel van de samenleving?	217
	<i>Jeannette Doornenbal</i>	
	Inleiding	217
11.1	School en samenleving	217
11.2	Brede school en samenleving	219
11.3	Beleidsdoelstellingen van de brede school	221
11.4	De pedagogische opdracht van de brede school	222
11.5	Samenwerking met ouders	224
11.6	Samenwerking in de buurt	226
11.7	Interprofessionele samenwerking	228
11.8	Tot slot	231
	Literatuur	231
	Geraadpleegde websites	234
12	Leraar-leerlingrelaties en klassenmanagement in het hedendaagse onderwijs	235
	<i>Perry den Brok, Theo Wubbels, Mieke Brekelmans en Jan van Tartwijk</i>	
	Inleiding	235
12.1	Benaderingen van klassenmanagement	236
12.2	Klassenmanagement en onderwijsdoelen	241
12.3	Een relationele benadering van klassenmanagement	241
12.4	Leraar-leerlingrelaties in nieuwe onderwijssettingen	246
12.5	Leraar-leerlingrelaties in multiculturele klassen	248
12.6	Conclusie en epiloog	250
	Literatuur	252

13	Sociaal gedrag in de klas: wat als het mis gaat?	257
	<i>Lilian Vliek en Gerard Weide</i>	
	Inleiding	257
13.1	Factoren van invloed op sociaal gedrag	259
13.2	Effectieve technieken om positief sociaal gedrag te stimuleren	261
13.3	Effectieve trainingen om sociaal competent gedrag te stimuleren	265
13.4	Kanjertraining	267
13.5	Activiteiten in de Kanjertraining	269
13.6	Visie van Kanjertraining op leerkrachtgedrag	271
13.7	Effecten van de Kanjertraining	273
13.8	Tips voor leerkrachten	275
	Literatuur	277
14	Passend onderwijs	281
	<i>Jeroen Onstenk en Marieke Visser</i>	
	Inleiding	281
14.1	Beleid ten aanzien van passend onderwijs	282
14.2	Toename zorgleerlingen?	283
14.3	De zorgstructuur	288
14.4	De zorgleerling op school	290
14.5	Leerkrachten doen ertoe	292
14.6	Attitude en kennis	295
14.7	Assistentie in de klas	296
14.8	Ouders en school	297
14.9	Conclusies	299
	Literatuur	300
15	Naar betere zorg én leerresultaten voor leerlingen: het onderwijs en samenwerking met jeugdzorg, welzijn en gezondheidszorg	303
	<i>Dolf van Veen</i>	
	Inleiding	303
15.1	Het belang van samenwerken met externe instellingen in het onderwijs	305
15.2	Meer over de kennisbasis van samenwerkingspraktijken	311
15.3	De samenwerking van het onderwijs met de jeugdzorg	321

15.4 Tot besluit	325
Literatuur	327
Over de auteurs	331

1 De schoolklas in (micro)sociologisch perspectief

Arjan Dieleman

Inleiding

De kern van onderwijs is interactie en communicatie. Leerlingen zitten op school en leren gezamenlijk onder leiding van een leraar of lerares. Dat gebeurt doorgaans nog steeds in een klas in een daarvoor bestemd lokaal. De laatste decennia zien we echter dat geleidelijk nieuwe groepsvormen worden ontwikkeld en toegepast. Maar ook in deze nieuwe vormen blijven interactie en communicatie de essentie uitmaken van de belangrijkste leerprocessen.

Over hoe en onder welke voorwaarden interactie en communicatie inhoud en vorm moeten krijgen, bestaan uiteenlopende opvattingen en ideeën. Er is tegenwoordig veel discussie over wat er nodig is om de leerprocessen op een goede manier te doen verlopen. De psychologie is daartoe een belangrijke wetenschap, die zich vooral bekommert om de cognitieve en informatieverwerkingsprocessen en om de persoons- en identiteitsontwikkeling van de leerling en de leraar. Deze sociale wetenschap is vooral op de individuele leerling en leraar gericht en op hoe kennis, vaardigheden en houdingen bij hen kunnen worden ontwikkeld. Vanuit die invalshoek wordt weliswaar ook onderzocht welke vormen van interactie en communicatie nodig en wenselijk zijn, bijvoorbeeld bij instructie of samenwerking, maar deze interesse blijft binnen het raam van een oriëntatie op individuele ontwikkeling.

De microsociologie als onderdeel van de sociologie daarentegen heeft als vertrekpunt de verschillende interactie- en communicatievormen zoals die in de volle breedte van de school voorkomen. Het gaat om de verschijnselen op zich, zoals die zich los van bedoelingen en intenties kunnen voordoen. Microsociologen onderzoeken en maken analyses van wat er gebeurt in de microkosmos van een klas, een schoolplein, een peergroep of een lerarenteam. Daarbij gaat het niet alleen om wat in de interactie en communicatie wordt nagestreefd, maar juist ook om wat zich daarin afspeelt zonder dat de deelnemers dit gewaar zijn. Interactie en communicatie bestaan vaak uit een mix van

intenties en strevingen aan de ene kant, en onvoorziene en onverwachte wendingen aan de andere kant. Daardoor brengen sociologen nogal eens onbedoelde effecten of discrepanties tussen zeggen en doen of verschillen tussen beoogde en feitelijke handelingspraktijken aan het licht. Want dikwijls kennen interacties een verloop dat zich grotendeels onttrekt aan de invloed en de waarneming van de deelnemers.

De resultaten van de microsociologische studies dragen daarom vooral bij aan bewustwording en inzicht. Ze hebben soms een ontmaskerende en ontnuchterende werking. Hun praktijkwaarde ontlene ze aan het feit dat ze laten zien wat er aan de hand kan zijn zonder dat deelnemers zich ervan bewust zijn, terwijl het toch een niet te miskennen invloed kan hebben.

1.1 De schoolklas

De schoolklas is eeuwenlang het hart geweest van het onderwijs en ook al groeit het inzicht dat wellicht een andere organisatievorm wenselijk is, nog steeds is de klas in een lokaal de meest voorkomende figuur waarin het onderwijs wordt gegeven. Ze is echter meer dan een ruimtelijke vorm, ze staat ook voor een bepaalde inrichting van het leerproces, bijvoorbeeld voor groepsordening, voor toewijzing van rollen, voor mogelijkheden van actie en reactie.

