

Het collectieve emancipatie-ideaal van een individualist

Cor Vervoort over onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid*

A. A. WESSELINGH

Katholieke Universiteit Nijmegen

Samenvatting

C. E. Vervoorts bijdrage aan de onderwijssociologische discussie rond het probleem van onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid beweegt zich over een periode van vijftien jaar van het aandachtspunt 'individuele sociale mobiliteit' naar een (gematigde) vorm van 'reproductie'.

In dit artikel bespreek ik zijn werk dan ook in twee perioden, met als 'scharnierpunt' het jaar 1973.

Door beide perioden heen voert hij een hardnekkig pleidooi voor het denken in termen van collectieve emancipatie in een poging de geijkte kaders van theorie en beleid te verleggen. Zijn werk is van groot belang geweest voor de discussie, met name doordat hij steeds nieuwe inzichten wist te presenteren door syntheses te vormen tussen uiteenlopende standpunten. Mede daarom staat zijn theoretische bijdrage vooralsnog op eenzame hoogte.

1 Inleiding

Cor Vervoort (1920-1981) was de eerste Nederlandse socioloog die zich gedurende het grootste deel van zijn wetenschappelijke loopbaan systematisch met onderwijs en opvoeding heeft bezig gehouden. Hij kan dus met recht als een van de 'founding fathers', zo niet als de grondlegger van de Nederlandse onderwijssociologie worden beschouwd.

Dat alleen zou een analyse van zijn onderwijssociologisch oeuvre rechtvaardigen, maar er is meer. Hoewel zijn spreekwoordelijke terug-

houdendheid wellicht anders zou doen vermoeden, heeft hij met zijn publikaties, lezingen en inleidingen niet alleen het specialisme onderwijssociologie mede ontwikkeld, maar ook voor een breed publiek de onderwijssociologische zienswijze gepropageerd en het denken over onderwijs en opvoeding vanuit een sociologisch gezichtspunt sterk gestimuleerd. In het bijzonder geldt dat voor zijn onderzoek en theoretische oriëntering over het probleem dat hem altijd speciaal heeft bezig gehouden: de relatie tussen onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid.

In dit artikel hoop ik duidelijk te maken welke betekenis Cor Vervoorts sociologiebeoefening heeft gehad voor de ongelijkheidsdiscussie in de onderwijssociologie. Na een korte samenvatting van levensloop, wetenschappelijke loopbaan en andere activiteiten van Vervoort, zet ik mijn werkwijze uiteen en construeer ik een indeling van zijn werk in twee perioden. Voor elk van die perioden wordt nagegaan welke ontwikkeling in zijn werk is te zien aan de hand van enkele thema's. De laatste paragraaf bevat mijn conclusies.

Levensloop, activiteiten, thema's

Cor Vervoort werd op 15 juli 1920 geboren in Schiedam, volgde na de HBS een opleiding bij de Koninklijke Nederlandse Heidemaatschappij en was zeven jaar lang werkzaam als boswachter en cultuurtechnisch opzichter. Eind 1950 startte hij in Leiden de studie sociologie (doctoralexamen 1956) en nam tussen 1954 en 1957 deel aan het sociologisch onderzoek in de Twents-Achterhoekse textielindustrie; daarna deed hij in opdracht een onderzoek onder de Leidse studenten dat in 1960 werd afgesloten. Inmiddels was hij bij het Sociologisch Instituut van de Rijksuniversiteit Leiden als wetenschappelijk ambtenaar in vaste dienst aangesteld.

In 1960 verruilde hij het Sociologisch Instituut voor het Instituut voor Conflictpsychologie maar keerde in 1962 weer terug om in 1963 een onderwijsopdracht te ontvangen voor de sociologie van onderwijs en opvoeding. Tevens was hij van 1962 tot 1967 belast met de dagelijkse leiding van het door het Sociologisch In-

* Met dank aan D. Kutschenreuter en H. Schuit voor het werk, de ideeën en het fungeren als gesprekspartners; aan J. A. van Kemenade, P. van der Kley, F. J. Meijers en H. Regtering voor kritisch commentaar.

stituut uitgevoerde 'Talentenproject' (project-leider F. van Heek). Na het beëindigen van het project promoveerde hij in 1968 bij Van Heek op een proefschrift getiteld: 'Gezin en schoolkeuze bij handarbeiders' (cum laude).

In 1969 volgde zijn benoeming tot lector in de sociologie van onderwijs en opvoeding in Leiden, de eerste leeropdracht in dit specialisme in ons land. Per 1 oktober 1973 volgde hij Van Heek op met als leeropdracht 'Empirische sociologie, in het bijzonder maatschappij-analyse'.

Precies drie jaar later werd zijn Leidse periode van ongeveer twintig jaar afgesloten met zijn benoeming tot gewoon hoogleraar in de sociologie aan de Rijksuniversiteit Groningen, werkzaam bij het Sociaal Hoger Onderwijs Friesland te Leeuwarden.

Ook deze positie was van korte duur: per 1 september 1979, opnieuw drie jaar later aanvaardde Cor Vervoort zijn benoeming tot gewoon hoogleraar in de 'onderwijs-sociologie, in het bijzonder ten behoeve van de interdisciplinaire onderwijskunde' aan de Katholieke Universiteit Nijmegen, alwaar hij anderhalf jaar later plotseling overleed op 3 februari 1981.

Opvallend is het aantal wisselingen in functies en taken, vooral vanaf 1973: in een periode van nog geen acht jaar is hij driemaal aan een nieuwe leeropdracht begonnen. Dat impliceert wisselingen in het object van studie; vanaf 1975 achtereenvolgens: (textiel)arbeid, onderwijs, maatschappij-analyse (Leiden), welzijn (Leeuwarden) en weer onderwijs (Nijmegen). Daarnaast was Vervoort maatschappelijk vrij actief: redacteurschappen van tijdschriften, bestuursfuncties, adviseurschappen op de meest uiteenlopende terreinen. Die brede interesse komt ook tot uitdrukking in de variërende thema's die de ongeveer 50 artikelen en ruim 80 lezingen bestrijken. De onderwerpen variëren van studentenleven, problemen van het wetenschappelijk onderwijs, gezinsvorming, jeugdproblemen, vrije tijd, seksualiteit, democratisering van het onderwijs, professionalisering, interdisciplinariteit tot thema's als veranderingen in het onderwijs, gelijke kansen, onderwijsbeleid en het thema onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid¹.

Bronnen en opzet van dit artikel

Ik beperk mij tot het belangrijkste terrein, dat van onderwijs en opvoeding en daarbinnen tot

het thema onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid. Te behandelen teksten zijn dan de dissertatie en een dertiental andere publikaties, overwegend geschreven tussen 1966 en 1981, aangevuld met een tiental lezingen rond hetzelfde thema in ongeveer dezelfde periode². Op basis van deze teksten en mede op grond van de eigen ervaringen als medewerker van Vervoort in Leiden en Nijmegen, zal ik aangeven wat de plaats en de betekenis van Vervoort is geweest voor de ongelijkheidsdiscussie die in de Nederlandse onderwijs-sociologie nu al jaren centraal staat³.

De werkwijze is als volgt: in een chronologische behandeling van de teksten probeer ik de theoretische stellingname van Vervoort te reconstrueren. Daarbij kan zijn positie worden bezien tegen de achtergrond van de ontwikkeling in de (internationale) discussie in de onderwijs-sociologie rond dit probleem. De al talrijke pogingen die ontwikkeling te benoemen aan de hand van verklaringsmodellen en benaderingen⁴, zal ik hier niet met een nieuwe uitbreiden. Korthedshalve kan gezegd worden dat aanvankelijk de aandacht vooral gericht is op verruiming van de mogelijkheden tot deelname aan de beschikbare onderwijsvoorzieningen, op het benutten van getalenteerden, het bieden van mogelijkheden voor individuele mobiliteit, op 'gelijke kansen' derhalve. Dat begint midden in de jaren vijftig en het Talentenproject kan in Nederland zo ongeveer als een afsluiting van deze periode worden gezien (Van Heek e.a., 1968), omdat vanaf die tijd de twijfels over de bruikbaarheid van het concept 'gelijke kansen' hier (Van Doorn, 1963; Van Kemenade, 1970) zo goed als elders (Coleman, 1968) manifest worden.

In de gedachtengang van de 'gelijke kansen' past vanzelfsprekend een zienswijze op sociale ongelijkheid die opereert vanuit een stratificatiemodel (de samenleving geordend naar sociale posities met uiteenlopend maatschappelijk aanzien). Op dat model is veel onderzoek in Nederland en daarbuiten, ook onderwijs-sociologisch onderzoek gebaseerd en niet zonder aanwijsbare empirische resultaten. De vraag naar de bruikbaarheid van dit model voor de analyse van en de verklaring voor de hardnekkigheid waarmee a-symmetrische (machts)relaties zich blijven manifesteren, houdt de onderwijs-sociologie vanaf ongeveer 1970 bezig (vgl. M. F. D. Young, 1971). Dat betekent overigens niet dat voor iedere criticus de geuite

twijfels uitmonden in het werken met een of andere versie van een klassenmodel als radicaal alternatief. Wel is sinds die tijd duidelijk dat voor een aantal onderwijssociologische onderzoekers de grenzen van het onderwijs als bestrijder van maatschappelijke ongelijkheid lijken te zijn bereikt. Het daaruit resulterend pessimisme bij enkelen drijft hen in de richting van de 'ontscholingsgedachte'; anderen blijven bij geavanceerd empirisch onderzoek naar schoolloopbanen terwijl sommigen op theoretisch niveau zoeken naar een adequate verklaring voor de generatiegewijze continuering van maatschappelijke ongelijkheid. Dit resulteert in de opkomst van theoriën over sociale reproductie, oorspronkelijk vooral vanuit de Duitse politieke economie van het onderwijs en recentelijk vanuit het Franse structuralisme en de 'nieuwe' onderwijssociologieën van Engelse en Amerikaanse huize met een overwegend neo-marxistische, historische en interpretatieve inslag. Van meritocratie naar reproductie (en verder), zo zou - enigszins ongenueanceerd want veel te globaal - de ontwikkeling kunnen worden aangegeven.

