

Het onbewuste sociale leren

Het verborgen curriculum in theorie en onderzoek

C.A.C. KLAASSEN

Katholieke Universiteit Nijmegen

Samenvatting

Het begrip verborgen curriculum is een van de onduidelijkste begrippen van de onderwijssociologie. Desondanks wordt dit begrip zeer dikwijls gebruikt. Veel onderwijssociologen kennen er bovendien een overweldigende betekenis aan toe. De maatschappelijke integratiefunctie van het onderwijs zou voor een zeer groot deel gerealiseerd worden via het verborgen curriculum. De overdracht van waarden, normen, interpretatieschema's en gedragspatronen zou grotendeels via latente socialisatieprocessen verlopen. Redenen te over om de theorie van het verborgen curriculum aan een nadere conceptuele en empirische analyse te onderwerpen. In dit artikel wordt het verborgen curriculum uiteengelegd in een tiental elementen. Naast een korte beschrijving van de inhoud van ieder element wordt nagegaan in hoeverre dit element een solide empirische basis heeft.

Inleiding

De veelvuldigheid en het gemak waarmee in de onderwijssociologische discours begrippen als het 'verborgen curriculum' of 'sociale beheersing' worden gehanteerd, verdienen kritische aandacht. Begrippen als deze zijn vaak even attractief als onduidelijk. Zij geven te denken omdat de attractiviteit veelal gelegen is in die onduidelijkheid. Een zorgvuldige analytische benadering op theoretisch niveau en een nader onderzoek van het empirische fundament van dergelijke begrippen is meestal geen overbodige luxe. In dit artikel wordt het begrip verborgen curriculum onder de loupe genomen. Het blijkt nodig uitvoerig stil te staan bij de conceptualiseringsproblematiek alvorens de empirisch-inhoudelijke fundering

van dit begrip te bespreken. Immers naar welke kenmerken verwijst dit begrip? Wat heeft het onderzoek naar het verborgen curriculum aan relevante kennis opgeleverd? Deze twee complexe vragen worden in dit artikel aan de orde gesteld. Voordat een poging tot beantwoording wordt gewaagd, staan wij eerst even stil bij de maatschappelijke betekenis van het verborgen curriculum.

De maatschappelijke betekenis

Veel onderwijssociologische analyses gaan ervan uit dat het verborgen curriculum een belangrijke bijdrage levert aan de realisering van de maatschappelijke functies van het onderwijs (vergelijk bijvoorbeeld Fend, 1974). Als aanvulling op het officiële curriculum dat voornamelijk de overdracht van kennis en vaardigheden stuurt, is het verborgen curriculum volgens deze analyses vooral verantwoordelijk voor de overdracht van waarden, normen en interpretatieschema's c.q. de ontwikkeling van sociale gedragsconformiteit. Op collectief niveau betekent dit een bijdrage aan de sociale beheersing doordat het verborgen curriculum bestaande structuren in stand houdt evenals de standaarden die deze ondersteunen (Davies, 1976). De latente leerprocessen waarnaar het begrip verwijst worden beslissend geacht voor de maatschappelijke integratie van leerlingen. Het voortbestaan van het politieke en sociaal-economische systeem is voor een groot deel afhankelijk van de loyaliteit die via deze latente socialisatie tot stand gebracht wordt (Hurrelmann, 1975). Vanuit dit gezichtspunt is het terecht dat de begrippen sociale integratie functie, sociale controle functie, politieke functie en legitimatiefunctie als elkaars synoniemen gebruikt worden.

De latente vorm van socialisatie via het verborgen curriculum wordt gezien als een belangrijk medium van sociale beheersing. Deze socialisatie wordt des te effectiever geacht omdat ze zo vanzelfsprekend verloopt

(Bourdieu, 1973). In een aantal gevallen is de sociale beheersing oorspronkelijk geïntendeerd, maar zijn de onderwijsdoelstellingen in de loop der tijd verborgen geraakt, bijvoorbeeld doordat de onderwijsideologie is veranderd of de systeemkenmerken dusdanig vanzelfsprekend geworden zijn dat de doelstellingen ervan steeds minder zichtbaar werden. Vallance (1977) spreekt in dit verband zeer typerend over 'het ondergronds gaan' van onderwijsdoelstellingen.

Opmerkelijk is dat beschouwingen over de maatschappelijke functionaliteit van het verborgen curriculum allerlei relaties veronderstellen tussen de macro-sociale structuur en micro-sociale structuren in het onderwijs. Veelvuldig spreekt men dan over deductieve samenhangen die geconstrueerd worden (Zinnecker) of over correspondenties die onderkend kunnen worden (Bowles & Gintis, Tillmann).

Deze relaties zijn niet onproblematisch. Bovendien moet de samenhang tussen maatschappelijke functie, het verborgen curriculum en mogelijke of feitelijke effecten op micro-niveau minder gepostuleerd en meer onderzocht worden. De onderwijssociologie heeft voor een deel de neiging gehad nogal deterministische en mechanistische opvattingen over de maatschappelijke reproductie te presenteren. Daarop is uitvoerig gewezen (vergelijk bijvoorbeeld Klaassen, 1981; Wesselingh, 1985). Opvallend is dat ook veel analyses van het verborgen curriculum aan dit euvel lijden. Dikwijls wordt een denkmodel gehanteerd waarin geen plaats is voor contradicties. De veronderstelde latente beïnvloeding is eenduidig, aanpassingsgericht, effectief en generaliseerbaar. Het zal duidelijk zijn dat deze veronderstellingen evenzovele vragen oproepen, niet alleen op theoretisch niveau, maar vooral ook ten aanzien van de relatie theorie-empirie. Wij willen hiertoe een eerste aanzet geven door de aandacht te richten op de empirische fundering op micro-niveau.

Op zoek naar een begripsbepaling

Het begrip verborgen curriculum vormt in minstens vijf opzichten een opmerkelijk begrip:

1. Het is een begrip dat veel vaker gebruikt dan gedefiniëerd wordt. Zelfs in bekende cur-

riculumsociologische inleidingen (Eggleston, 1977) zoekt men vergeefs naar een duidelijke omschrijving. In een enkel geval treft men slechts een zeer vage aanduiding aan, zoals: 'the noise' (Henry, 1963); 'the crowds, praise and power' (Jackson, 1970); 'de pedagogisch significante effecten die het onderwijs systematisch heeft' (Kieviet, 1974).

Opvallend is ook dat het begrip vele synoniemen kent. Zo wordt er gesproken over: het institutionele curriculum (Overly, 1970); de stille leerprocessen; het informele curriculum; het impliciete curriculum (Cornbleth, 1984); het ongeschreven curriculum (Dreeben, 1976); het latente curriculum; 'the covert curriculum'; 'the unstudied curriculum' (Overly, 1970); 'der heimliche Lehrplan' (Zinnecker, 1975); 'Invisible pedagogy' (Bernstein, 1975b); 'Hidden pedagogy' (Woods) en het 'paracurriculum' (Hargreaves, 1978).

2. Het amorfe karakter van het begrip verborgen curriculum komt ook tot uitdrukking in het naast elkaar bestaan van hele smalle en hele brede opvattingen over dit fenomeen. Bij de smalle opvatting wordt het begrip vaak gereduceerd tot het specifieke object van onderzoek van een bepaalde wetenschapper, zoals: 'een cursus sociale regels, regelingen en routines' (Zinnecker, 1975) of 'de al dan niet beoogde leereffecten van een organisatorische opbouw van een school en de interpretaties van deze opbouw' (Van Wieringen, 1974, geciteerd bij Reijnders, 1976). Voorbeelden van de brede opvatting kan men vinden bij Overly en Meighan. Overly (1970) spreekt bijvoorbeeld over 'what schooling does to people' en Meighan (1981) over 'all other things that are learnt during schooling in addition to the official curriculum'.

Dikwijls wordt met opzet voor zo'n brede omschrijving gekozen omdat de onderzoekers niet bij voorbaat bepaalde latente leereffecten willen buitensluiten. Zo stelt bijvoorbeeld Vallance: "I use the term to refer to those non-academic but educational significant consequences of schooling that occur systematically but are not made explicit at any level of the public rationales for education. This usage is intended to include, for example, both the 'Pygmalion effect' of teacher expectations (Rosenthal & Jacobson, 1968) and coming to believe that art is something one does only on rainy days. It refers broadly to the social control function of schooling" (1977, p. 295).