12 De klasorganisatie legt de vrijheden en onvrijheden in de interactie tussen leraar en leerling vast. Natuurlijk bestaat er variatie in hoe leraar en leerlingen met elkaar omgaan en gebruikmaken van de klas, maar het grondpatroon blijft, aldus Parsons, in wezen hetzelfde.

De Amerikaan Parsons (1959), die tot de belangrijkste sociologen van de twintigste eeuw wordt gerekend, heeft in de jaren vijftig een aparte analyse gewijd aan de functies van de schoolklas. Parsons wordt beschouwd als een van de grondleggers van het invloedrijke structureel-functionalisme in de sociologie. Zijn uitgangspunt was dat de maatschappij een interdependent systeem is, een systeem waarvan de afzonderlijke delen en deelnemers van elkaar afhankelijk zijn en dat bijeen en in balans wordt gehouden door een gedeeld waarden- en normenpatroon. De sociale cohesie hangt in de eerste plaats af van een breed gedragen consensus over de normen die de leden van de gemeenschap met elkaar delen. Daaraan liggen basale waarden ten grondslag die aan nieuwe generaties moeten worden doorgegeven om het voortbestaan van de maatschappij te waarborgen. Daar waar deze basale waarden worden geschonden of geen instemming verkrijgen, ontstaat deviant, afwijkend gedrag. Als dit laatste op grote schaal gebeurt, dreigt desintegratie en valt een samenleving uiteen in elkaar bestrijdende groepen.

Onderwijs in het algemeen en de schoolklas in het bijzonder vervullen bij Parsons een sleutelrol in dit integratieproces, omdat daarin nieuwe generaties worden voorbereid op hun toekomstige functioneren in de maatschappij. Parsons liet de betekenis van het onderwijs zien als de belangrijkste weg naar bestaansverbetering in een tijd dat het geloof in de mythe van de Amerikaanse droom en de selfmade man – de krantenjongen die door hard werken opklimt tot directeur – nog volop aanwezig was.

Een kernbegrip bij Parsons is socialisatie; de schoolklas is vele jaren naast gezin en groep van lotgenoten (de peergroep), de voornaamste schakel in dit proces. Een kind dat voor het eerst naar school gaat, treedt een andere wereld binnen waar andere verhoudingen en andere regels gelden dan bij hem thuis. Een schoolklas bestaat uit doorgaans 25 tot 35 leerlingen en een leraar. Zij functioneert volgens Parsons op basis van rollen die aan de leraar en de leerlingen zijn toegewezen. De leraar treedt op namens de maatschappij, die ervoor moet zorgen dat leerlingen kennis en vaardigheden verwerven en zich normen en waarden eigen maken in overeenstemming met de verwachtingen van de samenleving. Leerlingen hebben tot taak hieraan gehoor te geven teneinde later als zelfstandige en verantwoordelijke individuen door het leven te gaan. Voor Parsons zijn dit de voornaamste functies van de school. Als uitvloeisel daarvan heeft het onderwijs tot taak iedereen naar de eigen (cognitieve en technische) mogelijkheden onderscheiden leerwegen aan te bieden. De functie van de school is behalve integratie ook selectie en allocatie, zodat zoveel mogelijk de juiste man of vrouw op de juiste plaats terecht komt. Aan selectie liggen volgens Parsons gemeenschappelijke waarden ten grondslag, namelijk dat iedereen een gelijke kans moet hebben en dat het vervolgens billijk is dat ieder wordt beloond naar zijn prestaties. De school heeft zo bij Parsons twee belangrijke doeleinden: aan de ene kant differentiatie, die echter spanningen kan oproepen als verschillen te groot of niet acceptabel geacht worden en aan de andere kant acceptatie van verschillen, die door de gemeenschappelijke waarde van 'beloning naar prestatie' deze spanningen moet verkleinen en moet voorkomen dat de maatschappij uiteenvalt.

Tijdens de schooljaren moeten de verschillende talenten waarover leerlingen beschikken duidelijk worden, zodat leerlingen adequaat kunnen worden toegewezen aan de diverse niveaus van het onderwijs, die uitzicht geven op verschillende beroepswegen en het daarbij behorende onderscheid in maatschappelijke status. Dat zichtbaar maken van verschillen gebeurt in de klas aan de hand van leerprestaties en het waarderen daarvan door het toekennen van cijfers. De belasting die dat met zich meebrengt, is de belangrijkste reden bij Parsons voor het bestaan van jeugdculturen. Hun meestal anti-intellectualistische karakter helpt leerlingen de dagelijkse schoolstress te compenseren

door zich af te zetten tegen de volwassen wereld en de als druk en dwang ervaren schoolwaarden van je best doen en goede cijfers halen.

Ook de groep van leeftijdgenoten, de peergroep, heeft in Parsons opvatting van socialisatie een belangrijke functie. Leerlingen zijn lotgenoten en statusgelijken, en leren door omgang met elkaar de voornaamste waarden van gezelligheid, saamhorigheid, steun en solidariteit, die vooruitlopen op de latere band met collega's in het werk en met vrienden en kennissen daarbuiten. Uit onderzoek blijkt dat de sociale vaardigheden die in de schoolklas zijn opgedaan, meetellen voor het latere succes in werk en beroep. Zo deden leden van het Tinbergen instituut (Galeotti, A. & G. Müller, 2005) onderzoek naar het verband tussen de populariteit die iemand genoot onder medeleerlingen in de laatste klas van het vo, en latere inkomensverschillen in het werk. Het bleek dat zij die geliefd waren, later veel meer verdienden dan degenen die in de klas betrekkelijk geïsoleerde individuen waren. De verschillen waren onafhankelijk van sociaal milieu, leerprestaties, IQ-score en beroepskeuze, dat wil zeggen dat verschillen in sociale betrekkingen in een schoolklas een eigen effect sorteren op latere inkomsten uit arbeid.