Dat Vervoort heeft bijgedragen aan een dergelijke ontwikkeling in Nederland is evident, de vraag is welke bijdrage precies. Om die reden heb ik een drietal aandachtspunten gekozen die de discussie van hierboven als het ware pregnant samenvatten:

- individuele sociale stijging of collectieve emancipatie?
- stratificatiedenken of een klasse-model?
- onderwijs als verdeler van levenskansen of als reproducent van machtsverhoudingen?

De mogelijkheid dat sommige van deze aandachtspunten in Vervoorts teksten duidelijker worden teruggevonden dan andere, blijft uiteraard open, evenals de kans dat nieuwe punten zich aandienen.

Daarnaast heb ik geprobeerd het werk van Vervoort, althans dat over 'ongelijkheid' in perioden uiteen te leggen. Aangezien elke poging om de neerslag van wat mensen denken in te delen, meestal geforceerd aandoet, is dat gevaar des te sterker aanwezig bij genuanceerde denkers van het type Vervoort. Uiteindelijk heb ik besloten een tweedeling aan te houden, waarbij heel duidelijk de 'omslag' ligt rond 1973⁵.

2 Cor Vervoort over onderwijs en ongelijkheid

a. De periode tot 1973

Het begint eigenlijk pas in 1966. Dan verschijnt de eerste officiële publikatie (interne rapporten in het kader van het Talentenproject daargelaten) onder de titel 'Sociale determinanten van de leerprestaties op de lagere school' in het toenmalige Nijmeegse psychogentijdschrift *Gawein*. Het moment waarop en het klimaat waarin een dergelijke tekst verschijnt is van belang voor een juiste situering. Het Talentenproject is al een aantal jaren op gang en zal binnen twee jaar geheel zijn afgesloten. Nederlands onderzoek en theorievorming is nog schaars; op publikaties na van Matthijssen en Sonnemans (1958), Spits (1959) en Defares e.a. (1965) is er slechts buitenlands materiaal van vooral Engelse en Amerikaanse huize om op terug te vallen. Vervoorts eigen onderzoek is op dat moment nog lang niet afgesloten en Van Wijnkoops dissertatie (1965) wordt in het artikel nog niet vermeld en zal dus niet beschikbaar zijn geweest.

De tekst is sterk geïnspireerd door de destijds grote indruk makende onderzoeken van J. W. B. Douglas (1964) en de evenzeer inspirerende taalcodetheorie van Bernstein. Beide auteurs worden aangevoerd om de eerste resultaten van het Talentenproject, waarin al geen sprake leek te zijn van rijk gevulde reservoirs aan ongebruikt talent in de arbeidersklasse, van mogelijke verklaringen en perspectieven voor verder onderzoek te voorzien.

Het artikel begint met de functie van de school als allocatiemechanisme en stelt vast dat voor een onbelemmerde sociale mobiliteit het scholingsniveau van doorslaggevend belang is. Dat de sociale samenstelling van de schoolbevolking vooral in de hogere vormen van onderwijs een scheve opbouw vertoont, wordt dus het probleem, namelijk 'dat de feitelijk optredende selectie grotendeels een selectie naar sociaal milieu is.' (blz. 294)

In de tekst van het artikel houdt de auteur zich strikt aan de uitgangspunten van het Talentenproject: onderzoek naar (ongewenste) barrières van maatschappelijke aard die de individuele sociale stijging van met name begraafde arbeiderskinderen zouden belemmeren. Wie echter nauwkeurig en tussen de regels leest vindt sporen van twijfels die erop kunnen

duiden dat Vervoorts bekommernis zich ook en vooral uitstrekt over de *collectieve* verbetering van de positie van arbeiders, twijfels ook ten aanzien van het werken met een beroepsprestigestraticatie en aan de juistheid van de aan de school soms wat overheersend toegeschreven allocatiefunctie. Uitspraken als: 'Het beeld van de maatschappelijke ladder wordt gewoonlijk te hulp geroepen' (292) en 'Het ideologisch complement van deze als zodanig ook in een democratische samenleving aanvaarde sociale ongelijkwaardigheid wordt gevormd door het leerstuk van de sociale mobiliteit.' (293), duiden mijns inziens door hun gedistantieerde formuleringen op de nodige reserves. Dat blijkt temeer uit het vervolg van het eerste citaat: 'In zoverre dat het geval is (selectie naar milieu, AW) bevordert de school dus niet de sociale mobiliteit, maar houdt zij de bestaande geleiding in stand en doet zij niets anders dan een oud en verworpen mechanisme – erfelijkheid van beroepspositie – vervangen door een nieuw – beroepspositie op basis van scholingsniveau – met hetzelfde praktische effect, nl. handhaving van de bestaande maatschappelijke structuur.' (294) Het kost weinig moeite om in dergelijke zinsneden de voorboden van een begrip als 'reproductie' al te herkennen.

Het in twee afleveringen verschenen artikel 'Latent talent' in *Intermediair*, Jrg. 4, 1968, bevat in het eerste deel een beschrijving van de resultaten van het inmiddels verschenen rapport van het Talentenproject onder redactie van Van Heek: 'Het Verborgene Talent'. Als zodanig biedt het weinig ruimte voor eigen stellingname van de auteur. Opnieuw blijkt bezorgdheid over de collectieve positieverbetering van de arbeidersklasse en komt de in Gawein onder invloed van Bernstein geformuleerde 'cultuur-kloof' tussen school- en thuismilieu aan bod.

In de tweede aflevering gaat hij daar nader op in: het standpunt wordt geformuleerd dat voor verbetering van de situatie in het onderwijs, geïsoleerde innovaties geen effect sorteren als daarbij niet de verwevenheid van onderwijs en maatschappij in de gaten wordt gehouden. Compenseren is mooi, maar het streven dient gericht te zijn op een samenleving waarin niets te compenseren valt. Collectieve emancipatie van de arbeidersklasse middels de school is pas echt mogelijk wanneer de samen-

leving verandert. En op dat punt is Vervoort kennelijk weinig optimistisch: 'Het onderwijssysteem van een samenleving weerspiegelt die samenleving en de wijze waarop zij functioneert en is opgebouwd en het is een illusie te menen dat het in staat zou zijn werkelijk fundamentele veranderingen te bewerkstelligen – en radicale democratisering van het onderwijs zou een dergelijke verandering betekenen.' (blz. 7)

Voor het eerst, namelijk bij de bespreking van de in het Verborgene Talent voorgestelde beleidso oplossingen vindt zijn al eerder geuite bezwaar tegen de prestatie- en selectiedwang op scholen uitdrukking in de zorg voor de niet-begaafden, de niet-getalenteerden uit alle lagen van de bevolking (blz. 5) een thema dat nog vaker zal terugkeren.

Belangrijker dan de Intermediair-artikelen is zijn in dat zelfde roerige jaar 1968 verdedigde proefschrift 'Gezin en schoolkeuze bij handarbeiders'. Het is niet mogelijk om dit omvangrijke, enigszins (ook door Vervoort zelf?) onderschatte werk hier adequaat samen te vatten. Uiteraard is sociale mobiliteit het centrale gezichtspunt van de tekst, passend in het grote geheel van het Talentenproject. De vraag is deze keer echter gericht op de 'geslaagde' handarbeiderskinderen en speciaal de kenmerken die hun gezin van herkomst doen onderscheiden van andere: vertonen gezinnen van handarbeiders waarvan kinderen het middelbaar onderwijs bereiken, kenmerken die hen onderscheiden van handarbeidersgezinnen waarvan geen enkel kind het middelbaar onderwijs bereikt (blz. 4) Vervoort gebruikt een ruime aanduiding van alle mogelijke elementen die bij de schoolkeuze meespelen, dus niet alleen het strikte keuzeproces zelf. Al die elementen hebben echter gemeen dat zij belangrijke momenten vormen in het mobiliteitsproces voor zover dit zich via het onderwijs voltrekt. Hij gebruikt de term *educatieve mobiliteit*: 'een verzamelbegrip voor die verschijnselen die een verwijzing inhouden naar sociale mobiliteit, gerealiseerd door middel van het onderwijs'. (15)

Uit deze omschrijving blijkt niet of individuele dan wel collectieve sociale stijging van de arbeidersklasse wordt bedoeld. De operationalisering van het onderzoek echter laat weinig ruimte voor andere opties dan die van de *individuele* sociale mobiliteit: op dat kenmerk (één

van de kinderen bereikt de eerste klas van het vhm) immers worden de gezinnen geselecteerd. In het concluderende slothoofdstuk komt het probleem van de *collectieve* verbetering van sociale groeperingen weer terug. Vervoort spreekt zich uit voor collectieve emancipatie van de arbeidersklasse (met instemming Van Doorn citerend) en voegt daar aan toe: 'dan verdient afschaffing van het beginsel van ongelijkheid van onderwijsvormen overweging, en wat ons betreft de voorkeur boven handhaving van dat beginsel, gepaard gaande met stimulering van de individuele opklimingsmogelijkheid vanuit het arbeidersmilieu.' (290)

Een duidelijke voorkeur voor een beleid van interne differentiatie binnen één schooltype als men althans ernst wil maken met de beoogde collectieve emancipatie. Vervoort opteert voor enigerlei vorm van geïntegreerd onderwijs in de richting van een middenschool. Eerder al wordt deze keuze impliciet beargumenteerd (p. 282 bijvoorbeeld).