Nog verder wordt het begrip 'opgerekt' door de ontscholingsdenkers zoals Reimer (1971) en Illich (1971). Zij stellen het begrip verborgen curriculum gelijk met de ideologie van het schoolwezen als zodanig. Daarbij overstijgen zij het niveau van de individuele school. Ook Goodman (1960, 1964) en Bowles en Gintis (1976) zien het verborgen curriculum vooral liggen in de ideologische werking die van het gehele onderwijsstelsel uitgaat.

3. Het 'verborgen' karakter van het fenomeen roept bij een aantal onderzoekers bepaalde irritaties en negatieve associaties op. De term verborgen wordt dan geassocieerd met 'onjuiste bedoelingen, manipulatie of heimelijkheid'. Men denkt dan aan 'het bewust willen verbergen'. Deze interpretatie gaat voorbij aan de neutrale betekenis van het begrip. Cornbleth (1984) geeft daarom de voorkeur aan de term 'impliciet curriculum' boven de term 'verborgen curriculum'.

Volgens Bergenhenegouwen moet het verborgen curriculum niet opgevat worden als een plan dat leerkrachten als in een samenzwering heimelijk uitvoeren en dat niet openbaar mag worden. "Integendeel, deze vormingsaspecten en leermomenten hebben juist betrekking op de voor iedereen bekende en vanzelfsprekende schoolsituaties zoals: dat men leert uit boeken, dat er groepsgewijs wordt lesgegeven, dat cijfers voor proefwerken en schoolonderzoeken beslissend zijn voor schoolsucces, dat er niet gespiekt mag worden" (1985, p. 350).

Volgens Martin (1976) bestaat de kern van het 'verborgen-zijn' juist uit het gegeven dat de leerlingen niet op de hoogte zijn van de processen. Dit kan zelfs bewust bedoeld zijn volgens haar. Velen achten zoiets laakbaar. In verschillende publikaties wordt het immorele karakter van het verborgen curriculum veroordeeld (Illich, 1971; Jackson, 1968; Tillmann, 1976).

Het aan het licht brengen van het verborgen curriculum wordt door diverse auteurs als een morele taak opgevat. Leerlingen hebben er recht op te weten waardoor zij beïnvloed worden. De school moet de leerlingen zoveel mogelijk bewust maken van het verborgen curriculum om hen ertegen te beschermen (Martin, 1976; Gordon, 1980). Overigens een niet geringe opgave (Klaassen, 1979; 1987).

4. Het adjectief 'verborgen' wordt in de meeste analyses afgezet tegen het officiële, for-

mele, op papier vastgelegde curriculum waarin de actueel geldende, geïntendeerde leereffecten naar voren komen. Bloom (1972) wijst erop dat het formele en het verborgen curriculum dissonant of consonant kunnen zijn ten opzichte van elkaar. Sommige onderzoekers van het verborgen curriculum benadrukken het aanvullende karakter (Cornbleth, 1984), anderen wijzen op de impliciete tegenstellingen tussen beide (Martin, 1976). In een enkele analyse wordt het begrip verborgen curriculum toegepast op de verborgen leereffecten die uitgaan van andere socialiserende instanties dan de school en die effecten kunnen dan al dan niet strijdig zijn met het formele curriculum (Lempert, 1981).

In verband met het adjectief 'verborgen' verdient ook het aspect van de 'onzichtbaarheid' nadere attentie. Hier doet zich het aardige probleem voor dat de elementen van het verborgen curriculum in veel gevallen wel zichtbaar en ook empirisch onderzocht zijn. 'Verborgen' hoeft dus niet te betekenen 'totaal onzichtbaar'. Het lijkt beter verschillende 'graden van verborgenheid' te onderscheiden. De mate van verborgenheid kan nogal variëren. Zo zijn de verborgen effecten van de schoolse evaluatie in een aantal gevallen veel gemakkelijker zichtbaar te maken dan bijvoorbeeld de verborgen bronnen van de schoolse interactie. Martin (1976) wijst erop dat het vinden van het verborgen curriculum sterk afhankelijk is van datgene waarnaar de belangstelling van de onderzoeker uitgaat: "what we find when we investigate hidden curricula is a function of what we look for and what we look at" (p. 139). Zo werd in de jaren zestig veel aandacht besteed aan de sociaal milieu en raciale aspecten in Amerikaanse analyses van het verborgen curriculum (Herdon, 1968; Kozol, 1967), maar nog niet aan seksistische implicaties hetgeen later wel het geval is (Stacey, 1974). Het theoretisch referentiekader van de onderzoeker is sterk bepalend voor de vraag waarnaar gekeken wordt en wat als het verborgen curriculum herkend wordt.

Standpuntbepaling

1 Naar onze mening kunnen niet alle bijprodukten of neveneffecten van de georganiseerde schoolse socialisatie tot het verborgen curriculum gerekend worden.

- 2 Wij vatten het begrip verborgen curriculum op als een vorm van niet-intentionele socialisatie.
- 3 De verborgen boodschappen van het officiële curriculum rekenen wij ook tot het verborgen curriculum.
- 4 Actueel beoogde leereffecten, ook al zijn ze aan de leerlingen niet bekend (Martin, 1976), worden door ons niet tot het verborgen curriculum gerekend.
- 5 Onder het verborgen curriculum verstaan wij de onbewuste en onbedoelde leerarrangementen en -processen die potentieel of feitelijk van invloed zijn op leerlingen.
- 6 Onderzoek kan het verborgen curriculum aan het licht brengen.

Een verborgen curriculum kan feitelijk aanwezig zijn zonder dat alle leerprocessen feitelijk succesvol hoeven te zijn. Daarom wordt hierboven gesproken over feitelijke en potentiële effecten. Niet alles wat in of aan het onderwijs verborgen is moet volgens onze omschrijving tot het verborgen curriculum gerekend worden. Het gaat om invloeden waardoor leerprocessen in gang gezet kunnen worden (Martin, 1976, p. 135). Aan het verborgen curriculum van de school onderscheiden wij tien verschillende elementen. Hieronder wordt ieder van deze elementen nader geanalyseerd en wordt nagegaan welk onderzoek voorhanden is ter ondersteuning van de theorie van het verborgen curriculum.

1 *De filterfunctie van de docent(e)*

Vanuit het gezichtspunt van het verborgen curriculum kan de docent(e) beschouwd worden als een soort van 'doorgeefluik' van leerstofinhouden. Bij de leerstofoverdracht in de alledaagse onderwijspraktijk komen ook steeds bepaalde opvattingen en interpretaties van de docent(e) naar voren. De docent(e) werkt enerzijds als een filter en anderzijds als een aanvulling op de leerstofinhouden die volgens het officiële curriculum moeten worden overgedragen. Docenten geven dagelijks bepaalde interpretaties van de leerstof. Zij vertellen welke aspecten in hun opinie belangrijk zijn. Weer andere dingen menen zij weg te kunnen laten. Ook allerlei opvattingen die 'tussen neus en lippen door' gemaakt worden tijdens de lessen dienen tot dit element van het verborgen curriculum gerekend te worden. Zij kunnen betrek-

king hebben op verschillende politiek-ideologische en levens- of wereldbeschouwelijke aangelegenheden.

Onderzoek naar dit element van het verborgen curriculum is meestal 'indirect' van aard. Het betreft veelal opvattingenonderzoek onder docenten waarbij verondersteld wordt dat die opvattingen doorwerken in hun dagelijkse praktijk.

Hier zal niet uitgebreid geadstrueerd worden dat er veel onderzoek is naar docentenopvattingen. Ter illustratie verwijzen wij slechts naar het politieke socialisatie-onderzoek op dit terrein (Teschner, 1968; Zeigler, 1967; Combe, 1973; Schön, 1978). Het zal duidelijk zijn dat ook op andere terreinen docentenopvattingen een belangrijke rol spelen. Kohlberg (1970) heeft in dit kader gewezen op de rol van de docent(e) bij de niet-officiële overdracht van morele standaarden. Bekend zijn ten slotte de onderzoeken naar sekse-stereotype opvattingen van docenten over bepaalde (mannelijke of vrouwelijke) vakken of over mannelijke of vrouwelijke eigenschappen (Jungbluth, 1982; Simpson, 1974; Furlong, 1985).