1.2 Variaties in het curriculum

14

De variaties die Parsons in de klas bespeurt in de curriculumuitvoering, maar waaraan hij verder voorbijgaat, zijn door de Engelse socioloog Bernstein (1975) inzichtelijk gemaakt. Hij hanteert daartoe twee sociologische begrippen: 'classification' en 'framing'. De eerste staat voor de mate waarin de leerstof in gescheiden vakken wordt aangeboden. In de categorisering en de grensmarkeringen die dat met zich meebrengt ligt een zekere machtswerking besloten. 'Framing' staat voor de mate van vrijheid die leerkrachten en leerlingen hebben om zelf vorm en invulling te geven aan het leerproces. Het betreft de controle in de klas: wie heeft waarover zeggenschap? Voorbeeld van een strenge classificatie is het traditionele onderwijs in het vo, waarin het onderwijs bestaat uit afzonderlijke vakken als wiskunde, natuurkunde, biologie, Engels, Nederlands, enzovoort. Bij een zwakke classificatie is de scheiding tussen vakken veel minder aanwezig. De huidige tendens om vanuit leergebieden en thema's onderwijs te verzorgen, waarbij de bijdragen vanuit verschillende vakken worden gecombineerd en geïntegreerd, is een voorbeeld van zwakke classificatie. Bij een strenge framing hebben leraren en leerlingen weinig mogelijkheden om naar eigen inzicht het leerproces te regelen. De controle berust bijna geheel bij de leerkracht. Bij dominantie van gedetailleerde eindexameneisen is dat bijna altijd het geval. Een voorbeeld is het volgen van een lesmethode die week na week voorschrijft wat en hoe moet worden geleerd.

Met deze twee begrippen maakt Bernstein onderscheid tussen twee typen leerplannen en curriculumuitvoering in de klas: het verzameltype en het geïntegreerde type. Elk gaat volgens Bernstein meestal gepaard met een reeks andere onderwijskenmerken. Bij het verzameltype is er een hiërarchie van vakken: bovenaan staan de examenvakken, daaronder de niet-examenvakken, waarbij de praktische vakken meestal het minste gewicht in de schaal leggen. In overeenstemming daarmee is het docentenkorps sterk geleed en is er een rangorde in status. Allereerst speelt de aard van de bevoegdheid een rol. In Nederland is er bijvoorbeeld het onderscheid tussen eerste- en tweedegraadsbevoegdheid in het onderwijs, waarbij docenten van de theoretische vakken in het traditionele vo doorgaans meer aanzien genieten. Bij het verzameltype draait alles om de vakinhoud. Docenten zijn de vakexperts en leerlingen zitten in de rol van toehoorders die de leerstof door de docent krijgen uitgelegd of die beurten krijgen om te controleren of ze hun huiswerk hebben gemaakt of de lesinhoud hebben begrepen. Er zijn weinig gelegenheden voor een zelfstandige inbreng van de leerling.

Bij het geïntegreerde type wordt anders met kennis omgegaan en is er een andere taakverdeling tussen leraar en leerling. Leraren van verschillende vakken proberen hun lesinhoud op elkaar af te stemmen. Een voorbeeld in het Nederlandse vo is het werken vanuit leergebieden waarbij leraren van verschillende disciplines gezamenlijk onderwijsmateriaal ontwikkelen. Leerlingen moeten daarbij veel meer eigen leeractiviteiten ontplooiën en samenwerken: zij moeten bij een thema zelf onderzoek verrichten, relaties leggen tussen de verschillende vakken en een verbinding maken met hun eerdere kennis. De eigen en gezamenlijke leeractiviteiten moeten ervoor zorgen dat de nieuwe kennis betekenis krijgt voor de leerlingen, zodat deze beter beklijft. De leraren kruipen meer in de rol van begeleider. Bernstein wijst erop dat bij het verzameltype de interactie en de communicatie nogal ritualistisch verlopen. Dit heeft tot gevolg dat leerlingen doorgaans precies weten waar ze aan toe zijn en wat ze kunnen verwachten. Bij het geïntegreerde type is dat veel minder het geval. Interactie en communicatie kunnen veel minder volgens vaste patronen plaatsvinden. Er zullen wisselende vormen en gradaties van samenwerking voorkomen. Daardoor moet men meer oog hebben voor elkaars persoonseigenschappen en moet meer rekening worden gehouden met elkaars mogelijkheden en onmogelijkheden. Dat geldt voor zowel leraren als leerlingen.

Het zal duidelijk zijn dat zich tussen de twee typen die Bernstein sociologisch onderscheidt zich allerlei mengvormen voordoen. De laatste decennia zien we een groeiende tendens om op te schuiven in de richting van het geïntegreerde type leerplan. Steeds meer leraren gebruiken activerende werkvormen in hun lessen. Die ontwikkeling is er de oorzaak van dat zich in veel scholen, uitgaan-

de van Bernsteins onderscheid, hybride onderwijsvormen voordoen: meer geïntegreerde momenten worden afgewisseld met manieren behorend tot het verzameltype, soms tussen schooljaren maar soms ook binnen één schooljaar. Dat vraagt van leraren en leerlingen een breed repertoire aan houdingen, vaardigheden en strategieën. Nu eens moeten leerlingen passief een les volgen, dan weer moeten ze zelf initiatieven nemen en kritisch zijn. Bij de ene les ligt de sturing nog volledig in de handen van een leerkracht, bij een andere wordt een sterk beroep gedaan op eigen verantwoordelijkheid en zelfwerkzaamheid. Het ene moment krijgen leerlingen zeggenschap, het andere moment wordt die onthouden. Er wordt dus een groter beroep gedaan op de flexibiliteit van de leerling.

1.3 Conflicterende perspectieven en belangen

Parsons is een macrosocioloog die de schoolklas vooral beziet vanuit de betekenis die ze heeft voor het geheel van de maatschappij. Voor Parsons is de schoolklas slechts een sociaal systeem met functies zoals kennisverwerving en overdracht van waarden en normen. De kritiek op zijn werk is niet uitgebleven. Zijn analyse vanuit het gezichtspunt van socialisatie, integratie en deviantie doet onvoldoende recht aan de complexe en conflictueuze werkelijkheid van een schoolklas, waarin verschillende perspectieven en belangen tegelijk werkzaam zijn.