Collectieve emancipatie, respect voor de eigen arbeiderscultuur, niet alleen aandacht voor de 'geslaagde stijgers', een beleid dat dit alles ondersteunt door het creëren van gedifferentieerde onderwijsvormen: in dit laatste hoofdstuk van zijn dissertatie verlaat Vervoort niet alleen op belangrijke punten de centrale filosofie van het Talentenproject en de uitgangspunten van zijn eigen onderzoek, hij loopt ook vooruit op de visies op ongelijkheid en achterstanden die later de hoeksteen zullen vormen van het sociaal-democratisch onderwijsbeleid onder J. A. van Kemenade tussen 1973 en 1977. Daarbij moet worden aangetekend dat uit Vervoorts geschriften een zekere 'afstandelijke beleidsgevoeligheid' spreekt, die op meerdere plaatsen in artikelen en lezingen naar voren komt.

Bij herlezing van de dissertatie valt eigenlijk vooral het verschil op tussen de opzet en de uitwerking van het eigenlijke onderzoek, strikt volgens de regels van de toen vigerende en door het onderzoeksteam geëerbiedigde onderzoekspraktijk enerzijds en de veel verder strekkende beschouwingen in het slothoofdstuk waarin de politieke visie van de auteur ruimte krijgt anderzijds. Dat levert interessante uitspraken op die getuigen van een scherpe kijk op onderwijs en samenleving. Veel van de latere ideeën zijn in de kiem in dit slothoofdstuk al terug te vinden.

Het artikel 'Onderwijs en sociale ongelijkheid' in: Van Braam, *Aktuele Sociologie* (1970) is de eerste van een drietal teksten met deze titel en bevat in zoverre enkele nieuwe elementen dat sprake is van een door Vervoort geconstateerde, maar niet uitgewerkte spanningsverhouding tussen het respecteren van de eigen cultuur van de arbeidersklasse en de noodzaak tot aanpassing aan het onderwijs als middel tot emancipatie. Opvallend is ook dat het thema van de individuele sociale stijging, tot nu toe steeds toch als nastrevenswaard gepresenteerd, in dit artikel enigszins lijkt te zijn verlaten ten gunste van de collectieve emancipatie. Aarzelingen bij de in eerdere teksten nauwelijks betwijfelde functie van het onderwijs als 'verdeler van levenskansen' lijken merkbaar (vgl. p. 88/89 e.v.).

Die aarzeling laat hij op directe wijze blijken in het belangwekkende artikel 'Het Talentenproject - en daarna', in de afscheidsbundel voor F. van Heek, getiteld *Onderzocht en Overdacht*, 1972. In mijn indeling fungeert deze tekst als afsluiting van de eerste periode. De inzet van het artikel is minder een hommage aan de scheidende Van Heek (al zijn de 'eerbewijzen' tussen de regels duidelijk aanwijsbaar) dan wel een kritische evaluatie van het Talentenproject en de gevolgen van het verschijnen van het eindrapport, geplaatst tegen de achtergrond van de actuele gebeurtenissen van 1968 en daarna, die ook het Leidse Sociologisch Instituut overduidelijk hebben beroerd. Deze ingrediënten leveren samen een boeiend verhaal op in de typische stijl waarin Vervoort op zijn best is: die van een zeer betrokken mens, schrijvende niettemin als afstandelijk waarnemer, lichtelijk relaterend en ironiserend en toch serieuze nieuwe aandachtspunten ter overweging aanbiedend. Ik beschouw deze tekst als een van de sleutelartikelen in Vervoorts denken over onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid⁶. Het artikel waardeert derhalve in positieve en kritische zin het Talentenproject en schetst de ontwikkelingen in visies en beleid daarna⁷. Het 'daarna' is in ons kader het meest van belang omdat een aantal nieuwe elementen opduikt die langzaam aan het beeld van Cor Vervoorts standpunt scherper gaan markeren.

Daar is om te beginnen de uiteenzetting over individuele sociale mobiliteit en collectieve emancipatie, geen nieuw thema, zoals we in-

middels hebben gezien, maar uit de herhaling waarmee deze zaken telkens weer door hem aan de orde worden gesteld moge de ambivalentie opnieuw blijken. Wel is het deze keer zo dat Vervoort zich (schoorvoetend) schaart bij de voorstanders van de collectieve emancipatie (p. 254 e.v.; p. 257).

Een tweede opmerkelijk punt is dat hier voor het eerst wordt gesproken over de *politieke kleur* van de onderzoeker als een wezenlijke factor in het ongelijkheidsdebat (vgl. blz. 256, 257)⁸. Daar zegt hij bijv.:

'Wie het politiek gehalte van de beslissingen op grond waarvan bepaalde kinderen als begaafd en andere als niet-begaafd worden aangemerkt, niet onderkent, moet wel tot de conclusie komen dat het soort begaafdheid dat in hogere lagen aanwezig is, in de lagere lagen grotendeels afwezig is – maar alleen een politieke economische analyse zal de werkelijke betekenis van dit resultaat kunnen verhelderen.'

Ook de schildering van de beide alternatieve zienswijzen, nl. enerzijds diegenen die onderwijs zien als 'verdelers van levenskansen' tegenover hen die onderwijs opvatten als 'reproductie van machtsverhoudingen', is een nieuw element. Beide visies, zo concludeert Vervoort afstandelijk, kunnen aan het Talentenproject argumenten ontnemen. Zijn persoonlijke opvatting blijft in deze tekst op de achtergrond; hij beperkt zich tot de schildering van beide 'kampen' en spreekt zich niet uit als aanhanger van een van beide visies. Het zou mij niet verbazen als hij de volgende zinsnede voor zichzelf had bedoeld:

'Lang niet allen, die overigens het klassekarakter van het onderwijs erkennen, zijn bereid deze consequentie te trekken (bedoeld is: alle onderwijs hervorming van boven af die mikt op externe democratisering, is bij voorbaat tot mislukken gedoemd, AW). Geconfronteerd met het dilemma dat opheffing van het klasse-onderwijs doorbreking van de klasse-structuur van de maatschappij veronderstelt (een door Matthijssen in 1971 getrokken conclusie, AW), die doorbreking niet op korte termijn te verwachten is, de hervorming van het onderwijs voortgang vindt en het zichzelf veroordelen tot passiviteit ten aanzien van die hervorming ook duidelijke nadelen heeft, wordt in het radicale kamp op verschillende wijzen positie gekozen.' (257)

Aan het gezelschapsspel 'positie kiezen' doet Cor Vervoort op deze plaats nog niet mee. Overigens, terzijde zij opgemerkt dat (zie het citaat) hier voor het eerst wordt gerefereerd aan het klasse-karakter van het onderwijs.

Aan het einde van deze periode signaleer ik nog slechts het artikel in *Jeugd en Samenleving*, 1972, getiteld 'Jeugd, onderwijs, arbeid'. En wel hierom, omdat in deze tekst uiting wordt gegeven aan Vervoorts zorg over het onderwijsbeleid met betrekking tot werkende jongeren, een vergeten groep, die onder druk van slechter wordende economische omstandigheden het kind van de rekening dreigt te worden. De tekst demonstreert duidelijk hoever hij inmiddels is komen af te staan van de 'ruim baan voor de besten' filosofie, zoals die spreekt uit de centrale vraagstelling van het Talentenproject⁹. Zorg voor de zwakke en meest kwetsbare groepen, zoals werkende jongeren, ongeacht hun 'talent', dat is de teneur van zijn betoog. Zijn keuze voor collectieve emancipatie beperkt zich niet tot de 'begaafden' uit het collectief.

Conclusies voor de periode tot 1973

Het Talentenproject beheerst de wijze van denken over het probleem van onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid, c.q. de discussie rond de gelijkheid van kansen in het onderwijs en ook Cor Vervoort ontkomt niet aan die invloed. In zijn wetenschappelijk werk domineert in deze periode het zoeken naar maatschappelijke factoren die de doorstroming van 'begaafde' arbeidskinderen zouden kunnen belemmeren, toegespitst op de gezinskenmerken die er toe bijdragen dat enkele arbeiderskinderen, tegen de verwachting in wél het vhmó bereiken.

Naast deze hoofdlijn in Vervoorts denken tekent zich voorzichtig een andere af, gekenmerkt door groeiende twijfels ten aanzien van het functioneren van het onderwijsbestel als hefboom tot 'externe democratisering', door sterker nadruk op collectieve emancipatie van maatschappelijke groepen, door een beginnend besef van de continuering van maatschappelijke verhoudingen mede door het onderwijs, om maar enkele kenmerken te noemen. In meerdere opzichten is hier sprake van een verwijdering van het Talentenproject: hij is voortdurend bezig om door middel van perspectiefwisselingen het theoretisch kader van het project te verleggen. Voeg daarbij dat zijn beschouwingen zich steeds sterker concentreren op de maatschappelijke inbedding van het onderwijs, met andere woorden toenemen in sociologisch gehalte, onder erkenning van het

belang en de betekenis van een eigen (politieke) stellingname, en het zal duidelijk zijn dat in Vervoorts denken deze tweede lijn een steeds belangrijker plaats gaat innemen. Als het ware nog steeds geketend aan de Leidse stratificatiesociologie van die dagen, maar het gerammel van de ketenen is al hoorbaar¹⁰.