2 *De extra-boodschap van de leerstofinhoud*

De impliciete vooronderstellingen die in de leerstof aanwezig zijn, worden door verschillende auteurs, waaronder Apple (1971) gezien als een van de belangrijkste elementen van het verborgen curriculum. De hoeyeelheid empirisch onderzoek naar dit type latente boodschappen is aanzienlijk. De laatste jaren is veel aandacht besteed aan de geslachtsrolproblematiek en het man-vrouw-beeld dat in de leerstof aanwezig is (Loban, 1975; Deem, 1978). Maar ook op andere gebieden worden 'verborgen' boodschappen op deze wijze overgedragen. In schoolboeken voor het vak Engels wordt niet alleen Engels geleerd, maar wordt ook een bepaald beeld van Engeland gegeven. In rekenlessen kunnen impliciete sociaal-economische waarden worden overgedragen (Jansen, 1975). In veel onderwijsmateriaal wordt een bepaald beeld van de samenleving overgedragen (Klönne, 1964; Nitzschke, 1966; Apple, 1971; Klaassen, 1981a; Anyon, 1981).

Ideologiekritische inhoudsanalyses van ge-

schiedenisleerboeken hebben de impliciete boodschappen aangegeven die overgedragen worden als gevolg van de nadruk op elites, vorstenhuizen, mannen, oorlogen, overwinningen en dergelijke (Anyon, 1979; Kühnl, 1973).

Inhoudsanalyses op het gebied van het schoolvak maatschappijleer wijzen onder andere op verschijnselen als 'personalisering' en 'biologisering' van maatschappelijke processen en verhoudingen. Deze verschijnselen staan een goed begrip van de maatschappelijke werkelijkheid in de weg (Klaassen, 1979). Sommige analyses leggen de nadruk op de impliciete wetenschaps-theoretische opvattingen die via bepaalde leerstof overgedragen worden (Ormell, 1978).

Verschillende onderzoekers van het verborgen curriculum wijzen op het sterke 'middle class' karakter van de onderwijsinhoud en de onderwijsmethoden (Kohlberg, 1970). Aparte aandacht verdient daarom die inhoudsanalyses die gericht zijn op de vooringenomenheid van de leerstof aangaande het sociaal milieu (Anyon, 1981a; 1981b).

Andere inhoudsanalyses zetten ons op het spoor van de impliciete boodschappen betreffende nationalisme (Schmiederer, 1970; Anyon, 1978, 1979), ethnocentrisme (Fahrbeck, 1971) en racisme (Hare, 1969; Klein, 1985; Van Dijk, 1986).

3 *Het verborgen curriculum van de interactie in de klas*

In publikaties over het verborgen curriculum komen dikwijls begrippen voor als 'de klassesfeer'; 'het schoolklimaat'; 'de opvoedkundige atmosfeer'. Daarbij wordt nu eens gedacht aan de relaties tussen de leerlingen onderling, dan weer aan de gezagsverhouding leerkracht-leerlingen. Naar de verborgen lessen van de schoolse interactie is betrekkelijk veel onderzoek verricht, meer dan in het kader van dit artikel gepresenteerd kan worden. Het meeste onderzoek is exploratief-beschrijvend van aard. De 'mate van verborgenheid' van dit curriculumelement vraagt dikwijls om een intensief en longitudinaal onderzoek naar de verschillende lagen van de dieptestructuur van de interactie.

Op basis van de gehanteerde theoretische optiek kunnen twee stromingen in het onder-

zoek worden onderscheiden. Vanuit de optiek van de politieke socialisatie is veel aandacht besteed aan de gezagsverhoudingen en de aanpassing van leerlingen aan het politieke en sociaal-economische systeem. Vanuit de optiek van de maatschappelijke ongelijkheid is daarnaast veel aandacht besteed aan de gevolgen van de schoolse interactie voor de ongelijkheid naar sociaal milieu en sekse. Wij zullen het onderzoek vanuit beide optieken kort de revue laten passeren. Wat betreft de gezagsrelaties kan begonnen worden met het 'klassieke' werk van Henry (1955, 1957), bekend om zijn nadruk op de 'docility'. Vanuit een functionalistische benadering heeft Dreeben (1967, 1968, 1970) de verborgen boodschappen onderzocht die uitgaan van de gezagsuitoefening door de leerkracht. Tevens heeft hij de aandacht gericht op de sociale structuur van de schoolklas. Relevant is ook de studie van Jackson 'Life in Classrooms' (1968). Daarin onderzoekt hij de ongeschreven regels, de institutionele verwachtingen die de interactie in de schoolklas medebepalen en ook het daarmee verbonden systeem van sancties ('rules, routines and regulations'). Jackson laat uitvoerig zien welke belevenissen leerlingen hebben in hun alledaagse schoolpraktijk: enorm veel tijd gaat op aan wachten en geduldig zijn; zij moeten leren directe behoeftenbevrediging uit te stellen; zij moeten leren zich aan te passen aan de verlangens van de docent (Holt: 'right answering') aan het ritme en de organisatie van het schoolgebeuren en zij moeten leren rustig en doel te zijn.

Goede illustraties van het beschrijvend onderzoek naar deze aspecten treft men aan in de readers van Silberman (1971) en Zinnecker (1975). Opmerkelijk is dat veel van deze studies tot de minder oppervlakkige interactieaspecten doordringen door een speciale bril op te zetten. Jackson doet dit door zich te verplaatsen in de positie van de leerling ('The Student's World', 1971). Anderen volgen hem hierin: White: 'The view from the pupils' desk' (1971) en Cusicks onderzoek 'Inside High School; The Students World' (1973).

Een andere bril vormt de schoolkritiek vanuit neo-marxistische hoek waarbij geprobeerd wordt de correspondenties aan te tonen tussen de schoolse verhoudingen en de klasseverhoudingen in de maatschappij als geheel. Volgens Bowles en Gintis (1976) is de belangrijkste functie van de school de reproductie van de

sociale relaties die corresponderen met de relaties op de arbeidsplaats (vergelijk ook Apple, 1980). Illustratief voor deze bril is ook het onderzoek van Tillmann: 'Schule als soziales Erfahrungsfeld' (1976). Daarin wil hij aantonen dat de school een algemene relatiestructuur heeft, die voor de leerling een ervaringswereld vormt waarbinnen deze leert zich aan te passen aan de maatschappelijke verkeersvormen. Dat zijn de heersende gedragspatronen en -verwachtingen. Hij denkt daarbij aan de onderlinge concurrentie, de onder- en bovenschikking, de conformiteit, de onderdrukking van behoeften en dergelijke. Duidelijk anders geaard is het politieke socialisatieonderzoek dat gericht is op de samenhang tussen het klasclimaat en de leiderschapsstijl enerzijds en op de ontwikkeling van bepaalde politieke houdingen bij leerlingen anderzijds. Zo vond bijvoorbeeld Ehman (1969) in zijn onderzoek een samenhang tussen een open klimaat en een hogere inschatting door de leerlingen van hun politieke competentie. Ponder en Button (1975) komen in hun onderzoek tot de conclusie dat een democratisch onderwijs, gericht op de bevordering van de leerlingenparticipatie in de klas, leidt tot een groter vertrouwen in de eigen mogelijkheden om op politiek niveau invloed uit te oefenen. Volgens Meighan (1981) kan het bekende onderzoek van Lippitt en White (1958) naar de invloed van de democratische en autoritaire leiderschapsstijl op het groepsproces beschouwd worden als een klassieke illustratie van het verborgen curriculum. Meer toegepast op het onderwijs zijn in dit verband de onderzoeken van Glidewell (1966); Anyon (1981) en Kapferer (1981) te memoreren en 'last but not least' het belangwekkende onderzoek van Fend en zijn medewerkers aan het Zentrum I für Bildungsforschung van de universiteit van Kohnstanz (1976). Vanuit de optiek van de maatschappelijke ongelijkheid van onderwijskansen zijn meerdere interactieonderzoeken uitgevoerd. Docenten en leerlingen onderhandelen als het ware via een impliciet proces dat 'verborgen' is in de alledaagse routines tijdens de les (Van de Kley, 1983). Docenten hebben bepaalde leerlingenbeelden die zij hanteren in de interactie. Bijvoorbeeld een beeld van de 'goede' en van de 'slechte' leerling of van de 'lastige' en de 'rustige' leerling. Vanuit deze beelden verwachten zij een bepaald gedrag en interpreteren zij ook dit

gedrag. Docenten en leerlingen onderhandelen over deze interpretaties. Voor een uitvoerig overzicht van relevant onderzoek in deze kan verwezen worden naar Cohen, (1981); Woods, (1979; 1980a; 1980b; 1983). Speciale aandacht krijgt recentelijk het onderzoek naar sekse-specifieke interactie in de klas. Interactie-onderzoek naar de verdeling van aandacht over jongens en meisjes door de docent(e) heeft tot op heden niet geleid tot een eenduidig solide beeld voor wat betreft de hoeveelheid interactie. Wel komen verschillen in de aard van de interactie naar voren (Schultz, 1978; Stanworth, 1981; Spender, 1982). Na de eerste exploratieve onderzoeken die maar een smalle empirische basis bezaten, is het aantal onderzoeken op dit terrein groeiende (Anyon, 1983; Croll, 1985; Whyte, 1984).