De Franse socioloog Bourdieu (1979) is een van de belangrijkste sociale wetenschappers geweest die de analyse van Parsons heeft betwist. Hij analyseert de schoolklas niet vanuit functies, maar vanuit belangen die verschillende sociale groepen hebben bij het onderwijs en vanuit de tegenstellingen die dit oproept. De bovenlaag in de maatschappij: de elites en de middenklassen, beseft dat onderwijs een belangrijke sleutelmacht is geworden in de toewijzing van maatschappelijke posities en privileges. Hun bevoorrechte positie in de maatschappij kunnen zij in een moderne maatschappij niet meer doorgeven door middel van overerving. Hun kinderen zijn evenzeer afhankelijk geworden van succes in het onderwijs. De ouders, zo betoogt Bourdieu, slagen er echter in hun belangen te laten prevaleren in het onderwijs door ervoor te waken dat dit zo goed mogelijk aansluit op de levenshouding en levenswaarden van het eigen milieu. De kennis, de houdingen en verwachtingen die nodig zijn om een goede leerling te zijn, komen grotendeels overeen met wat in hun milieu al gewoon en dagelijkse praktijk is. Volgens Bourdieu werkt het onderwijs selectief ten gunste van de hogere sociale klassen. De hoge en de middenmilieus doen er alles aan om hun kinderen zo hoog mogelijk in het onderwijs te laten

eindigen, in het besef dat dit de beste vooruitzichten biedt op de maatschappelijke voordelen die zij en hun gezinnen genieten, zoals welstand en luxe. Zij zijn in staat hun kinderen te stimuleren en te begeleiden omdat zij de gang van hun kinderen door het onderwijs uit eigen ervaring kennen. Daardoor kunnen zij gericht steun verlenen, bijvoorbeeld door invoelend op de schoolverhalen van hun kinderen te reageren en door te helpen bij het huiswerk.

Bourdieu hanteert voor de instellingen en houdingen die leerlingen met zich meebrengen, het begrip habitus. Het gaat om een verzameling van waarnemings-, denk- en waarderingsschema's die leerlingen van huis uit meekrijgen en die hun functioneren in de klas vergemakkelijken. Ze werken veelal onbewust en automatisch, waardoor ze de indruk wekken dat ze het gedrag spontaan reguleren, maar in werkelijkheid zijn ze in een langdurig socialisatieproces ingesleten. De schema's vormen samen een eenheid die aan de persoon een karakteristieke stijl van doen en laten verschaft.

Een van de belangrijkste culturele kwaliteiten en privileges van de maatschappelijke bovenlaag is, aldus Bourdieu, de afstand die zij kan nemen of, zoals hij dat noemt, de onthechting ten aanzien van de dagelijkse noden. Die komt tot uiting in belangstelling voor kennis, cultuur, kunst en levensbeschouwing. De elites en de middenklassen hoeven zich niet veel gelegen te laten liggen aan de elementaire levensbehoeften, waarin ze gemakkelijk en zonder problemen kunnen voorzien, en kunnen zich wijden aan andere zaken. Bovendien hebben ze vaak een lange schoolloopbaan achter de rug, waarin ze hebben geleerd op een beschouwelijke manier in het leven te staan.

Deze onthechting en distantie in de houdingen en gewoonten van zijn ouders helpen, aldus Bourdieu, het kind uit de hogere klassen een habitus te ontwikkelen die het gemakkelijker maakt de abstracties, de reflectie en de afstandelijkheid die het hogere onderwijs verlangt, het hoofd te bieden. Dat geldt niet voor leerlingen van ouders die in minder bevoorrechte omstandigheden leven, minder onderwijs hebben genoten en zich een minder onthechte levenshouding kunnen permitteren. Deze leerlingen hebben andere gewoonten en moeten eerst een grotere psychologische en mentale afstand overwinnen om de juiste schoolhouding te verwerven dan hun beter toegeruste medeleerlingen. Habitusverschillen, verschillen in houdingen en gewoonten, werken door in de klas en leiden er niet zelden toe dat interactie en communicatie uitlopen op wrijvingen en botsingen tussen belangstellingen, verwachtingen en waarderingen van leerlingen en leraren. Zij zijn altijd inzet van onderhandelingen, maar als de culturele kloof te groot is, bestaat de kans dat leerlingen zich afwenden van het onderwijs en hun heil zoeken in andere bezigheden. Als deze leerlingen elkaar vinden, kunnen ze een gezamenlijke afwijzende houding ontwikkelen en de les bij herhaling gaan verstoren.

1.4 Antischoolculturen

Voor het rebellerende en lesondergravende gedrag is sinds de jaren zeventig in Nederland de term antischoolcultuur gangbaar. Het fenomeen is bekend geworden door het werk van Paul Willis (1977). Zijn etnografisch onderzoek had onthuld dat specifieke jongeren uit de arbeidersklasse zich oriënteerden op de ongeschoolde handarbeid of de zware lichamelijke arbeid in fabrieken, havens en transportbedrijven, en weinig boodschap hadden aan de doelen en vormingsidealen van het onderwijs. Deze jongeren zagen voor het leven dat ze voor ogen hadden het nut er niet van in en waren erop uit zo snel mogelijk het ongeschoolde werk van hun vaders te gaan doen. Aan dat werk ontleenden ze hun eigenwaarde en de chauvinistische en seksistische mannelijkheidscultuur van fysieke kracht, ruwheid, lef en succes bij de meisjes. Het onderwijs was vanuit hun perspectief slechts een overbodig en vervelend tussenstation, een noodzakelijk kwaad dat niet bijdroeg aan hun toekomst. Zij accepteerden daarom de ruil van kennis tegen orde niet en wensten zich niet te schikken in de schoolse gezagsverhoudingen en zich stil te houden om daarmee kennis en diploma's te verwerven. Hun antischoolhouding uitte zich in lesondergravend gedrag: jongeren probeerden voortdurend hun mannelijkheid in de klas te doen gelden en zoveel mogelijk ruimte te veroveren om een gezellige tijd op school te kunnen doorbrengen.

18 Willis deed zijn onderzoek in de jaren zeventig van de vorige eeuw, in een tijd dat de industriële maatschappij nog volop aanwezig was. Ongeschoolde en zware lichamelijke arbeid was bijvoorbeeld in fabrieken en havens nog een gangbaar fenomeen. Maar veertig jaar later is dit in de Nederlandse dienstensamenleving eerder een randverschijnsel dan een serieuze arbeidsmogelijkheid geworden. De antischoolhouding en de oriëntatie op fysiek zwaar werk hadden een halve eeuw terug een duidelijke inbedding in de culturele organisatie van de arbeid, met haar verbindingen naar vakbond en bepaalde politieke partijen. Maar die relatie is nagenoeg verdwenen.