Opvallend is dat het streven naar collectieve emancipatie al van het begin af (Gawein 1966) duidelijk aanwezig is, hetgeen zich slecht moet hebben verdragen met de 'ruim baan voor de besten' filosofie die toen dominant was¹¹.

Ons eerste aandachtspunt is hiermee behandeld.

b. De periode tussen 1973 en 1981

Deze periode bevat mijns inziens de meest interessante ontwikkelingen in het denken van Vervoort. In 1973 is het al meteen raak met een van de 'sleutel-artikelen' nl. 'Onderwijs en sociale ongelijkheid' in J. A. van Kemenade (red.) *Bijdragen uit de onderwijswetenschappen*¹².

Opvallend is dat hij deze keer begint met een theoretische uiteenzetting over het begrip sociale ongelijkheid. In navolging van Van Doorn (1963, p. 87 e.v. worden twee benaderingen van sociale ongelijkheid onderscheiden: het stratificatiemodel (pyramidale opbouw samenleving, sociale lagen met een verschillende mate van prestige, gekenmerkt door verschillen in levensstijl) versus het klassemodel (structuurkenmerken zijn verantwoordelijk voor het maatschappelijk ongelijkheidssysteem). Voor het stratificatiemodel geldt het beeld van de 'maatschappelijke ladder', waarop posities kunnen worden geordend van *hoog naar laag*; zij vormen een hiërarchie. Veel sociologisch onderzoek heeft zich hiermee beziggehouden, door na te gaan op welke wijze en volgens welke maatstaven sociaal relevante posities worden geordend. Onderwijs als verdeler van posities komt daarbij ook in de belangstelling. De tweede benadering graaft dieper en zoekt naar de dominante krachten die de maatschappij in haar structuur – en dus ook in de sociale hiërarchie – bepalen. In de marxistische traditie (hét voorbeeld van een dergelijke benadering) staat vanouds het klassebegrip centraal ter verklaring van de dynamiek en het conflict in de (kapitalistische) maatschappij. Bepalend daarbij is de positie die maatschappelijke groepen innemen, niet in de hiër-

archie (hoog-laag) maar in belangentegenstellingen en de machtsverdeling ten op zichte van elkaar: *sterk-zwak*. Aanvankelijk wordt dan betoogd dat beide benaderingen, ontleend immers aan een zelfde maatschappelijke werkelijkheid, op elkaar betrokken zijn, als parallelbenaderingen moeten worden opgevat (26) en dat er een samenhang zal bestaan tussen 'enerzijds relatieve posities in verschillende hiërarchische substructuren, anderzijds 'hoog' en 'sterk' respectievelijk 'laag' en 'zwak'.' (27)

Vervoort spreekt nu een duidelijke voorkeur uit voor het hanteren van de tweede, meer structurele (sterk-zwak) benadering die vertrekt vanuit het klassebegrip, en wel omdat de stratificatiebenadering weliswaar laat zien hoe in onze samenleving onderwijskansen verdeeld worden, maar tot nu toe ontoereikend is gebleven als verklaringsmodel van de relatie tussen onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid. Geadstrueerd met het al vele malen geciteerde fragment:

'Wil men echter de maatschappelijke achtergronden van de verdeling op het spoor komen, d.w.z. de maatschappelijke krachten analyseren waarvan deze specifieke verdeling van onderwijskansen het resultaat is, en de mogelijkheden en kansen schatten van een op "externe" democratisering gericht onderwijsbeleid, dan is een structurele benadering van de sociale ongelijkheid, waarbij het onderwijs mede gezien wordt als één van de gebieden waarop belangentegenstellingen worden uitgevochten en waarin evenzeer machtsverhoudingen aan de orde zijn als in andere strategische samenlevingssectoren, een eerste vereiste.' (28)

'Een eerste vereiste', dat klinkt als een noodzakelijke voorwaarde en laat aan duidelijkheid niets te wensen over. Het lijkt erop dat Vervoorts opvatting dat de eigen stellingname van de onderzoeker in het ongelijkheidsdebat een factor van belang is, hier op hemzelf wordt toegepast: nog niet eerder ben ik in zijn geschriften een zo duidelijke keuze tegengekomen¹³.

Een tweede punt is dat hier een concrete uitwerking wordt gegeven van de tweedeling uit het artikel 'Het Talentenproject – en daarna' (1972), waar nu de tweedeling 'onderwijs als verdeler van levenskansen' versus 'onderwijs als reproducent van machtsverhoudingen' enigszins wordt onderbouwd met de theoretische fundering van de beide ongelijkheidsbenaderingen uit dit artikel, die allebei natuurlijk hun duidelijkste vertegenwoordigers vinden bij theoretici uit het functionalisme en het

(neo)marxisme.

Andere interessante paragrafen uit deze tekst, zoals de analyse van de maatschappelijke veranderingen die aan het onderwijs als ongelijkheidssysteem ten grondslag lagen, moeten hier achterwege blijven. Wél moet erop worden gewezen dat Vervoort hiermee *functiever-schuivingen* in het onderwijs signaleert die zeer boeiend zijn: van disciplineren ten tijde van het volksonderwijs, via onderwijs als mobiliteitsinstrument (op individuele basis) naar de selectie- en allocatiefunctie:

'De conclusie uit het voorgaande is, dat de ontwikkeling van het onderwijs en de functiever-schuiving en -uitbreiding, die het onderwijs sinds het begin van de 19e eeuw heeft doorgemaakt, nauw samenhangen met de veranderingen in het sociale ongelijkheidssysteem, die op hun beurt weer uitvloeisel zijn van de sociaal economische ontwikkeling in deze periode. (...) Neemt men (...) als invalshoek de relatie tussen onderwijs en sociale ongelijkheid, dan is de meest opvallende ontwikkeling dat het onderwijs evolueerde van instrument om 'het volk' op zijn plaats te houden tot mechanisme om het van z'n plaats te krijgen, zij het niet op collectieve maar op individuele basis. Daarmee sneed het mes aan twee kanten: aan de ene kant vormde het onderwijs het mobiliteitskanaal dat noodzakelijk was om de overgang van vroeg-naar hoog-, en in een volgend stadium naar laatkapitalistische produktieverhoudingen mogelijk te maken, aan de andere kant leverde het de legitimatie voor de instandhouding van het sociale ongelijkheidssysteem, ondanks alle sociologisch-economisch en economisch-psychologische gevolgen van deze overgang, door als geïnstitutionaliseerd ontsnappingsmechanisme naar boven te fungeren, een formule waarin zelfs uiteenlopende stromingen als liberalisme en sociaaldemocratie elkaar bleken te kunnen vinden.' (34)

Hoe de school het er vanaf brengt, functioneert als mobiliteitskanaal en 'geïnstitutionaliseerd ontsnappingsmechanisme' is een bekend verhaal. De door Vervoort van Rolff overgenomen idee van de vicieuze cirkel wordt in het artikel beknopt weergegeven, waarbij voorzichtig gewag wordt gemaakt van nog een 'nieuwe' functie van het onderwijsstelsel, die van 'reproducent van machtsverhoudingen':

'De uiteenlopende sociaal-culturele condities van de primaire socialisatie hangen weer ten nauwste samen met verschillen in levensvoorwaarden, aspiraties, ervaringshorizon, toekomstperspectief e.d., tussen de milieus, die op hun beurt weer als uitdrukking beschouwd kunnen worden van het sociale ongelijkheidssysteem. Daarmee is de vicieuze cirkel gesloten: sociale ongelijkheid leidt via de door het milieu ge-

conditioneerde ontwikkeling van de potentiële begaafdheid tot een naar sociaal milieu ongelijke deelname aan het voortgezet onderwijs, deze ongelijke deelname leidt via de allocatiefunctie van het onderwijs en de daaruit voortvloeiende milieubepaalde distributie van arbeidsposities tot sociale ongelijkheid.

Op het eerste gezicht lijkt daarmee de vraag naar de rol die het onderwijs kan spelen bij de aantasting van de sociale ongelijkheid, beantwoord: het onderwijsstelsel, zelf uitdrukking van een vorm van maatschappelijke organisatie die op ongelijkheid berust, kan weliswaar de scherpe kantjes van het ongelijkheidssysteem wat afslipen door als mobiliteitskanaal te fungeren voor de begaafden, dat neemt echter niet weg dat de voornaamste functie van het onderwijs moeilijk een andere kan zijn dan het reproduceren van de samenleving als ongelijkheidssysteem. Het is illusoir te menen dat onderwijs, zonder ingrijpende maatschappelijke veranderingen die op hetzelfde doel zijn gericht, de sociale ongelijkheid zou kunnen doorbreken.' (36)

Naast het thema van de collectieve emancipatie is er nu dus ook de keuze voor een ander ongelijkheidsmodel dan dat van het stratificatiedenken, zoals ik in mijn tweede aandachtspunt heb verondersteld. Een grondige theoretische fundering ontbreekt nog en ook wordt geen richting aangegeven waarin een operationalisering zou kunnen gaan. Opnieuw ook krijgt het thema 'functies van onderwijs' meer aandacht en wordt over reproductie al expliciet gesproken (zie het laatste citaat).