4 *Het verborgen curriculum van de school als organisatie*

Het verborgen curriculum komt ook tot uiting in het geheel van institutionele leerervaringen voortkomende uit de manier waarop de school georganiseerd is. Al in 1925 refereerde Bernfeld naar dit element met zijn stelling: 'Die Schule - als Institution - erzieht' (Bernfeld, 1967). Omdat veel leerervaringen als het ware in de (burecratische) kenmerken van de organisatiestructuur 'ingebakken' zitten spreken onderzoekers van dit element wel van het 'institutionele' curriculum in plaats van het verborgen curriculum. Leerlingen en ook de docenten worden door de schoolorganisatie gesocialiseerd. Ongemerkt gaan zij een aantal centrale regels, regelingen en routines (leren te) accepteren. Daardoor vindt een internalisering van de sociale orde van de school plaats. Vanuit het gezichtspunt van de sociale beheersing is dit tevens al een voorbereiding op de sociale orde die buiten de school bestaat. In verband met de latente socialisatie vanuit de school als organisatie willen wij een onderscheid maken in drie aspecten die afzonderlijke aandacht verdienen. Het eerste aspect heeft betrekking op de 'burecratische regels' van de organisatie. Het tweede op de aard en functie van de 'rituelen' van de organisatie en het derde aspect betreft de verdeling of allocatie van 'tijd' in de organisatie.

a. Over het eerste aspect zullen wij kort zijn. Reeds Durkheim heeft hier in zijn 'Education

Morale' (1963) uitvoerig bij stilgestaan (vgl. Klaassen, 1981). Belangrijke sociologen als Parsons hebben gewezen op de aard en functies van de schoolse socialisatie voor het aanleren van 'universalistische' criteria (Parsons, 1964, 1970; vgl. ook Klaassen, 1985). Dreeben besteedt hier ook de nodige aandacht aan in zijn aardige boek over het verborgen curriculum met als titel: 'On what is learned in school'. Een meer empirisch onderbouwde analyse geeft bijvoorbeeld Meyer (1977).

b. Rituelen verwijzen naar een relatief vast patroon van handelen dat specifiek is voor een bepaalde situatie, maar dat anderzijds een betekenis heeft die het specifieke, situationele overstijgt. De symbolische waarde van rituelen (verborgen curriculum) is het inpassen van de leerlingen in de sociale orde van de school om zo respect aan te kweken voor die orde, en om zo de leerlingen de procedures te laten aanvaarden, die gebruikt worden om de continuïteit te garanderen (Wellendorf, 1973). Schoolse rituelen kunnen een samenbindende of een differentiërende functie hebben (Bernstein, 1975a).

c. Onderdeel van de schoolorganisatie is tevens de verdeling of allocatie van tijd. Ook daarin liggen bepaalde boodschappen verborgen (Dale, 1972a). Het verdelen van tijd in kleine segmenten is iets dat in veel organisaties voorkomt. In de school zijn er verschillende 'claims' op wat geleerd moet worden (vgl. bijv. Klaassen, 1983). De tijd die besteed moet worden aan de verschillende onderdelen moet verantwoord worden, liefst zo rationeel mogelijk, want tijd is een schaars goed (Klaassen, 1986). De tijdsverdeling tot uitdrukking komend in het 'rooster' is een van de zaken die in de schoolcultuur als zeer vanzelfsprekend gelden. De daaraan ten grondslag liggende assumpties worden veelal nauwelijks onderzocht en behoren tot het verborgen curriculum.

5 *Het verborgen curriculum van de leerlingencultuur*

Onderzoek naar de informele organisatie van leerlingen en de daarmee verbonden culturele uitingen geeft inzicht in een ander element van het verborgen curriculum. De informele leerlingenculturen die fungeren als latent socialisatiekader voor bepaalde leerlingen kunnen

volgens Lambert (1973) gekarakteriseerd worden naar de mate van consensus over specifieke normen, de sterkte van de informele controle en de mate van reikwijdte van de activiteiten die gecontroleerd worden door de informele normen.

Hoewel de vorming van deze waarden, normen en gedragingen nauw gerelateerd is aan het element van de interactie wordt dit element hier apart behandeld met de nadruk op de culturele patroonmatigheid. De leerlingenculturen kunnen het formele curriculum ondersteunen of ondergraven. In het laatste geval wordt gesproken over schooltegenculturen.

De latente socialisatie door informele culturele processen die als een reactie op de officiële processen van het sociale systeem 'school' tot stand komen, is door meerdere onderzoekers bestudeerd. In de Verenigde Staten heeft Anyon (1981) een aantal intensieve case-studies uitgevoerd in scholen die verschillen naar sociaal-milieu-samenstelling en stootte daarbij ook op het verschijnsel van het leerlingenzet.

Voor Groot-Brittannië kunnen in dit verband onder andere genoemd worden de analyses van Hargreaves (1975), Willis (1976, 1977), McRobby (1978), Corrigan (1979) en Woods (1979). In de Bondsrepubliek geeft onder andere de bundel van Reimert en Zinnecker (1978) inzicht in schooltegenculturen en in Nederland verdienen de studies van Grob (1982) en Mooij (1982) aparte vermelding als voorbeelden van onderzoek naar ordeverstoringende handelingsstrategieën die het officiële regelsysteem ondermijnen. Deze strategieën worden door de zelf-socialisatie van de leerlingen onderling aangeleerd en hangen in een aantal gevallen nauw samen met de gezinssocialisatie en de overige buitenschoolse socialisatie. Behalve door Lambert (1973) wordt ook door Willis veel aandacht besteed aan deze samenhang. Willis kan beschouwd worden als een van de belangrijkste inspiratiebronnen van deze door ons onderscheiden tak van het onderzoek naar het verborgen curriculum.

6 *Het verborgen curriculum van de taalschat*

In de taal die wij hanteren zijn velerlei waarden, normen en interpretatieschema's impli-

ciet opgenomen. Vanuit het gezichtspunt van het verborgen curriculum is de taal niet een neutraal instrument. Ook voor het taalgebruik in het onderwijs gaat de constatering van McLuhan op: 'the medium is the message'. Door de taal worden onze werkelijkheids-definities in hoge mate tevoren vastgelegd en dikwijls ook verklaard (Stubbs, 1976). Ideologiekritische analyses van de taal en het taalgebruik laten voorbeelden zien van de 'ingebakken' waarderingen en interpretatiepatronen (Rosen, 1972; Jansen, 1975). Zo laat de uit de schoolboeken bekende uitdrukking 'de Gouden Eeuw' typisch het perspectief zien van de westerse kooplieden en niet dat van de slaven in Oost- en West-Indië. Het masculiene karakter van het taalgebruik (met vele mannelijke persoonlijke voornaamwoorden en allerlei op mannen gerichte uitdrukkingen) heeft de laatste jaren veel aandacht gekregen ook in de onderwijsfeer (Deem, 1978).

7 *Het verborgen curriculum van de taalcode*

De taal is ons belangrijkste communicatiemiddel. Niet alleen in de inhoud maar ook in de vorm van de verbale communicatie liggen latente boodschappen vervat. Twee belangrijke vormaspecten kunnen analytisch worden onderscheiden. Het ene aspect betreft de aanbodzijde van het onderwijs en het andere de verwachtingen die qua taalgebruik aan de leerlingen gesteld worden. Deze beide samenhangende aspecten zullen wij hier kort bespreken.

a. Het onderwijs is een zeer talige omgeving waarin met name de leerkracht zeer veel aan het woord is (Jackson, 1968). Diverse onderzoeken richten zich op de latente boodschappen die vervat liggen in de vorm van het taalgebruik van docenten (Gayer, 1970; Henry, 1963; Holt, 1964). Illustratief is het onderzoek van Barnes (1969) waaruit naar voren komt dat de onderzochte docenten vooral vragen stelden over feiten en veel minder vragen die leerlingen aansporen om zelfstandig en creatief te denken. De impliciete boodschap van dit type vragen is dat de informatie belangrijker is dan een originele gedachten-gang.