1.5 Straatculturen in het onderwijs

Tegenwoordig zijn de voornaamste antischoolculturen doorgaans gefragmenteerde en losse straatculturen in de grote steden. Jongeren belanden om wat voor reden dan ook op straat, waar ze snel gesocialiseerd worden in de codes en regels die daar heersen (Connell, 1995; Anderson, 1999; Pels, 2003). Daar draait het vooral om reputatie, brutaliteit, lef en status. Het aanzien bij elkaar en het respect dat geëist wordt van derden berusten vooral op lichaamsbehendigheid en durf. Straatcultuur is in de eerste plaats lichaamstaal. Vechten is

belangrijk. De crux van de straatcultuur komt kernachtig tot uiting in de volgende zinsnede: *Een klap doet geen zeer, gezichtsverlies des te meer.*

Straatculturen staan haaks op de normen en waarden die in de dagelijkse omgang worden verlangd (Kaldenbach, 2005). In de dagelijkse omgang is het een norm rekening te houden met anderen en je te verontschuldigen als je, al dan niet met opzet, de ander hebt gehinderd of tegen regels hebt gezondigd. Straatcultuurjongeren doen precies het tegenovergestelde: zij vinden het vanzelfsprekend dat je letterlijk en figuurlijk voor hen opzij gaat. Doe je dat niet, dan ervaren ze dat als een inbreuk op respect jegens hen die ze niet over hun kant kunnen laten gaan. Toegeven dat ze fout zitten doen ze niet, 'sorry zeggen' evenmin. Keihard en onverschillig zijn is hun norm, en de bescherming van de reputatie in de ogen van vrienden en rivaliserende leeftijdgenoten is een must.

Uiteraard is de hiervoor geschetste straatcultuur een negatief ideaaltipe dat voorkomt in sterkere en zwakkere varianten, die overigens nog weinig onderzocht zijn. Maar ze zijn strijdig met de houdingen en gedragingen die in de schoolklas worden verlangd. De gebruikelijke schoolse aanspreekvormen werken bij deze jongeren meestal niet. Ze hebben 'schijt' aan de onderwijscultuur, die iets voor 'losers' is, en zijn niet gevoelig voor de gebruikelijke terechtwijzingen. Integendeel, als je wilt corrigeren of je recht wilt halen, is dat juist aanleiding voor een verbaal gevecht, met als inzet afgaan en minachting, dat gemakkelijk kan escaleren en eindigen in een fysiek handgemeen.

Een apart en extra probleem is dat sommige jongeren in beide culturen kunnen functioneren en daartussen kunnen wisselen afhankelijk van situatie, stemming en omgevingsreacties. Dat verschijnsel staat in de literatuur bekend als 'code switching'. Het lijkt alsof er plotseling een knop omgaat. Dat maakt hun gedrag hoogst onberekenbaar. Dezelfde jongen die gisteren nog zo aangepast leek, ontsteekt vandaag onverwachts in woede omdat hij zich in het bijzijn van vrienden in zijn eer aangetast voelt. Het maakt het ook moeilijk een gesprek met de jongere op betekenis en waarde te schatten.

Antischoolculturen zijn extreme tegenculturen die het onderwijs in de klas ernstig kunnen bemoeilijken. Er bestaat echter geen tweedeling tussen conformistische culturen aan de ene kant en antischoolculturen aan de andere kant. Allerlei tussenvormen doen zich voor. De Engelse socioloog Woods (1979) onderscheidde dertig jaar geleden reeds overlevingsculturen waarin leerlingen proberen hun schooljaren zo prettig mogelijk door te komen zonder zich al te veel in te spannen. De socioloog Matthijssen (1985) noemde dat al eens treffend de zesjescultuur. Leerlingen doen steeds precies zoveel dat ze voldoende staan, niet minder maar ook niet meer. Veel leerlingen proberen het voor zichzelf leuk te houden en het schoolleven onder elkaar gezellig te maken.

1.6 Het verborgen leerplan

De analyse van Parsons richtte zich vooral op de uitkomsten die socialisatie en integratie moeten opleveren ten behoeve van de maatschappelijke continuïteit, en werpt daarom weinig licht op hoe het er tijdens de interacties in de schoolklas aan toegaat. Daarin komen niet alleen bedoelde maar ook onbedoelde processen voor die eveneens effect hebben.

Het zijn microsociologen die zich erop hebben toegelegd deze processen te onderzoeken. Zij gebruiken daarvoor vooral kwalitatieve methoden. Zij observeren de activiteiten die leraren en leerlingen verrichten, letten erop hoe interacties verlopen en leggen soms nauwgezet de dialogen vast. Zij bestuderen en analyseren de interacties als een werkelijkheid op zich los van motieven, intenties en voornemens. Daarmee brengen zij soms verborgen patronen aan het licht.

De laatste vijftig jaar hebben sociologen op deze manier een aantal belangrijke mechanismen opgespoord, die in het onderwijs een rol spelen. Deze hebben met elkaar gemeen dat zij zich voltrekken zonder dat de deelnemers zich erg bewust zijn van hun werking en invloed. De mechanismen zijn bekend geworden onder de verzamelnaam 'verborgen curriculum'. Daarbij gaat het om de onopzettelijke invloeden die leerlingen en leraren op elkaar uitoefenen, die geen deel uitmaken van het officiële leerplan of de doelstellingen van de school en die nauwelijks opgemerkt worden door leraren en leerlingen. Tot die invloeden behoort vooral wat leerlingen impliciet leren maar leraren niet expliciet onderwijzen.

Een bekend voorbeeld van zo'n mechanisme is de 'selffulfilling prophecy'. Het toont de macht en de invloed van etikettering. In de school vindt men dat terug in het onderscheid dat leraren aanbrengen in typen leerlingen. Leraren schrijven vaak op basis van eerste indrukken kenmerken toe aan leerlingen. Zo kan men onder leraren uitspraken horen als 'dat is een typische havo-leerling' of 'die hoort thuis op het vmbo'. Met deze typering gaan verwachtingen gepaard die een belangrijke invloed blijken te hebben op de leerprestaties en de identiteits-ontwikkeling. De leerlingen gaan zich deels zo gedragen en presteren in overeenstemming met deze verwachtingen.