De door mij getoonde signalen en thema's uit het 1973-artikel van Vervoort illustreren, hoop ik, het belang van deze tekst voor het denken over de ongelijkheidsthematiek, een feit dat in 1973 en daarna ook niet onopgemerkt is gebleven in kringen van de onderwijssociologie. Mijn excerpten kunnen overigens geen vervanging zijn voor het artikel zelf, dat ook qua opbouw en stijl tot een van zijn beste teksten behoort en nog steeds zeer lezenswaard is. Het zal dan ook tot 1981 duren voor een vergelijkbare tekst van eenzelfde niveau en theoretische diepgang verschijnt, helaas dan posthuum!

In de bundel *Onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid* (Boekaflevering Mens en Maatschappij 1975) levert hij een tekst onder de titel: 'Onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid als verdelingsprobleem'. Het stuk bevat een grotendeels theoretische beschouwing van de gelijke kansenproblematiek gezien als verdelingsprobleem van het 'goed' onderwijs:

wie krijgt welk onderwijs en waarom? Vervoort bespreekt het burgerlijk-liberale verde-
lingsmodel ('gelijke kansen'), constateert dat
dit uiteindelijk resulteert in reproductie van
maatschappelijke ongelijkheid (cf. Hurrel-
mann, 1975) en overweegt de mogelijkheden
voor een alternatief verde-
lingsmodel van het goed
onderwijs zoals dat in de Contourennota van
de Minister wordt ontwikkeld, aan deze denk-
beelden getoetst, hetgeen leidt tot twijfels en
kritiek:

Van een onderwijsstelsel dat zelf maatschappelijke
ongelijkheid reproduceert en dat ook in de toekomst
zal blijven doen, kan moeilijk verwacht worden dat
het de tak, waarop het zelf zit, meehelpt afkappen.
Nergens duidelijker dan hier dringt zich de vraag op
of een totaalhervorming van het onderwijsstelsel ooit
een daadwerkelijke bijdrage kan leveren aan het
vermindern van maatschappelijke ongelijkheid en
of het denken over onderwijs en maatschappelijke
ongelijkheid geen andere richting zal moeten inslaan.
Een richting die enerzijds erkent dat het probleem
van de maatschappelijke ongelijkheid niet op het
niveau van de school kan worden opgelost, anderzijds
de notie van collectieve emancipatie opnieuw inhoud
tracht te geven door zich in te zetten voor onderwijs
dat uitgaat van de situatie en de belangen van die
maatschappelijke groeperingen, die aan den lijve er-
varen wat maatschappelijke ongelijkheid precies in-
houdt.¹⁴ (115)

Geen essentieel nieuwe gezichtspunten, conso-
liding van de denkbeelden uit 1973, opnieuw
- en in de toekomst nog enkele malen - ge-
toetst aan de beleidsintenties van de over-
heid¹⁵.

De in 1975 gebundelde inleidingen en papers
onder de titel *Onderwijs en maatschappij*,
evenals het artikel ter gelegenheid van het 50-
jarig bestaan van de Werkplaats (Kees Boeke)
te Balthoven, getiteld 'De samenhang tussen
schoolvernieuwing en maatschappijvernieu-
wing', kunnen in deze context buiten beschou-
wing blijven: het zijn interessante stukken,
maar bieden, gemeten naar onze aandachtspun-
ten, slechts gradueel 'nieuws'. Merkwaar-
dig is zijn ambivalente opstelling: enerzijds
pessimisme over de mogelijkheid via onderwijs
maatschappijverandering te bewerkstelligen,
anderzijds waarschuwen tegen pessimisme en
defaitisme dat aan het denken in termen van
reproductie inherent zou zijn. Dat laatste punt
keert nog enkele malen terug.

'Dilemma's van een progressief onderwijsbe-

leid', in *Jeugd en Samenleving* 1977, borduurt
voort op de kanttekeningen bij de Contouren-
nota uit 1975 en op hetgeen in diverse lez-
ingen¹⁶ is gezegd over onder meer collectieve
emancipatie. Het progressieve gehalte van het
onderwijsbeleid wordt duchtig aan de tand ge-
voeld, onder erkenning overigens dat de be-
staande dilemma's tot gevolg hebben dat een
werkelijk progressief onderwijsbeleid een ui-
terst moeilijke opgave is. Althans wanneer met
een progressief onderwijsbeleid meer wordt
bedoeld dan een toepassing van het liberaal-
democratische beginsel van 'gelijke kansen
voor gelijkbegaafden':

'Een onderwijsbeleid dat zowel "gelijke kansen" als
"ander onderwijs met andere doelen" nastreeft, loopt
onherroepelijk het gevaar dat de eerste doelstelling
de tweede klem zet zodra zou blijken dat realisering
van die tweede doelstelling de concurrentiepositie op
de arbeidsmarkt aantast - een situatie die zich des te
eerder zal voordoen, als de perspectieven op de ar-
beidsmarkt weinig rooskleurig zijn, zoals nu het geval
is.' (28)

Een ook voor 1984 nog steeds actuele uit-
spraak. En, even verderop:

'Het loslaten van de liberale erfenis vereist in de
eerste plaats het inzicht dat de scheiding tussen aan de
ene kant onderwijs als toeleveringsbedrijf voor de
arbeidsmarkt en dus primair gericht op beroepsvoor-
bereiding, en aan de andere kant onderwijs als wel-
zijnsvoorziening, gericht op persoonlijke ontplooiing
en maatschappelijke voorbereiding, een oneigenlijke
scheiding is, die alleen kon ontstaan in een maat-
schappij, waarin de beroepsuitoefening en de per-
sonlijke ontplooiing, anders gezegd: arbeid en wel-
zijn, met elkaar op gespannen voet staan. Het werken
aan de opheffing van die scheiding is een belangrijke
voorwaarde voor een waarlijk progressief onderwijs-
beleid.' (289)

Na 1975 verstrijken zes jaar alvorens de serie
eindigt zoals zij ook was begonnen: met een
Nijmeegse publikatie¹⁷. Die verscheen onder
de titel 'Interventiestaad, onderwijs en onge-
lijkheid' in de congresbundel *Interventiestaad en
Ongelijkheid* (P. v.d. Kley e.a., red.), Nijmegen
1981¹⁸, en is door zijn diepgang en weloverwo-
gen positiekeuze zeer de moeite waard. Een
wat uitvoeriger behandeling is daarom op zijn
plaats.

Om te beginnen is het opmerkelijk dat Cor
Vervoort zich voor het eerst in zijn geschriften
waagt aan een stukje staatstheorie, al zal de
context van het geschrevene, het betreffende
congres, daar ongetwijfeld toe hebben uitge-
nodigd. Interessant is dan dat de omschrijving

van wat Vervoort onder 'interventiestaat' wil verstaan hem er min of meer toe dwingt om het specifieke karakter van de staatsinterventies te plaatsen tegen de achtergrond van de eigen aard van de maatschappij waarbinnen een dergelijke staat interveniërend opereert:

'Ook hiermee doemt weer een keuzeprobleem op, in die zin dat sommigen ter typering van onze maatschappij uitgaan van de ontwikkelingsstand van de produktiemiddelen en terecht komen bij adjectieven als "industriële" of zelfs "post-industriële", anderen daarentegen zich baseren op de produktieverhoudingen en de ontwikkelingen daarin en op grond daarvan het onverminderd, zij het niet onveranderd kapitalistisch karakter ervan beklemtonen.

Ik kies voor de laatste benadering, zonder overigens de behoefte te voelen door het voorvoegsel "laat" – voor "kapitalistisch" de indruk te willen wekken dat een afflossing van de wacht op handen is.' (118).

Een positie die voor zich spreekt.

Van belang is nu de betekenis van het toenemende staatsinterventionisme voor de samenleving als ongelijkheidssysteem. Om daarover iets te kunnen zeggen wordt het door Reinhardt Kreckel (1976) gehanteerde onderscheid tussen primaire en secundaire dimensies van sociale ongelijkheid gebruikt. Onder de primaire dimensies vallen macht, bezit en kennis; de secundaire dimensies worden gevormd door status of prestige, waarbij de statusdimensie de primaire ongelijkheden op basis van macht, bezit en kennis weerspiegelt en legitimeert.

'Het is duidelijk dat het sociologisch onderzoek tot dusver altijd meer belangstelling heeft getoond voor de secundaire dimensie van sociale ongelijkheid – het "sociale stratificatie"-onderzoek – dan voor de primaire dimensies – het onderzoek naar wat ik nu verder zal aanduiden als "maatschappelijke ongelijkheid". Even duidelijk is, dat voor het inzicht in de mate, waarin de interventiestaat de samenleving als ongelijkheidssysteem beïnvloedt, juist kennis van de ontwikkelingen op het vlak van gestructureerde sociale ongelijkheid in termen van macht, bezit en kennis in hun onderlinge verwevenheid, uiterst essentieel is.' (119)

Na een excursie over een onmiskenbaar klassekarakter van de kapitalistische maatschappij en vooral de noodzaak van een *dynamisering* van het klassebegrip (sterk geïnspireerd door Giddens) stelt Vervoort vast dat ondanks alle relativisering

'een van de belangrijkste aspecten van de maatschappelijke ongelijkheid gevormd wordt door het bestaan van een hoge mate van intergenerationale klassecontinuïteit. Wanneer aan de basis van verschijnselen van klassestructurering¹⁹ verschillen in marktvermogen

gelegen zijn, die tot uitdrukking komen in verschillen in levenskansen, dan is het duidelijk dat in de kapitalistische maatschappij – maar waarschijnlijk evenzeer in andere maatschappijvormen – mechanismen werkzaam zijn, die ertoe leiden dat, over generaties gezien, marktposities worden doorgegeven, waardoor van een drastische herstructurering van levenskansen geen sprake is. (. . .) Als één van de belangrijkste maatschappelijke subsystemen, waardoor beide aspecten van het reproductieproces, de continuïtering van de maatschappelijke ongelijkheid én het scheppen van individuele ontsnappingsmogelijkheden mede worden gerealiseerd, wordt veelal het onderwĳs gezien.' (21).