Niet alleen door de inhoud, maar ook door de vorm van de communicatie wordt een beeld

overgedragen van wat valide schoolse kennis is en hoe die moet worden overgedragen. Hardy (1976) heeft in een zeer illustratieve analyse van de vorm-aspecten van schoolboeken op het gebied van het natuurkunde-onderwijs laten zien welk kennisbeeld overgedragen wordt en wat de verschillen zijn tussen de schoolse kennis en de eigen kennisproductie door de leerlingen. De aard van de schoolse kennis wordt medebepaald door de vorm-aspecten. Door de vorm waarin bijvoorbeeld de vragen gesteld worden (toetsvragen; kennis-vragen) kan de leerkracht de eigen definitie van de situatie aan de leerlingen opleggen en zo de door Young (1971) gesignaleerde relatie tussen sociale controle en kennisoverdracht handhaven (Stubbs, 1976).

De aanbodzijde van het onderwijs bestaat niet alleen uit de verbale communicatie van de docent, maar ook uit geschreven teksten waaraan eveneens specifieke vormkenmerken vastzitten. Aan het omgaan met geschreven tekst wordt in het onderwijs zeer veel tijd besteed en in het algemeen heeft deze tekst een formeel en abstract-conventioneel karakter, waarin ook impliciete opvattingen over valide schoolse kennis vervat liggen.

b. In het onderwijs wordt van leerlingen veelal impliciet een bepaalde taalvorm verwacht (Bernstein, 1971a; 1975a). Bepaalde woorden en wijzen van uitdrukken worden wel adequaat geacht en andere worden juist weer niet op prijs gesteld, bijvoorbeeld bepaalde dialecten of accenten (Bellack, 1966).

Door het leren van de taal worden tegelijkertijd zowel een bepaalde idee aangeleerd, over hoe men zich op gepaste wijze moet uitdrukken, als bepaalde attitudes ten opzichte van verschillende taaluitingen. Onderzoek naar deze attitudes en naar het feitelijke taalgebruik in de klasse-situatie geeft nader inzicht in de verwachte en veronderstelde taalcode (Barnes, 1969, 1976; Stubbs, 1976).

8 *Het verborgen curriculum van de computer*

In het voorgaande is de bekende manifeste boodschap van McLuhan 'the medium is the message' al een keer vermeld. In hoeverre geldt deze boodschap ook voor de zogenaamde 'nieuwe informatie technologie' oftewel de 'nieuwe media'? In hoeverre beïnvloedt de

computerisering van het onderwijs de persoonlijkheidsontwikkeling van de leerlingen? In hoeverre beïnvloedt de computer onbewust het gedrag, de denkwijzen, waarden en normen van de onderwijsdeelnemers? Kunnen computers beschouwd worden als 'moulders of the mind'? Deze vragen die betrekking hebben op het verborgen curriculum van de recente schoolse socialisatie worden voornamelijk op theoretisch niveau gesteld. Hoewel er deze jaren diverse onderzoeksprogramma's op dit terrein van de grond komen, beschikken we op dit moment nog niet over gericht gegeven empirisch onderzoek naar deze vragen. Wij zullen ons daarom moeten beperken tot het signaleren van hypothesen die ontleend kunnen worden aan theoretische beschouwingen (Bammé, 1983; Eurich, 1985; Rolff, 1985a). Voor een deel vloeien zij voort uit een aantal praktijkobservaties (Turkle, 1986). De Westduitse onderwijssocioloog H.G. Rolff (1985) kijkt nogal sceptisch aan tegen de computerisering van het onderwijs evenals diverse pedagogen in de Bondsrepubliek. De door hen gesignaleerde uiteenlopende (mogelijke) gevolgen kunnen volgens ons worden opgevat als evenzovele nader te toetsen hypothesen. Wij zullen er bij wijze van voorbeeld een aantal laten volgen.

Rolff (1985) signaleert de volgende aspecten als gevolg van het computergebruik: a) de verdringing van tussenmenselijke communicatie; b) de digitalisering van het denken; c) de reductie van de schrijftaal; d) het passief worden van de kennisverwerving.

Vanuit een pedagogisch perspectief schetst Müllert (1984) de gevolgen van het omgaan met computers:

- Isolatie, vereenzaming en verlies van tussenmenselijke relaties;
- De computer als levenspartner. De computer wordt tot een communicatiemedium dat steeds klaar staat en genegen is om aan te spreken;
- Inperking van de werkelijkheid tot eenduidige, zakelijke en systematische aangelegenheden;
- Aggressie tegenover alles wat zich onttrekt aan de algoritmisering;
- Leven in zelfgecreëerde programmawerelden; illusie van invloed en macht;
- Verslaving, afhankelijkheid van een tot de computer gereduceerde 'wereld';
- Verwaarlozing van non-verbale uitingsmogelijkheden, zoals mimiek en gebarentaal;

- Formalisering van de informatie-uitwisseling. Het uitsluiten van gevoelens en zintuiglijke waarneming;
- Beperking en 'uitdroging' van het scala aan denk- en handelingsmogelijkheden: verlies van het verzamelen van ervaringen via communicatie met anderen.
- Verarming van het verbale uitdrucksvermogen; formeel taalgebruik.

9 *Het verborgen curriculum van de schoolse evaluatie en differentiatie*

Bij dit element van het verborgen curriculum wordt de aandacht gericht op de latente bijdrage van schoolprocessen aan verschillen in leerresultaten binnen en tussen scholen. Daarbij kan een evaluatie- en een differentiatieaspect worden onderscheiden. Zij kunnen variëren naar de mate van verborgenheid. Zo legt Bloom (1971) bijvoorbeeld de nadruk op de latente effecten van de schoolse evaluatie. Als een leerling zijn werk steeds met succes bekroond ziet dan vergroot dit bijvoorbeeld de mogelijkheid van een positief zelfbeeld. Dreeben (1968) bestudeert de verborgen aspecten van het verschijnsel 'spieken'. Meestal is het onderzoek naar dit evaluatie-aspect gericht op de minder diepe lagen van het verborgen curriculum. Veel studies op dit gebied zijn vooral geïnteresseerd in het hoe en waarom van de schoolse evaluatie (Hextall, 1976; Apple, 1983).

Bij de verborgen differentiatie is de aandacht gericht op de verschillen in onderwijservaringen en -prestaties van leerlingen bij een ogenschijnlijk gelijk onderwijsaanbod en dezelfde officiële onderwijsdoelstellingen. Dit aspect van het verborgen curriculum is minder duidelijk herkenbaar en grotendeels niet onderzocht.

Onderzoek op dit terrein bestudeert de relaties tussen 'teacher expectations' (Nash, 1976; Rosenthal & Jacobson, 1968), de feitelijke leerlingenbenadering en -differentiatie (Rosenbaum, 1976; Anyon, 1980; Eder, 1981) en de leerlingeffecten of schoolcarrières (Madaus, 1980; Wilcox, 1982; Jungbluth, 1985). Met het onderzoek naar de verborgen differentiatie binnen scholen wil men zichtbaar maken dat in het onderwijs verschillende socialisatiestandaarden gehanteerd worden voor leerlingen van verschillende komaf en

dat op deze wijze de sociale ongelijkheid van de ene op de andere generatie gereproduceerd wordt. Deze verschillen in feitelijk onderwijsaanbod, die niet alleen tussen scholen maar ook binnen een en dezelfde school plaatsvinden, zijn deels gefundeerd in de 'teacher expectations'. Op dit terrein hebben zoals bekend Rosenthal en Jacobson 'school gemaakt' door te laten zien dat de verwachtingspatronen van docenten deels van invloed zijn op de prestaties van leerlingen. Voor verder relevant onderzoek op dit gebied kan verwezen worden naar Brophy (1982). Vooral de laatste jaren is de interesse in dit element van het verborgen curriculum toegenomen, doordat het sociale ongelijkheidsonderzoek zich meer is gaan richten op de vraag hoe verborgen schoolprocessen bijdragen aan de binnenschoolse verschillen in prestaties.