Een schoolse variant van de 'selffulfilling prophecy' is het 'pygmalion'-effect. Het is vernoemd naar een belangrijk experiment dat de Amerikanen Rosenthal en Jacobson in 1968 deden. Zij testten leerlingen van een school op hun non-verbale intelligentie en verdeelden de leerlingen vervolgens willekeurig in twee groepen. Van de ene groep leerlingen gaven zij aan de leerkrachten door dat zij veel van deze leerlingen verwachtten, van de andere groep deden zij dat niet. Na verloop van tijd testten zij de leerlingen opnieuw.

Het bleek dat de gemiddelde testscore van de leerlingen van wie bij de leerkrachten positieve verwachtingen waren gewekt, sterker was gestegen dan die van de andere leerlingen. De leerlingen hadden dus tot op zekere hoogte de verwachtingen waargemaakt. In sociologisch onderzoek is deze positieve en negatieve rol van verwachtingen die leerkrachten van leerlingen hebben telkens weer bevestigd.

Een vergelijkbaar mechanisme doet zich voor bij de manier waarop leraren uitvoering geven aan het curriculum. De leraar benadert leerlingen verschillend door zijn manier van praten, vragen stellen en etiketteren van leerlingen, die hij aanpast aan wat hij aan mogelijkheden bij de leerling veronderstelt. Impliciet laat hij daarin zijn verwachtingen doorklinken. Een voorbeeld is het sociologisch onderzoek van Keddie (1971). Hij constateerde tot zijn verrassing dat leerkrachten nauwelijks kunnen ontsnappen aan de etiketteringsdruk die in het onderwijs heerst. Leerlingen op een Engelse school zaten voor hetzelfde curriculum gescheiden in lage, midden en hoge niveaugroepen; alleen bij het vak maatschappijleer waren de groepen gemengd. Hier werd bovendien gewerkt met een meer open en democratische lesaanpak. De leraren van de school gaven in gesprekken blijk zich bewust te zijn van het nadeel dat leerlingen uit sociaal zwakkere gezinnen hebben, en van hun streven zo onbevooroordeeld mogelijk te werk te gaan. Niettemin bleek hun dagelijkse onderwijspraktijk totaal anders en lieten zij zich in hun leerlingbenadering leiden door de wetenschap met leerlingen van lagere, midden of hogere niveaugroepen van doen te hebben. Bij leerlingen uit de lage niveaugroep werd in de uren maatschappijleer alleen maar geoefend in het zo correct mogelijk reproduceren van de inhoud; bij leerlingen uit de hoge niveaugroep werd ook aandacht besteed aan het oefenen van hogere cognitieve vaardigheden zoals conceptualiseren, causaal redeneren en evalueren. Bij de eerste was het doel parate kennis en werd het huiswerk ook als zodanig gecontroleerd, bij de tweede was het doel een verdiepende omgang met de leerstof. Bijna dertig jaar later constateren Ten Dam en Volman (1999) in Nederland bij burgerschapsvorming een vergelijkbaar fenomeen. De meeste vmbo-scholen leren hun leerlingen op een sociaal aanvaardbare manier te functioneren in de maatschappij, hetgeen vooral neerkomt op het aanleren van gedragsregels. De havo-vwo-scholen daarentegen geven hun leerlingen meer ruimte voor zelfstandigheid, eigen meningsvorming en samenwerking. Zij worden voorbereid op een kritisch burgerschap. Vaak gebeurt dat impliciet. Op deze manier wordt sociale ongelijkheid in stand gehouden: voor de één aanpassing en discipline, voor de ander zeggenschap en invloed.

Eenzelfde soort bevinding van verschil tussen zeggen en doen deden Sharp en Green (1975) op een Londense school in een arbeiderswijk in 1975. Zij ontdekten dat onderwijzers een veel rooskleuriger beeld gaven van hun kindgerichte onderwijs dan in de school zelf kon worden waargenomen. In de praktijk van alledag hanteerden de leraren eenzelfde soort indeling van goede, normale en probleemleerlingen als op een doorsneeschool. Hun eigen onderwijspraktijk was veel traditioneler dan de onderwijzers zelf aangaven. De slechte materiële omstandigheden van de school dwongen de leerkrachten tot andere vormen van onderwijs.

Vijfentwintig jaar later deden Jennie Oakes (2000) en haar medewerkers onderzoek op zestien scholen uit het Amerikaanse voortgezet onderwijs die zich op hun vernieuwingsgezindheid lieten voorstaan. Zij vonden dat leraren er weinig diepgravende ideeën over leerlinggecentreerd onderwijs en constructivistische pedagogiek op nahielden en dat ze nauwelijks de moeite namen zich verder te verdiepen in de theoretische grondslagen van de vernieuwingen. De hervormingen waren slechts oppervlakkige en beperkte toepassingen.

Een mooi Nederlands voorbeeld uit de jaren tachtig is het proefschrift van Peter van der Kley (1983) over beurten in de klas. Van der Kley zet bijvoorbeeld de herhaalbeurt en de doorvraagbeurt tegenover elkaar. Bij de eerste beurt moet de leerling bijna letterlijk nazeggen wat de leraar zojuist heeft gezegd; bij de tweede wordt de leerling aangespoord tot actief mee- en doordenken op kennis. Bij de eerste wordt impliciet overgebracht dat kennis vooral bestaat uit feiten, bij de tweede dat kennis een constructieproces is, waarin je zelf een rol mag spelen. Het bleek dat de verschillende typen beurten niet gelijkelijk over de leerlingen worden verdeeld. De slechte leerlingen krijgen vaker herhalingsbeurten, de goede doorvraagbeurten.

Een klassieke Amerikaanse studie is ook die van Jean Anyon (1980). Zij onderzocht eind jaren zeventig van de vorige eeuw hoe leerlingen op verschillende scholen tegen kennis aankijken. Kinderen op scholen in arbeiderswijken zien kennis als iets buiten zichzelf dat je kunt vinden in boeken of dat leraren overdragen maar waar kinderen geen invloed op hebben. Op de vraag of ze zelf kennis kunnen maken, antwoorden ze massaal met een 'nee'. Kinderen op scholen in welvarende middenklassewijken daarentegen hebben een ontluikend besef dat kennis te maken heeft met ontdekken, uitvinden en zelf denken.