Ter beantwoording van de vraag wat dan eigenlijk wordt gereproduceerd en welke daarbij de rol van het onderwijs is, is volgens Vervoort een nadere nuancering nodig, omdat de conclusie uit de gelijke-kansen discussie in de onderwijssociologie n.l. dat het onderwijs de maatschappelijke ongelijkheid reproduceert, te globaal is en geen adequate weergave is van de wijze waarop maatschappelijke ongelijkheid feitelijk in stand wordt gehouden:

'Om zicht te krijgen op de feitelijke rol die onderwijs speelt bij de reproductie van maatschappelijke ongelijkheid lijkt het nuttig een onderscheid te maken tussen structurele en culturele reproductie. Daarbij versta ik onder reproductie de instandhouding van het klassekarakter van de samenleving, van die vormen van klassestructurering die specifiek zijn voor een op kapitalistische leest geschoeide maatschappij. Structurele reproductie, handhaving van de klassestructuur, vindt dan in de eerste plaats plaats op de arbeidsmarkt, omdat zich op deze markt de allocatieprocessen afspeelen die de handhaving van de hiërarchische structuur van het arbeidssysteem en daarmee één van de basisvoorwaarden voor een kapitalistisch produktiestelsel verzekeren.' (124) (. . .)

'Onder culturele reproductie zou ik willen verstaan de handhaving van de voorwaarden voor het proces van structurele reproductie. In de eerste plaats komt dit neer op de "reproductie" van verschillen in marktvermogen, maar in de tweede plaats op de ideologische rechtvaardiging daarvan, op het aanvaardbaar maken van het bestaan van verschillen in macht, bezit en kennis en de consequenties die daaraan voor de organisatie van de maatschappij als ongelijkheidssysteem verbonden zijn. Het eerste punt heeft met name betrekking op de "technisch-instrumentele" en "sociaal-normatieve" kwalificaties die op de arbeidsmarkt gevraagd en aangeboden worden, het tweede op het ideologisch aspect van de culturele reproductie, de legitimering van het vigerende ongelijkheidssysteem.' (125)

Het is dit onderscheid dat mijns inziens perspectieven opent voor een nieuw elan op het terrein van onderzoek en theorievorming, om-

dat daarmee wordt geïllustreerd dat de theorievorming rond reproductie haar eigen vragen en antwoorden genereert die uitstijgen boven de discussie gelijke kansen/emancipatie versus reproductie; hier is sprake van autonome theorieontwikkeling. Bovendien blijken de inzichten van Vervoort duidelijk te 'sporen' met wat in de Engels-Amerikaanse discussie momenteel naar voren komt²⁰, waarbij tevens de notie overheerst dat het hier gaat om een proces vol conflicten en tegenspraken. Vervoort bevestigt dat:

'Wat hieruit afgeleid kan worden is in de eerste plaats dat, in het algemeen gesproken "reproductie" geen proces is dat zich gladjes en probleemloos voltrekt, maar dat alleen al het produceren van reproductie met de nodige weerstanden en conflicten, en daarmee met dwang en repressie, gepaard gaan (...).

Om een beeld te krijgen van hoe culturele reproductie zich in werkelijkheid afspeelt, zal het noodzakelijk zijn afstand te nemen van een benadering van de relatie tussen onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid, waarbij leerlingen als representanten van milieucategorieën worden opgevoerd, vervolgens aan de hand van een aantal kenmerken hun onderwijsloopbaan wordt gedocumenteerd en tenslotte het milieubepaalde karakter ervan aangetoond. Het beeld dat hierdoor wordt opgeroepen én bevestigd is dat van een zich vele malen vertakkende stroom van passieve, professioneel gesocialiseerd wordende leerlingen, waarvan een deel op grond van individuele tekortkomingen die met hun herkomstmilieu samenhangen, met onvoldoende marktvormen op de arbeidsmarkt arriveert.

Wat daar tegenover gesteld kan worden is een benadering, die duidelijk maakt (...) dat een groot deel van de culturele reproductie zich niet voltrekt in termen van passieve acceptatie van wat aan cultuur wordt aangereikt, maar gezien moet worden als een rechtstreekse confrontatie tussen het onderwijs en de belangen, opvattingen en zingevingen van maatschappelijke groeperingen, die van daaruit evenzeer trachten vorm te geven aan de 'schoolse socialisatie' als de leerkrachten vanuit hun perceptieven dit proberen te doen.

Het effect uit een oogpunt van structurele reproductie kan hetzelfde zijn: arbeiderskinderen worden veelal weer arbeiders. Maar de culturele reproductieprocessen die dit resultaat teweegbrengen, blijken uiterst gecompliceerde processen te zijn, waarbij de traditionele verklaringsmodellen, die het resultaat van culturele reproductie rechtstreeks in verband brengen met de intenties van de officiële cultuurdragers, schromelijk tekortschieten." (126/127)

Uit dit lange citaat moge duidelijk worden dat Vervoort zich sterk bewust is van de ingewikkeldheid van het reproductieproces en zich afzet tegen simplificeringen op dit punt, van

welke kant die ook afkomstig zijn. Over de interventiestaat, dan wel het onderwijsbeleid merkt hij op dat het haar taak is de gelijke-kansen ideologie waar te maken.

Dat zo iets nooit helemaal, maar wel beter lukt bij een hoge mate van politieke consensus over de wenselijkheid van 'gelijke kansen' (men vergelijk op dit punt de verschillende partijprogramma's) en een opgaande conjunctuur, zal duidelijk zijn, zeker als men het raffinement van de gelijke - kansen - ideologie (maatschappelijk falen wordt herleid tot individuele tekortkomingen) daarbij betreft. Toch zijn er grenzen aan het 'conflict-absorberend' vermogen van het gelijke kansen beginsel:

'Want het zijn economische processen waar het uiteindelijk van afhankelijk is én of het onderwijsbeleid over de middelen kan beschikken om een gelijke-kansen-beleid een schijn van geloofwaardigheid te geven, én of de arbeidsmarktsituatie zich zodanig ontwikkelt dat de relatie tussen bereikt onderwijsniveau en kansen op de arbeidsmarkt enigszins intact blijft en daarmee de individuele onderwijsinspanningen een rendabele investering. Is noch het een noch het ander het geval - en als de voortekenen niet bedriegen is dat de situatie die ons te wachten staat - dan betekent dat, dat de bijdrage die de gelijke-kansen-ideologie levert aan de geloofwaardigheid van het politiek systeem van de interventiestaat, dat het in tal van opzichten toch al hard te verduren heeft, danig op de tocht komt te staan.' (130)

Een rake karakterisering van de situatie van vandaag; het is een ideeënrijke tekst, merkbaar het product van grondige reflectie. In feite hebben we hier te maken met een poging van Vervoort tot theorievorming, die sinds 1973 niet of nauwelijks meer in zijn geschriften was terug te vinden. Zoals hij zelf al aankondigde: de achterstand moest worden ingehaald. Mijns inziens is hij daarin ruimschoots geslaagd.

Ook de beide overgebleven aandachtspunten zijn hiermee besproken: stratificatiedenken wordt ontoereikend geacht en reproductietheorie staat op de agenda, zij het niet zonder aarzelingen en kritiek.

3 Conclusions

1. In de Nederlandse onderwijssociologie van de afgelopen 15 à 20 jaar en met name op het terrein van de thematiek van onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid, heeft Cor Vervoort een belangrijke rol vervuld, zeker ook in theoretisch opzicht.

Zijn denken laat zich duidelijk in twee periodes indelen:

- de periode tot 1973, waarin zijn belangstelling vooral uitgaat naar (sociaal-culturele) kenmerken van leerlingen uit arbeidersmilieus en hun gezin van herkomst, begaafden zowel als minder-begaafden, mislukten zowel als succesvollen.
- de periode vanaf 1973, waarin zijn aandacht daarnaast ook uitgaat en langzamerhand verschuift naar de functies van het onderwijs binnen de laat-kapitalistische samenleving en enkele sectoren daarbinnen (arbeid, economie, cultuur).

2. Over die beide perioden heen kan de ontwikkeling in zijn theoretische stellingname worden gekarakteriseerd als een ontwikkeling die begint bij 'ruim baan voor de besten' gelijke kansen' en sociale mobiliteit in stratificatietermen gegoten (onder handhaving van de wenselijkheid van collectieve emancipatie) en uitmondt in een genuanceerde vorm van denken over functies van onderwijs in termen van reproductie. Voor die ontwikkeling heb ik naar mijn mening voldoende indicaties geleverd. In Figuur 1 is deze in schema weergegeven.

	<i>maatschappij theoretisch kader</i>	<i>vraagstuk</i>	<i>in sociologisch-theoretische termen van</i>
tot '73	stratificatie	gelijke kansen	functies (functionalisme)
na '73	ongelijkheid	reproductie dan wel emancipatie	structuur/handelen (Giddens)

Figuur 1

Zoals gezegd blijft de idee van de collectieve emancipatie in beide perioden steeds werkzaam. Dat leidt in de eerste periode tot kritiek op het vigerende denken in termen van gelijke mogelijkheden tot individuele sociale stijging binnen een voorgegeven hiërarchie; in de tweede periode bestrijdt Vervoort de mechanistische en tot starheid tenderende elementen uit de reproductiethese, die emancipatoire ontwikkelingen lijken uit te sluiten. In beide gevallen treedt hij op als kritisch volger, conform zijn eigen motto dat de socioloog per definitie de taak heeft 'roet in het eten te gooien'.