10 *Het verborgen curriculum van de ruimtelijke setting*

De ruimtelijke vormgeving en indeling van de school en de klas bevatten ook 'verborgen' boodschappen. Terecht spreekt Hall (1959) over 'space as a silent language'. De boodschappen van de ruimtelijke setting zijn niet zozeer 'bepalend voor' als wel 'van invloed op' het onderwijsgebeuren (Dale, 1972, p. 49). In de praktijk gaat er een zekere sturende werking vanuit. De ruimtelijke indeling van een klaslokaal, onder andere tot uitdrukking komende in de opstelling van de 'banken' geeft tezamen met de aankleding van het lokaal informatie over de docerestijl, de werkvormen die de docent hanteert, de mate van leerlingenparticipatie en dergelijke (Sommer, 1967; Dale, 1972). Architecten en hun adviseurs gaan bij de vormgeving en ruimtelijke verdeling uit van expliciete maar ook impliciete opvattingen en vooronderstellingen over het schoolgebeuren, zoals bijvoorbeeld 'de plaats van de docent in de klas' of 'het rechtzitten en luisteren' (Meighan, 1981, p. 65). Pogingen om klaslokalen te veranderen worden vaak ontmoedigd door de 'vastliggende' mogelijkheden. In veel gevallen blijken docenten in de alledaagse praktijk hun werkvormen en dergelijke te laten beïnvloeden door die 'vastliggende' arrangementen. Met andere woorden schoolgebouwen bevatten meestal een impliciete ideologie die betrekking heeft op onder-

wijzen, kennis, leren, selectie, relaties en organisatie. Vergelijkend onderzoek naar de 'space talks' kan nader inzicht geven in de relatie tussen het verborgen curriculum en sociale beheersing.

Slot: Sociale beheersing en latente schoolse socialisatie

De beginvraag van de sociologie: 'Hoe is sociale orde überhaupt mogelijk?', wordt door Parsons beantwoord met twee complementaire sociaal-systeem mechanismen: de socialisatie en de sociale controle. Door de socialisatie worden de normen en waarden overgedragen c.q. tot ontwikkeling gebracht die mede tot de voorwaarden voor een effectieve sociale controle gerekend worden. Als nadere uitwerking hiervan krijgt de school in oudere functionalistische theorieën (Parsons, Dreeben) een belangrijke plaats toegedacht in het waarborgen van consensus en stabiliteit. In nieuwere, meer kritische theorieën die de nadruk leggen op het belang van de ideologie komt veelal ook weer de categorie van het verborgen curriculum om de hoek kijken in verband met de waarden- en normenoverdracht. Een impliciete vorm van functionalisme komt men in veel sociologische publicaties op dit gebied telkens weer tegen, zij het dat hun normatief referentiepunt geheel verschillend kan zijn. De betreffende benaderingen gaan veelal uit van een vrij perfecte reproductie van het dominante ideologische systeem via het verborgen curriculum.

Dit curriculum bevat geen of nauwelijks tegenstrijdigheden en wordt verondersteld effectief te werken. Op basis hiervan kan geconcludeerd worden dat een groot aantal kritieken en vraagpunten die naar voren zijn gekomen in de onderwijssociologische discussie over de 'relatieve reproductie' ook van toepassing zijn op de theorie van het verborgen curriculum in relatie tot sociale beheersing.

Volgens Giroux (1983) ontleent de categorie van het verborgen curriculum haar vruchtbare karakter aan het feit dat zij de school laat zien als een politieke institutie, die onlosmakelijk verbonden is met de machts- en controle-aspecten in de dominante maatschappij (p. 45). Giroux heeft hierin volgens ons gelijk voor zover het begrip fungeert als

'sensitizing concept'. Wanneer wij echter gaan kijken naar de empirische onderbouwing van de theorie van het verborgen curriculum wordt het begrip problematisch omdat het vrijwel nergens fungeert als 'operational concept'.

Voor de eerste exploratie van de empirische onderbouwing hebben wij het begrip uiteengegrafeld in een tiental elementen. De uitgevoerde inventarisatie beoogt niet representatief of volledig te zijn maar een aantal duidelijke indicaties te geven van de realiteitswaarde van enige centrale thesen uit de onderwijssociologie.

Ons aanvankelijk uitgangspunt dat het verborgen curriculum een 'non-concept' is dat geen empirisch fundament bezit en beter uit het referentiekader van de onderwijssociologie geschrapt kan worden, moeten wij op basis van de verrichte exploratie afwijzen: het begrip is redelijk exact te omschrijven en in elementen te operationaliseren en op empirische onderbouwing te onderzoeken.

Er blijkt een behoorlijke hoeveelheid empirisch onderzoek naar een aantal elementen van het verborgen curriculum te zijn. Geconstateerd kan worden dat het meeste onderzoek gericht is op de bronnen uit de sociale omgeving en het onderwijssociologisch onderzoek naar de fysieke omgeving en de symbolische aspecten van de schoolse socialisatie minder aandacht gekregen heeft. Een uitzondering vormt in dit verband het onderzoek naar de verborgen boodschappen van het formele curriculum. Daarover is wel veel empirisch materiaal beschikbaar, ofschoon dit element niet altijd tot het verborgen curriculum gerekend wordt.

Omdat bepaalde elementen van het verborgen curriculum (bijvoorbeeld de ruimtelijke setting) minder vaak en goed onderzocht zijn dan andere, is het niet mogelijk om uitspraken te doen over de onderlinge gewichtsverhoudingen van de onderscheiden elementen.

Op basis van het geanalyseerde empirische materiaal is wel een aantal uitspraken te doen over de aanwezigheid van verborgen bronnen en processen, maar nauwelijks over de mate waarin de betreffende latente socialisatie succesvol is. Als het verborgen curriculum die centrale rol speelt in de sociale beheersing die veel onderwijssociologische publikaties alom veronderstellen, dan moet de conceptuele, methodische en empirische problematiek van het

verborgen curriculum intensief en systematisch bestudeerd worden. Wil de onderwijssociologie meer inzicht krijgen in deze veronderstelde spil van de sociale beheersing dan verdient de categorie van het verborgen curriculum een voortdurende operationele aandacht in plaats van bij tijd en wijle een modieuze en oppervlakkige aandacht.

Literatuur

- Anyon, J., Elementary social study textbooks and legitimating knowledge. *Theory and Research in Social Education*, 1978, 6, 3, 40-55.
- Anyon, J., Ideology and United States history textbooks. *Harvard Educational Review*, 1979, 49, 3, 361-386.
- Anyon, J., Elementary Schooling and Distinctions of Social Class. *Interchange*, 1981a, 12, 118-132.
- Anyon, J., Social Class and School Knowledge. *Curriculum Inquiry*, 1981b, 11, 1, 3-42.
- Anyon, J., Schools as Agencies of Social Legitimation. *International Journal of Political Education*, 1981c, 195-218.
- Anyon, J., Intersections of Gender and Class. In: S. Walker, *Gender, Class and Education*. Barcombe: The Falmer Press, 1983.
- Apple, M., The Hidden Curriculum and the Nature of Conflict. *Interchange*, 1971, 2, 27-40.
- Apple, M., The Other Side of the Hidden Curriculum: Correspondence Theories and the Labor Process. *Interchange*, 1980, 11, 5-23.
- Apple, M., Reproduction, Contestation and Curriculum: An Essay in Self-Criticism. *Interchange*, 1981, 12, 27-47.
- Apple, M., *Education and Power*. London: Routledge and Kegan Paul, 1982.
- Apple, M., Social Evaluation of Curriculum. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1983, Vol. 5.
- Bammé, A., *Maschinen-Menschen, Mensch-Maschinen. Grundrisse einer Sozialen Beziehung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag, 1983.
- Barnes, D., *Language the Learner and the School*. Harmondsworth: Penguin, 1969.
- Barnes, D., *From communication to curriculum*. Harmondsworth: Penguin, 1976.
- Beck, J., *Lernen in der Klassenschule*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag, 1974.
- Bellack, A. (Ed.), *The language of the Classroom*. New York: Teachers College Press, 1966.
- Bergenhengouwen, G., Van Heimelijk Plan tot Nuchtere Uitdaging. *Onderwijs en Onderzoek*, 1985, 350-354.
- Bernfeld, S., *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt: Suhrkamp, 1967.
- Bernstein, B., *Class, Codes and Control. Vol. 1*. London: Routledge and Kegan Paul, 1971.