Al deze voorbeelden maken duidelijk hoezeer leerkrachten onbedoeld en onbewust van het effect van hun handelingen te werk kunnen gaan. Het is de verdienste van sociologen dat zij deze verschillen tussen zeggen en doen en het feit dat verschillend met leerlingen wordt omgegaan, aan het licht hebben gebracht.

1.7 De verschillende sociologische invalshoeken gecombineerd

De Franse socioloog François Dubet (1994, 1996) heeft geprobeerd de werkelijkheid van de schoolklas meer in samenhang te analyseren. Hij brengt de diverse bevindingen uit de verschillende onderwijssociologische tradities samen in een omvattende analyse die een brug vormt tussen functionalistische, interpretatieve en conflictologische gezichtspunten. Dubet heeft een aantal jaren het socioloog-zijn gecombineerd met een leraarschap in het voortgezet onderwijs en aan den lijve de dagelijkse dilemma's van het onderwijs ervaren. Hij heeft geprobeerd daarin een grondpatroon te vinden.

Volgens Dubet maken leraren en leerlingen in belangrijke mate deel uit van dezelfde dilemma's. De dagelijkse ambivalenties van de leerlingen zijn als het ware het spiegelbeeld van die van de leraren. In die zin zijn ze lotgenoten; alleen de perspectieven verschillen. Dubet onderscheidt drie sociale dynamieken in de school: concurrentie, sociale verbondenheid en individuele ontwikkeling.

De eerste dynamiek bestaat vanuit de leerlingen bezien uit de slag om de cijfers. Leerlingen zitten op school om te leren, maar hun schoolprestaties zijn niet vrijblijvend, want deze bepalen welke schoolloopbaan ze zullen volgen en in welk segment van de arbeidsmarkt ze uiteindelijk terecht zullen komen. Vanuit dit perspectief tellen voor leerlingen vooral cijfers en diploma's. Leerlingen verkeren op dit vlak regelmatig in competitie met elkaar. Vanuit het perspectief van de school komt het erop aan de leerlingen zo eerlijk mogelijk toe te bedelen aan de diverse niveaus en leerroutes van het onderwijs. Leraren vervullen hierin een sleutelrol. Hier geldt de norm van een zo betrouwbaar mogelijke selectie.

Tabel 1.1 Drie dynamieken van de school volgens Dubet, vanuit het perspectief van leerling en school

Perspectief van de leerling	Perspectief van de school
Leerprestatie: strategie en competitie	Leerprestaties: selectie
Groepsverbondenheid en -onderscheid	Integratie en cohesie
Identiteitsvorming	Persoonlijkheidsvorming

De tweede dynamiek betreft het sociale belang van de school. Leerlingen die graag naar school gaan, doen dat vooral vanwege de leeftijdgenoten die ze er

aantreffen. Ze maken er vrienden en trekken met elkaar op in kleine, meestal informele groepjes; soms vormen ze een uitgesproken zichtbare subcultuur of scene. Jongeren leren in zulke groepjes tegelijkertijd verbondenheid en onderscheid, waaraan de behoefte in deze leeftijdsfase uitgesproken groot is. Die groepjes zijn een informele leerschool voor de oefening van allerlei sociale vaardigheden, voor het leren communiceren en voor het aftasten van elkaars identiteiten. De school en dus ook de leraar hebben op hun beurt tot taak te zorgen voor een goed sociaal klimaat dat leerlingen bijeenhoudt en het gevoel geeft dat ze tot een gemeenschap behoren waarvoor van de kant van de leerlingen sociale betrokkenheid en verantwoordelijkheid nodig zijn.

De derde dynamiek is die van identiteitsontwikkeling. Jongeren tussen de twaalf en achttien jaar zitten midden in deze ontwikkeling en brengen een groot deel van de dag op school door. Het een heeft dus vanzelfsprekend met het ander te maken. De lessen en de contacten met medeleerlingen en leraren vormen mede de grondstof voor hoe leerlingen zichzelf gaan ervaren en wie ze willen zijn. De manier waarop leraren hen benaderen en etiketteren speelt daarin een belangwekkende rol. Vanuit de school bezien gaat het erom jongeren mogelijkheden te bieden tot persoonsvorming in de vorm van betekenisvolle leeractiviteiten.

Voor Dubet gaat het bij de drie dynamieken van leerprestaties, groepsverbondenheid en identiteitsontwikkeling om een samenspel van drie verschillende sociale processen. Elk proces vereist een eigen handelingslogica, die van leerlingen telkens andere houdingen en vaardigheden verlangt. Bij de eerste beweegt de leerling (of hij wil of niet) zich strategisch op een markt van cijfers en leerresultaten. Bij de tweede draait het om het krijgen en onderhouden van een band met vrienden en leeftijdgenoten, en bij de derde worstelt de leerling vooral met zichzelf om uit de vele ontmoetingen, confrontaties, gedachten, gevoelens en ervaringen een coherent zelfbeeld op te bouwen.

Tussen deze drie dynamieken die de school in het leven van jongeren gestalte geven, bestaat niet vanzelfsprekend een harmonie. Integendeel, er kunnen zich spanningen voordoen en die lijken in de huidige tijd alleen maar groter te worden. Voor de leerling is het een lastige opgave om de cijfercompetitie, de groepsdeelname en de identiteitsontwikkeling met elkaar in evenwicht te brengen. Omgekeerd hebben leraren tot taak vanuit het perspectief van de school de juiste afstemming te vinden tussen selectie, een goed sociaal klimaat, en mogelijkheden voor individuele ontplooiing van elke leerling.