3. Het is daarom ook nooit eenvoudig geweest en nu nog steeds niet, om Cor Vervoort in te delen in het een of andere 'kamp' (om zijn eigen termen te gebruiken); hij was te zeer individualist om zich met stromingen en scholen te vereenzelvigen. In zijn werk blijkt zijn positie altijd net iets afwijkend en genuanceerder dan die van de typische vertegenwoordigers uit de een of andere richting.

4. Ik stel vast dat, een schaarse opmerking daargelaten, Vervoort zich uitsluitend heeft geconcentreerd op onderwijs-ongelijkheid in termen van sociaal milieu of klasse; sekse-ongelijkheid en de typische problematiek van etnische groepen in het onderwijs zijn steeds buiten zijn werk gebleven²¹.

5. Zijn positie in de ongelijkheidsdiscussie is eigenlijk een enigszins merkwaardige. In het spoor van Van Heeks Talentenproject, dus tot ongeveer 1968, vervult hij duidelijk een voortrekkersrol, al was het maar door de voor-sprong die 'Leiden' op dat moment had. Toch is dat niet de meest adequate karakteristiek van zijn bijdrage aan die discussie: hij is niet direct een koploper, zeker niet over de gehele periode gezien. Zo heeft de in de Nederlandse onderwijssociologie gevoerde (en nog steeds gevoerde) reproductiediscussie weliswaar bij haar start in ongeveer 1974 mede op zijn inzichten kunnen steunen (milieubreuk, vicieuze cirkel), maar voor het overige is die discussie min of meer buiten hem om gevoerd. Hij fungeerde meer als 'geïnteresseerde toeschouwer' hetgeen zijn positie na 1973 (buiten de onderwijssociologie) met zich bracht. Pas later heeft hij zich weer bij de discussianten gevoegd, mede onder invloed van Nederlandse en buitenlandse literatuur, maar dan schrijven we al 1979/1980.

6. Wie met enige distantie kennis neemt van wat Vervoort over onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid te zeggen heeft, stuit - hoe kan het anders? - ook op ambivalenties, inconsistenties en manco's.

Tot de laatste categorie behoort het feit dat empirische specificaties van zijn denkbeelden ontbreken, zowel in eigen onderzoek als in dat van medewerkers en studenten (althans zover mij bekend). Na 1968 heeft hij zich vrijwel uitsluitend met theorievorming beziggehouden. Aannemelijk is dat de vele positie-

wisselingen aan het ontbreken van een empirische 'traditie' mede debet zijn.

Op enkele van de inconsistenties in zijn werk is in het voorgaande al gewezen. Zij hangen mijns inziens samen met de ambivalentie die hij ten aanzien van enkele thema's aan de dag legde: de al dan niet emanciperende effecten van het onderwijs; de precieze betekenis van economische factoren; de rol van het arbeidsstelsel in de continuering van maatschappelijke ongelijkheid. Ambivalent, in elk geval wisselend van stemming, stond hij ook tegenover de (neo)marxistische benadering van de problematiek: vaak erdoor gefascineerd, vaak ook sterk relativerend.

Ook zijn eigen pessimisme over wat onderwijs tegen ongelijkheid kan uitrichten werd soms op anderen afgewenteld, door er met kracht tegen te waarschuwen (vooral buiten de kring van het wetenschappelijk forum).

7. De periode 1973-1980 wordt dan ook gekenmerkt door een zekere 'stilstand' in Vervoorts denken over het probleem van onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid althans naar buiten toe. Behalve echo's van het in 1973 verschenen artikel, publiceert hij daarna geen eigen teksten over dat onderwerp en ook in zijn inleidingen en lezingen verdwijnt het thema 'ongelijkheid' ten gunste van andere onderwerpen. Naar mijn mening zijn hiervoor de toenmalige werksituatie (tweemaal een nieuw ordinariaat buiten de onderwijssociologie; voorzitterschap van de subfaculteit sociologie enz.) en de daarbij komende positiewisselingen (verhuizingen o.a.) mede verantwoordelijk.

Wel blijft hij in die 'stille' periode de ontwikkelingen nauwlettend volgen. Vast staat dat hij zich sterk medeverantwoordelijk voelde voor de groei en ontwikkeling die de onderwijssociologie in betrekkelijk korte tijd en niet in de laatste plaats door zijn toedoen, te zien heeft gegeven; hij treedt min of meer op als 'restaurateur' van de gaten die vallen achter een soms wat onstuimige jongere generatie en staat klaar om bij te springen.

8. Dat lijkt mij, concluderend, de kracht van zijn bijdrage aan het ongelijkheidsdebat: het expliciet formuleren van dilemma's in theorie, onderzoek en beleid, het synthetiseren van inzichten, het op basis daarvan voorzichtig poneren van nieuwe richtingen, concepten, theorieën, deze vervolgens via diverse kanalen

overdragen en de resultaten van een en ander weer stap voor stap verder ontwikkelen of waar nodig afremmend ombuigen. Zijn werk laat op verschillende manieren zien dat op deze wijze zijn bijdrage aan het ongelijkheidsdebat en aan de Nederlandse onderwijssociologie in het algemeen, tot stand is gekomen²². Over het resultaat van dat alles bestaat geen verschil van mening: zonder de bijdrage van Cor Vervoort zou de onderwijssociologie er anders, maar zeker niet beter hebben uitgezien. Wie dat op zijn naam heeft staan verdient waardering en dank.

Noten

1. Een omvangrijke produktie, in aanmerking genomen de late start als socioloog (op 36 jarige leeftijd). Opmerkelijk is ook dat die produktie weinig 'echte' boeken bevat: de dissertatie heeft geen handelseditie gekend (m.i. ten onrechte); het enige boekje, *Onderwijs en Maatschappij*, (1978(6) bestaat uit een vijftal opstellen, papers die voor intern gebruik waren geschreven.
2. Voor een opsomming van de gebruikte teksten zie de Bijlage.
3. Aan Vervoorts werk is eerder aandacht geschonken door Eddie Korlaar (1982) en door H. Harbers (1982).
4. Vgl. voor Nederland o.a.: Van Kemenade (1970), Matthijssen (1975), Wesselingh (1979 en Korlaar (1982).
5. In die opvatting word ik gesteund door Korlaar (1982, blz. 79 e.v.), die eveneens 1973 als grens neemt (zonder daarvoor overigens argumenten te noemen). Korlaar constateert dat in die periode in wat hij noemt het 'omgevingsprogramma' (in tegenstelling tot het erfelijkheidsdenken, AW) van de ongelijkheidsdiscussie door Vervoort nieuwe thema's worden aangedragen die . . . "duidelijk maken dat de tweede fase in het omgevingsprogramma definitief is doorbroken".
6. Merkwaardig is dat noch in de tekst, noch in de literatuurlijst ook maar enige verwijzing voorkomt naar Vervoorts eigen dissertatie-onderzoek, hoewel dat op zijn stellingname ten aanzien van de problematiek in het algemeen en van het Talentenproject en Het Verborgen Talent in het bijzonder veel invloed moet hebben gehad. Valse bescheidenheid en onderschatting eigen werk? Te snelle distantie?
7. Vgl. Korlaar, a.w.: 'De titel van die bijdrage, "het talentenproject - en daarna", belooft wat de inhoud ervan geeft' (blz. 79).
8. Zie ook Korlaar, a.w., blz. 82.
9. In een lezing uit 1970, getiteld 'Van gelijke kansen naar optimale ontwikkeling van talenten' zegt hij over deze filosofie: 'Ruim baan voor de