- Bernstein, B., A socio-linguistic Approach to Social Learning. (1971a) In: B. Bernstein, 1971.
- Bernstein, B., *Class, Codes and Control. Vol. III.* London: Routledge and Kegan Paul, 1975.
- Bernstein, B., Ritual in Education. (1975a) In: Bernstein, 1975.
- Bernstein, B., Invisible Pedagogy. (1975b) In: Bernstein, 1975.
- Bloom, B., Affective consequences of school achievement. In: J. Block, (Ed.), *Mastery Learning: Theory and Practice.* New York: Routledge and Kegan Paul, 1971, 13-29.
- Bloom, B., Innocence in Education. *School Review*, 1972, 80, 3, 333-352.
- Bourdieu, P., Cultural reproduction and social reproduction. In: R. Brown (Ed.), 1973, 71-112.
- Bowles, S. & H. Gintis, *Schooling in Capitalist America.* New York: Basic Books, 1976.
- Brophy, J., *Research on the Selffulfilling Prophecy and Teacher Expectations.* Michigan: Institute for Research on Teaching, 1972.
- Brown, R. (Ed.), *Knowledge, Education and Cultural Change.* London: Routledge and Kegan Paul, 1973.
- Cohen, L. & L. Manion, *Perspectives on Classrooms and Schools.* New York: Holt, Rinehart and Winston, 1981.
- Colin, R., *Power and the Curriculum.* Nafferton, Drifffield: Nafferton Books, 1978.
- Combe, A., *Kritik der Lehrerrolle, Voraussetzungen und soziale Folgen des Lehrerbewusstseins.* München: List Verlag, 1973.
- Cornbleth, C., Beyond Hidden Curriculum?. *Journal of Curriculum Studies*, 1984, vol. 16, nr. 1.
- Corrigan, P., *Schooling the Smash Street Kids.* London: MacMillan, 1979.
- Croll, P., Teacher Interaction with individual male and female pupils in junior-age classrooms. *Educational Research*, 1985, Vol. 27, nr. 3, 1985.
- Cusick, P., *Inside High School: The Student's World* New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973.
- Dale, R., *The Culture of the School.* Milton Keynes: The Open University Press, 1972.
- Dale, R., *The Use of Time in School.* Milton Keynes: The Open University, 1972a.
- Davies, B., *Social Control and Education.* London: Methuen and Co., 1976.
- Deem, R., Sexism, Socialization and the Education of Girls. In: R. Deem, *Woman and Schooling.* London: Methuen and Co., 1978. 21-55.
- Diekerhof, E. (red.), *Leren, wat moet je ermee?* Muidenberg: Coutinho, 1982.
- Dijk, T. van, *Schoolvoorbeelden van Racisme.* Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, 1986.
- Dreeben, R., The Contribution of Schooling to the Learning of Norms. *Harvard Educational Review*, 1967, 37, 2, Spring, 211-237.
- Dreeben, R., *On what is learned in School.* Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1968.
- Dreeben, R., Schooling and Authority: Comments on the Unstudied Curriculum. In: N. Overly (Ed.), 1970.
- Dreeben, R., The unwritten curriculum and its relation to values. *Journal of Curriculum Studies*, 1976, 8, 111-124.
- Durkheim, E., *Education Morale.* Paris: Presses Universitaires de France, 1963.
- Eder, D., Ability Grouping as a self-fulfilling Prophecy. *Sociology of Education*, 1981, Vol. 54, 151-162.
- Eggleston, J., *The Sociology of the School Curriculum.* London: Routledge and Kegan Paul, 1977.
- Ehman, L., An Analysis of the Relationships of Selected Educational Variables with the Political Socialization of High School Students. *American Educational Research Journal*, 1969, 6, 559-580.
- Eurich, Cl., *Computerkinder. Wie die Computerwelt das Kindsein zerstört.* Reinbek bei Hamburg: Rohwolt, 1985.
- Fahrbeck, L., *Heile Welt und dritte Welt; Schulbuch-Analyse.* Opladen: Leske Verlag, 1971.
- Fend, H., *Gesellschaftliche Bedingungen Schulischer Sozialisation.* Weinheim: Beltz, 1974.
- Fend, H., *Sozialisierungseffekte der Schule.* Weinheim: Beltz, 1976.
- Furlong, V., *The Deviant Pupil. Sociological Perspectives.* Milton Keynes: The Open University Press, 1985.
- Gayer, N., On Making Morality Operational. In: J. Martin (Ed.), *Readings in the Philosophy of Education: A Study of Curriculum.* Boston: Allyn and Bacon, 1970.
- Giroux, H., Hegemony, Resistance, and the Paradox of Educational Reform. *Interchange*, 1981, 12, 3-26.
- Giroux, H., *Theory and Resistance in Education.* South Hadley, Mass.: Bergin and Garvey, 1983.
- Glidewell, J., Socialization and Social Structure in the Classroom. In: M. Hoffman (Ed.) *Review of Child Development Research II.* New York: 1966.
- Goodman, P., *Growing Up Absurd.* New York: Random House, 1960.
- Goodman, P., *Compulsory Mis-Education.* New York: Horizon Press, 1964.
- Gordon, D., The Immorality of the Hidden Curriculum. *Journal of Moral Education*, 1980, Vol. 10., 3-8.
- Gordon, D., The Concept of the Hidden Curriculum. *Journal of Philosophy of Education*, 1982, 16, 187-198.
- Gordon, D., Rules and the Effectiveness of the Hidden Curriculum. *Journal of Philosophy of Education*, 1983, 2, 207-218.
- Grob, P., 'Ik doe liever iets met m'n hand dan met m'n kop'. In: E. Diekerhof (red.), 1982.
- Hall, E., *The Silent Language.* New York: Doubleday, 1959.
- Hall, S. & T. Jefferson (Eds.), *Resistance through Rituals. Youth Subcultures in Postwar Britain.* London: Hutchinson, 1976.

- Hardy, J., Textbooks and Classroom Knowledge. In: G. Whitty & M. Young, 1976.
- Hare, N., The Teaching of Black History and Culture in the Secondary Schools. *Social Education*, 1969, 33, 385-388.
- Hargreaves, D., Resistance and Relative Autonomy Theories. *British Journal of Sociology of Education*, 1982, 3, 107-126.
- Hargreaves, D., *Deviance in Classrooms*. London: Routledge and Kegan Paul, 1975.
- Hargreaves, D., Power and the Paracurriculum. In: C. Richards, *Power and the Curriculum*. Nafferton, Driffield: Nafferton Books, 1978, 97-108.
- Henry, J., Docility, or giving the teacher what she wants. *Journal of Social Issues*, 1955, nr. 2, 33-41.
- Henry, J., Attitude Organization in Elementary School Classrooms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1957, 27, 117-133.
- Henry, J., Spontaneity, Initiative and Creativity in Suburban Classrooms. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 1959, 29, 266-279.
- Henry, J., *Culture Against Man*. New York: Random House, 1963.
- Herndon, J., *The Way it spozed to be*. New York: Simon and Schuster, 1968.
- Hextall, I., Marking Work. In: G. Whitty & M. Young, 1976.
- Holt, J., *How Children Fail*. Harmondsworth: Penguin, 1969.
- Hurrelmann, K., *Erziehungssystem und Gesellschaft*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1975.
- Illich, I., *Deschooling Society*. New York: Harper and Row, 1971.
- Illich, I., The Breakdown of Schools: A Problem or a Symptom? *Interchange*, 1972, 3, 1-10.
- Jackson, P., *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- Jackson, P., The Consequences of Schooling. In: N. Overly (Ed.), 1970, 1-5.
- Jackson, P., The Student's World. In: M. Silberman (Ed.), 1971.
- Jansen, Th., *Ideologische Aanpassing in het Basisonderwijs*. Nijmegen: SUN, 1975.
- Jungbluth, P., *Docenten over Onderwijs aan meisjes*. Nijmegen: ITS, 1982.
- Jungbluth, P., *Verborgen differentiatie*. Nijmegen: ITS, 1985.
- Kieviet, F., *Open en Gesloten Curricula*. Leiden, 1974.
- Klaassen, C., *Sociale en Politieke Vorming*. Alphen aan den Rijn: Samson, 1979.
- Klaassen, C., Political Education in the Netherlands. *International Journal of Political Education*, 1981, Vol. 4, nr. 3, 233-244.
- Klaassen, C., *Sociologie van de Persoonlijkheidsontwikkeling*. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1981a.
- Klaassen, C., Een schoolvoorbeeld van Curriculumpolitiek. In: H. Dekker, *Maatschappijleer, Analyses en Visies*. Culemborg: Educaboek, 1983, 151-162.
- Klaassen, C., Socialisatie, Kind en Gezin. In: J. Peschar & A. Wesselingh, *Onderwijssociologie, een inleiding*. Groningen: Wolters Noordhoff, 1985.
- Klaassen, C., Legitimatieproblemen in de Basisvorming. *Pedagogisch Tijdschrift*, 1986, 11, 367-378.
- Klaassen, C., *Gamma Maatschappijleer*. Den Bosch: Malmberg, 1987.
- Klein, G., *Reading into Racism*. London: Routledge and Kegan Paul, 1985.
- Klönne, A., Sozialkundliche Unterrichtsbücher. *Soziale Welt*, 1964, H. 4., 344.
- Kohlberg, L., The Moral Atmosphere of the School. In: N. Overly (Ed.), 1970.
- Kozol, J., *Death at an early Age*. Boston, Houghton Mifflin, 1967.
- Kühnl, R., *Geschichte und Ideologie*. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt, 1973.
- Lambert, R., The Informal Social System. In: R. Brown (Ed.), 1973, 297-316.
- Lempert, W., Moralische Sozialisation durch den 'heimlichen Lehrplan' des Betriebs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1981, 27, 5, 723-738.
- Lippit, R. & R. White, An experimental Study of Leadership and Group Life. In: E. Maccoby (Ed.), *Readings in Social Psychology*, Eastbourne: Holt, Rinehart and Winston, 1958.
- Loban, J., Sex roles in Reading Schemes, *Educational Review*, 1975, 27, 3.
- Madaus, G., *School Effectiveness. A reassessment of the evidence*. New York, 1980.
- Martin, J., What should we do with a hidden curriculum when we find one? *Curriculum Inquiry*, 1976, 6, 135-151.
- McRobby, A., Working Class Girls and the Culture of Femininity. In: *Woman's Studies Group*, Birmingham: CCCS, 1978.
- Meighan, R., *A Sociology of Educating*. London: Holt, Rinehart and Winston, 1981.
- Meyer, J., The Effects of Education as an Institution. *American Journal of Sociology*, 1977, 83, 55-77.
- Mooij, A., Onderwijsleersituatie en lesondergravend gedrag van l.t.o.-leerlingen. In: E. Diekerhof (red.), 1982.
- Mungham, G. & G. Pearson (Eds.), *Working Class Youth Culture*. London: Routledge and Kegan Paul, 1976.
- Müllert, N., Wenn die Welt auf den Computer zusammenschumpft. *Westermann's Pädagogische Beiträge*, 1984, 9, 420-425.
- Nash, R., *Teacher Expectations and Pupil Learning*. London: Routledge and Kegan Paul, 1976.
- Nitzschke, V., *Zur Wirksamkeit Politischer Bildung. Schulbuchanalyse*. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt, 1966.
- Ornell, Chr., Is there a Hidden Curriculum in Mathematics? In: R. Colin, 1978.