1.8 Slot

De vraag die in dit boek centraal staat, luidt: Als je goed onderwijs wilt maken, wat is dan volgens de sociologie van belang, waarmee dient men dan rekening te houden? In dit hoofdstuk ging het vooral om de interactie en de communicatie in de klas, waarvan de analyse vooral het terrein is van de microsociologie. Een eerste belangrijk gegeven is dat de klas niet op zichzelf staat, maar deel uitmaakt van het onderwijs met zijn mogelijkheden en onmogelijkheden. De vorm en de inrichting van de klas, de exameneisen waaraan voldaan moet worden en de rollen die aan de leraar en de leerlingen worden toegeschreven, drukken hun stempel op het verloop van de interactie en de communicatie in de klas. De vrijheden die leerlingen en leraren zich kunnen veroorloven, kunnen meer of minder beperkt zijn, afhankelijk van hoe het curriculum is vormgegeven. Een geïntegreerd curriculum in de betekenis die Bernstein eraan geeft, houdt meestal in dat de interactie en communicatie een minder op rituelen gebaseerd verloop hebben. Dat maakt het onderwijs opener, maar tegelijk ook complexer, omdat de verwachtingen over en weer minder vanzelfsprekend zijn.

De derde belangrijke bevinding die sociologen aandragen, is dat onderwijs en zelfs de klas geen neutraal terrein zijn maar dat voortdurend verschillende belangen en perspectieven een rol spelen. Die verschillen ontleen hun werkzaamheid niet zelden aan de verschillen in sociale milieus waaruit de leerlingen komen. Zij bepalen de uiteenlopende gewoonten en verwachtingen waarmee leerlingen het onderwijs binnenkomen, en vragen van leerkracht en school een hoge mate van openheid, sensibiliteit en flexibiliteit. Het gevraagde inlevingsvermogen kan echter niet worden ontwikkeld zonder kennis en begrip van de sociale en culturele verschillen, waarvoor sociologische inzichten onontbeerlijk zijn.

Het derde dat uit de analyses en onderzoeken naar voren komt, is dat interactie en communicatie in de klas niet alleen afhangen van intenties en bedoelingen, maar vaak een eigen verloop kennen zonder dat leraren en leerlingen zich dit bewust zijn. Leraren en leerlingen gaan de interactie en communicatie aan met eigen intenties, perspectieven en verwachtingen, maar door de wisselwerking nemen de gebeurtenissen vaak een andere wending dan de deelnemers voor ogen stond. Regels en afspraken moeten deze onvoorspelbaarheid indammen en zorgen voor structuur en regelmaat. Maar het is eigen aan het fenomeen 'schoolklas', en daarom onvermijdelijk, dat dit vaak slechts ten dele lukt. Dat vraagt vooral van de leerkracht de nodige tolerantie ten opzichte van onduidelijke, moeilijk te duiden verschillen en tegenstrijdigheden.

Het laatste belangrijke gegeven is dat de schoolklas in het leven van leerlingen tegelijkertijd verschillende functies vervult. Bij elk van die functies is sprake van een andere dynamiek, waarbij een passende handelingslogica moet worden gevolgd. Dat vraagt van de leerling dat hij van verschillende markten thuis is. Hij moet wedijveren voor goede cijfers. Hij moet leren functioneren onder vrienden en medeleerlingen en hij is verwickeld in de eigen identiteitsontwikkeling. Daartussen kunnen zich allerlei spanningen gaan voordoen. Leerlingen zijn succesvol als ze erin slagen de daarbij behorende dynamieken alle drie te leren beheersen en in balans te brengen. Voor leerlingen voor wie de afstand tussen thuis- en schoolcultuur groot is, zal deze opgave veel groter zijn dan voor leerlingen wier ouders vertrouwd zijn met het onderwijs. Voor goed onderwijs is het nodig dat de school oog heeft voor hetgeen er allemaal toe doet in het leven van een scholier. Selectie, een goed sociaal klimaat en saamhorigheid, en voldoende ruimte voor persoonsontwikkeling moeten tegelijk worden gerealiseerd zonder dat de verschillende aanspraken al te zeer met elkaar in conflict raken.

Literatuur

- Anderson, E. (1999), *Code of the street, Decency, Violence and the moral life of the inner city*. New York: Norton & Company.
- Anyon J. (1980), Social Class and School Knowledge. In: Curriculum Inquiry Vol. II, No. 1, (1981), p. 3-42.
- Bernstein (1996), *Pedagogy, symbolic control and identity*. Londen: Taylor & Francis.
- Bernstein, B. (1975), *Class, codes and control, Towards a theory of educational transmissions*. Volume 3. Londen: Routledge and Kegan Paul.
- Bourdieu, P. en Passeron J. (1970), *La reproduction*. Parijs: Les editions de minuit.
- Bourdieu, P. (1979), *La distinction. Critique sociale du Jugement*. Parijs: Les editions de minuit.
- Connell, R.W. (1995), *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- Dam, G. ten en Volman, M. (1999), *Scholen voor sociale competentie*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Dam, G. ten en Volman, M. (2004), Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning & Instruction*, 14 (4), p. 359-379.
- Dubet, F. (1994), *Sociologie de l'expérience*, Parijs: Seuil.
- Dubet, F. en Martucelli, D. (1996), *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Parijs: Ed. du Seuil.

- Galeotti, A. en Müller, G. (2005), *Friendships relations in the School class and adult economic attainment, paper*. Rotterdam: Tinbergen instituut.
- Kaldenbach, H. (2005), *Respect*. Amsterdam: Prometheus
- Keddie, N., Classroom knowledge. In: Michael Young (1971), *Knowledge and control. New directions for the sociology of education*. Londen: Collier-MacMilan.
- Matthijssen, M. (1985), *De ware aard van het balen*. Groningen: Wolters Noordhof.
- Oakes, J., Hunter Quartz, K., Ryan, S. en Lipton, M. (2000), *Becoming Good American Schools: The Struggle for Civic Virtue in Education Reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Parsons, T. (1959), The School Class as a social system: Some of its functions in American society, *Harvard Educational Review* XXIX, p. 297-318.
- Pels, T. (2003), Respect van twee kanten. Over socialisatie en lastig gedrag van Marokkaanse jongens. *Migrantenstudies*, themanummer Jeugd, 2003, 19 (4), p. 228-239.
- Sharp, R. en Green, R. (1975), *Education and social control: A study in progressive Primary Education*. Londen: Routledge and Kegan Paul.
- Van der Kley, P. (1983), *Zeg na jij. Over regels, patronen, beurten, selectie en reproductie in het onderwijs*. Purmerend: Muusses.
- Willis, P. (1977), *Learning to labour. How workingclass kids get working class jobs*. Westmead: Saxon House.
- Woods, P. (1979), *The divided school*. Londen: Routledge and Kegan Paul.