- besten' is een gevaarlijke slogan als de zorg voor de besten ten koste gaat van de aandacht voor de buiten hun schuld niet-zo-besten'.
10. In enkele lezingen spreekt hij zich al duidelijker uit door enkele bezwaren op te sommen tegen de filosofie van de 'gelijke kansen'. Zo in 'Democratisering van het onderwijs' op een conferentie van Sociologie K.U. Nijmegen in 1968 en in het in noot 9 al genoemde 'Van gelijke kansen . . . deel 1 en 2.' In genoemde lezingen stelt hij ook steeds weer de gebruikelijke functies van het onderwijssysteem ter discussie.
 11. Vgl. overigens ook de publicaties van P. C. Claeys in het kader van het Talentenproject, waarin een soortgelijke visie wordt gepresenteerd. Vgl. Harbers, (1982) .
 12. Ook uit Korlaars analyse blijkt het belang van dit artikel van Vervoort. Ik kan zijn conclusies op dit punt onderschrijven (a.w. blz. 83-87).
 13. Vervoort haast zich dan ook om direct aansluitend enkele relativeringen toe te voegen (blz. 28 e.v.).
 14. In een in 1975 gehouden lezing over 'Socialisatie en arbeid', somt Vervoort redenen op waarom een op collectieve emancipatie gericht beleid volgens hem ontbreekt.
 15. Met name de ideeën en beleidsvoornemens van de sociaal-democratische minister van onderwijs en tevens collega-onderwijssocioloog J. A. van Kemenade, inspireerden Vervoort tot een nauwlettend en soms hinderlijk 'volgen'. Zo bijv. in 'Dilemma's van een progressief onderwijsbeleid', in: *Jeugd en Samenleving*, 1977. Korlaar (a.w. 82/83) constateert divergenties tussen beiden. Ik denk dat 'divergentie' te sterk is en dat het verschil het duidelijkst wordt aangegeven met de kenmerkende posities van de typische wetenschapper (Vervoort) tegenover die van een beleidsdenker als Van Kemenade, al hebben theoretische en politieke accent-verschillen zeker een rol gespeeld.
 16. Cor Vervoort heeft een aanzienlijk aantal spreekbeurten gehouden over de Contourennota(s). In die zin heeft hij gefungeerd als een van de verdedigers van het beleid van Van Kemenade, met zijn steekhoudende en nooit afbrekende kritiek. Voor mij spreekt uit die teksten vooral *ambivalentie* ten opzichte van de sociaal-democratische onderwijspolitiek van Van Kemenade.
 17. Enkele andere publikaties, zoals 'Op bergwandeling met Klauer', in: *Pedagogische Studietoën*, 1978 (55), 458-462 en 'Ontwikkelingen in het denken over gelijkheid van kansen in het onderwijs', in: *Verbum*, Jrg. 47, 5, 1980, blz. 177-187, laat ik buiten beschouwing. De laatste tekst bevat geen nieuwe elementen voor de discussie en grijpt terug op eerder werk; de eerste is een polemische reactie op een artikel van K. J. Klauer in hetzelfde tijdschrift.
 18. Het congres vond plaats in november 1979, Vervoorts definitieve tekst werd aangeleverd medio 1980 en de bundel verscheen voorjaar 1981.
 19. Vervoort bedoelt hier in navolging van Giddens 'dat verschillen in macht, bezit en kennis, die doorslaggevend zijn voor de verschillen in 'marktvermogen' van individuen, via bemiddelingsprocessen aanleiding kunnen zijn voor het ontstaan van meer of minder duidelijk uitgekristalliseerde sociale formaties, met een meer of minder duidelijk uitgesproken klassekarakter en -bewustzijn (120).
 20. Vgl. A. A. Wesselingh, *Onderwijs en de verandering van de maatschappelijke ongelijkheid: terug naar enkele reproductietheorieën*, 1984, ter perse.
 21. Vervoort kende zijn achterstand op dit terrein (die hij met vele onderwijssociologen deelt) maar al te goed. Het was ook om die reden bijvoorbeeld dat hij zitting nam in de begeleidingscommissie bij het onderwijsstimuleringsproject 'Vrouwenstudies' van het Sociologisch Instituut Nijmegen.
 22. Zie voor het ongelijkheidsdebat ook Korlaar (1981), die voor de periode tot 1973 laat zien hoezeer Vervoort actief nieuwe thema's introduceerde, die door anderen zijn opgenomen. Voor de onderwijssociologie in het algemeen geldt m.i. een zelfde conclusie, maar dat vraagt om een bredere analyse van zijn werk dan hier mogelijk was.

Literatuur

- Claeys, P. C., *Onderwijsstructuren en sociale mobiliteit*, rapport in het kader van het Talentenproject. Leiden: Sociologisch Instituut, 1966.
- Coleman, J., The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 1968, 38, 7-22.
- Defares, P. B., Eerde, H. van, G. N. Kema en J. J. van der Werf, Schoolkeuze na het lager onderwijs. *Sociologische Gids*, 1965, 12, 29-41.
- Doorn, J. A. A. van, *Sociale Ongelijkheid en Sociaal Beleid*. Utrecht: Bijleveld, 1963.
- Douglas, J. W. B., *The home and the school*. London: MacGibbon and Kee, 1964.
- Harbers, H., Het Talentenproject; een sociologische case-study naar kennis-productie in de Sociale Wetenschappen. *Kennis en Methode*, 1982/4, 290-312 en 1983/1, 4-35.
- Heek, F. van e.a., *Het Verborgene Talent; milieu, schoolkeuze en schoolgeschiktheid*. Meppel: Boom, 1968.
- Hurrelmann, Kl., *Erziehungssystem und Gesellschaft*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1975.
- Kemenade, J. A. van, Onderwijs en sociale ongelijkheid. *Sociologische Gids*, 1970, 17, 465-479.
- Korlaar, E., De ongelijkheidsdiskussie in de Neder-

- landse onderwijssociologie (1968-1973). *Come-nius*, 1982, 2, 58-96.
- Kreckel, R., Dimensions of social inequality, conceptual analysis and theory of society. *Sociologische Gids*, 1976, 23, 338-362.
- Matthijssen, M. A. J. M. and G. Sonnemans, *Schoolkeuze en schoolsucces bij v.h.m.o. en u.l.o. in Noord Brabant*. Tilburg: Zwijsen, z.j..
- Matthijssen, M. A. J. M., Sociale ongelijkheid van onderwijskansen; vijf interpretaties van sociale werkelijkheid. *Sociologische Gids*, 1975, 22, 427-445.
- Spitz, J. C., De reserve aan hoger intellect in Nederland. *Universiteit en Hogeschool*, 1959.
- Wesselingh, A. A. (red.), *School en Ongelijkheid*; hoe het onderwijs bijdraagt aan het handhaven van ongelijkheid in de maatschappij. Nijmegen: Link, 1979 (1983²).
- Wijnkoop, A. A. van, *Verder leren*. Groningen: 1965 (diss.).
- Young, M. F. D. (ed.), *Knowledge and Control*; new directions for the sociology of education. London: Colliers/MacMillan, 1971.
- Jeugd, onderwijs, arbeid. *Jeugd en Samenleving*, 1972, 5/6, pp. 341-353.
- Onderwijs en sociale ongelijkheid. In: J. A. van Kemenade (red.), *Bijdragen uit de onderwijswetenschappen*. Alphen aan den Rijn: 1973, pp. 23-41.
- Onderwijs en beleid. In: J. van den Doel en A. Hoogerwerf (red.), *Gelijkheid en Ongelijkheid in Nederland*. Alphen aan den Rijn: 1975, pp. 159-179.
- Onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid als verdelingsprobleem. In: *Onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid*, Mens en Maatschappij, Boekaflevering, 1975, pp. 101-116.
- Onderwijs en maatschappij*, een oriëntering in de sociologie van het onderwijs. Nijmegen: 1975, 133 pp.
- De samenhang tussen schoolvernieuwing en maatschappijvernieuwing. In: K. Baerwaldt e.a. (red.), *De school als Werkplaats in de samenleving*. Groningen: 1977, pp. 188-195.
- Dilemma's van een progressief onderwijsbeleid. *Jeugd en Samenleving*, 1977, 7, pp. 281-290.
- Interventiestaat, onderwijs en ongelijkheid. In: P. van der Kley e.a. (red.), *Interventiestaat en ongelijkheid*. Nijmegen: 1981, pp. 117-134.

Curriculum vitae

A. A. Wesselingh studeerde sociologie in Leiden en werkte achtereenvolgens in Leiden (Sociologisch Instituut, 'Talentenproject') en Amsterdam (SISWO). Sinds 1973 werkzaam bij de vakgroep onderwijssociologie i.o. en vanaf 1979 tevens bij de vakgroep Interdisciplinaire Studierichting Onderwijskunde van de K.U. te Nijmegen. Speciale belangstelling voor het thema onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid. Redigeerde o.a. *School en Ongelijkheid*, Nijmegen 1979 (1983²)

Adres: Sociologisch Instituut K.U.,
Postbus 9108 6500 HK Nijmegen

Bijlage

Voor mijn analyse heb ik gebruik gemaakt van de volgende teksten:
artikelen, boeken enz.
 Sociale determinanten van de leerprestaties op de lagere school. *Gawein*, 1966, 14, pp. 292-305.
 Latent talent. *Intermediar*, 1968, 4, nr. 22, pp. 1-3 en nr. 24, pp. 5-7.
Gezin en schoolkeuze bij handarbeiders, (diss.). Leiden: 1968, 418 pp.
 Onderwijs en sociale ongelijkheid. In: A. van Braam (red.), *Actuele Sociologie*. Assen: 1970, pp. 81-93.
 Het Talentenproject - en daarna. In: *Onderzocht en Overdacht*; sociologische opstellen voor Prof. dr. F. van Heck, Mens en Maatschappij, Boekaflevering 1972, pp. 239-262.

Een tweetal aanvankelijk wel geselecteerde teksten is buiten de analyse gebleven en hier niet vermeld (zie noot 17 bij de tekst).

lezingen

- 'Democratisering van het onderwijs'. Nijmegen 30-5-1968, (Conf. Nijmeegse sociologische faculteitsvereniging).
- Van 'gelijke kansen' naar 'optimale ontwikkeling van talenten'. Studium Generale Delft, februari 1970, deel 1 en 2.
- 'Ontwikkelingen in de verhouding tussen maatschappij en onderwijs'. Gastcollege Sociale pedagogiek Leiden of Utrecht, 24 maart 1971.
- 'Socialisatie van Arbeid'. Vermoedelijk Leiden, 1975.
- 'Over de relatie onderwijs-maatschappij, met name in de verzorgingsstaat'. Vermoedelijk Leiden, 1975.
- Over gelijkheid en vrijheid in onderwijs. Leiden, 1975 of 1976 ter gelegenheid van het Studium Generale 'Gelijkheid en Vrijheid'.
- Over onderwijs aan arbeiderskinderen in het kader van de cursus 'Arbeiderskinderen in het onderwijs'. Groningen, 8 juni 1977, Onderwijspsychologie.
- On the role of science and society education at the secondary school level. Conferentie 'Science, Society and Education, Amsterdam, 14-17 augustus 1978.
- Gelijke kansen in het onderwijs of rechtvaardige verdeling; bezien vanuit sociologisch oogpunt. Amersfoort, 7 november 1980, Internationale school voor Wijsbegeerte.

Manuscript aanvaard 13-2-'84