- Overly, N. (Ed.), *The Unstudied Curriculum*. Washington: Association for Supervision and Curriculum Development, 1970.
- Parsons, T., The School Class as a Social System. *Harvard Educational Review*, 1959, 29, 4, 297-318.
- Parsons, T. & G. Platt, Age, Social Structure and Socialization in Higher Education. *Sociology of Education*, 1970, 43, 1-37.
- Ponder, G. & C. Button, Student Classroom Initiations and Political Attitudes. *Contemporary Education*, 1975, 221-228.
- Reimer, E., *School is dead: Alternatives in Education*. Garden City, N.Y.: Doubleday, 1971.
- Reinert, B. & J. Zinnecker (Hrsg.), *Schüler im Schulbetrieb*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1978.
- Reynders, N., *Op zoek naar het verborgen leerplan. Een overzicht*. Amsterdam: Kohnstamm-Instituut (SCO), 1976.
- Rolff, H-G., Schulische Bildung und neue Technologien. *Gewerkschaftliche Bildungspolitik*, 1985, H. 1, 3-7.
- Rolff, H-G & P. Zimmermann (Hrsg.), *Neue Medien und Lernen*. Weinheim: Beltz, 1985a.
- Rosen, H., The Language of Textbooks. In: A. Cashdan et al., *Language in Education*. London: Routledge and Kegan Paul, 1972.
- Rosenbaum, J., *Making Inequality: The Hidden Curriculum of High School Tracking*. New York: Wiley, 1976.
- Rosenthal, R. & L. Jacobson, *Pygmalion in the Classroom*. Eastbourne: Holt, Rinehart and Winston, 1976.
- Rutter, M., *Fifteen Thousand Hours*. London, Routledge and Kegan Paul, 1979.
- Schmiederer, U., *Der Neue Nationalismus in der politischen Bildung*. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt, 1970.
- Schön, B., *Das gesellschaftliche Bewusstsein von Gesamtschullehrer*. Weinheim: Beltz, 1978.
- Schultz, D., *Ein Mädchen ist fast so gut wie eine Junge*. Berlin: Frauenselbstverlag, 1978.
- Silberman, M., *The Experience of Schooling*. Eastbourne: Rinehart and Winston, 1971.
- Simpson, R., Sex Stereotypes of Secondary School Teaching Subjects and Female Status Gains and Losses. *Sociology of Education*, 1974, Vol. 47, nr. 3.
- Snyder, B., *The Hidden Curriculum*. New York: Knopf, 1971.
- Sommer, R., Classroom Ecology. *Journal of Applied Behavioral Science*, 1967, 3, 4, 489-503.
- Spender, D., *Invisible Women, The Schooling Scandal*. London: Writers and Readers, 1982.
- Stacey, J. (Ed.), *And Jill came tumbling after: Sexism in American Education*. New York: Dell, 1974.
- Stanworth, M., *Gender and Schooling. A Study of Sexual Division in the Classroom*. London: Hutchinson and Co., 1983.
- Stubbs, M., *Language, Schools and Classrooms*. London: Methuen, 1976.
- Teschner, M., *Politik und Gesellschaft im Unterricht*. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt, 1968.
- Tillmann, K., *Unterricht als soziales Erfahrungsfeld*. Frankfurt: Fischer Verlag, 1976.
- Turkle, Sh., *Het Tweede Ik. Computers en de Menselijke Geest*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1986.
- Vallance, E., Hiding the Hidden Curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-century Educational Reform. In: A. Bellack & H. Kliebard (Eds.), *Curriculum and Evaluation*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, 1977.
- Walker, S. & R. Meighan, The Hidden Curriculum of Language. In: R. Meighan, 1981.
- Wellendorf, F., *Schulische Sozialisation und Identität*. Weinheim und Basel: Beltz, 1973.
- Wesselingh, A., *Onderwijs en Reproductie van Maatschappelijke Ongelijkheid*. Nijmegen: ITS, 1985.
- White, M., The View from the Pupil's desk. In: E. Silberman, 1971.
- Whitty, G. & M. Young, *Explorations in the Politics of School Knowledge*. Nafferton, Driffield: Nafferton Books, 1976.
- Whyte, J., Observing sex stereotypes and interactions in the school lab and workshop. *Educational Review*, 1984, Vol. 36, nr. 1.
- Wieringen, A. van, *De Ambivalentie van het (Be)roeps onderwijs*. Amsterdam: PDI, 1974.
- Willis, P., The Class-significance of School-Counter-Culture. In: M. Hammersley & P. Woods (Eds.), *The Process of Schooling*. London: Routledge and Kegan Paul, 1976, 188-199.
- Willis, P., *Learning to Labour. How Working Class Kids get Working Class Jobs*. Westmead: Saxon House, 1977.
- Woods, P., *The Divided School*. London: Routledge and Kegan Paul, 1979.
- Woods, P. (Ed.), *Teacher Strategies*. London: Croom Helm, 1980a.
- Woods, P. (Ed.), *Pupil Strategies*. London: Croom Helm, 1980b.
- Woods, P., *Sociology and the School*. London: Routledge and Kegan Paul, 1983.
- Young, M. (Ed.), *Knowledge and Control*. London: Collier-MacMillan, 1971.
- Zeigler, L. H., *The Political Life of American Teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1967.
- Zinnecker, J. (Hrsg.), *Der Heimliche Lehrplan*. Weinheim: Beltz, 1975.

Curriculum vitae

C. A. C. Klaassen is als universitair hoofddocent verbonden aan de eerste graads lerarenopleiding van de Katholieke Universiteit te Nijmegen. Hij promoveerde in 1981 op het proefschrift 'Sociologie van de Persoonlijkheidsontwikkeling' (Deventer, van Loghum Slaterus). Hij publiceerde naast enige boeken vele artikelen over de socialisatiethematiek; onderwijssociologie; curriculumsociologie; jeugdstudie en over maatschappelijke vorming.

Adres: Katholieke Universiteit Nijmegen, Maatschappijleertheorie en Vakdidactiek, Thomas van Aquinostraat 4, 6525 GD Nijmegen

Manuscript aanvaard 22-6-'88

Summary

Klaassen, C. A. C. 'The implicit social learning. The hidden curriculum in theory and research.' *Pedagogische Studiën*, 1988, 65, 329-343.

Many scientific analyses assume that the hidden curriculum contributes considerably to the realization of the social and political functions of education. The latent learning processes that the term refers to are held to be crucial to the social integration of students.

In educational theory the hidden curriculum is a concept that is far more often used than defined. In this article we will investigate this concept by differentiating and describing ten elements of the hidden curriculum and by investigating the empirical foundation of each element.