
Torsten Husén; portret van een veelzijdig onderwijskundige

Op 8 januari 1982 promoveerde de Zweedse onderwijskundige Torsten Husén tot eredoctor in de sociale wetenschappen aan de Universiteit van Amsterdam. Deze gebeurtenis vond plaats in het kader van de viering van het 350-jarig bestaan van deze universiteit. Promotor was Prof. Dr. S. Wiegiersma.

Husén is zonder twijfel een van de meest vooraanstaande onderwijskundigen van onze tijd. Hij is al ruim 40 jaar intensief betrokken bij onderzoek en beleidsadvisering op het terrein van het onderwijs. Op zijn lijst met publicaties prijken bijna 1000 (!) titels, waarvan ruim 40 boeken¹. Het lijkt erop dat het einde van zijn publikatiedrift nog niet in zicht is.

Het Amsterdamse eredoctoraat is aanleiding om de figuur en het wetenschappelijke werk van Husén nader te belichten². De opzet van deze notitie is als volgt. Eerst wordt zijn levensloop beknopt beschreven, waarna enkele karakteristieken van zijn werk worden gepresenteerd. Vervolgens wordt aandacht besteed aan Huséns onderzoek op het terrein van onderwijs en sociale ongelijkheid, een thema waarover hij zeer veel heeft gepubliceerd. Deze schets wordt besloten met een compilatie van zijn visie op actuele onderwijspolitieke vraagstukken.

Beknopte levensloop

Torsten Husén werd geboren in 1916. Hij studeerde psychologie aan de universiteit van Lund, een studie die in 1937 werd afgesloten. In 1944 volgde, eveneens te Lund, de verwerving van de graad van doctor. Van 1938 tot 1944 was hij als wetenschappelijk assistent verbonden aan de faculteit der psychologie van

de universiteit waar hij studeerde en promoveerde. In de periode van 1944 tot 1948 was hij als psycholoog in dienst van het Zweedse leger. Deze functie stelde hem in de gelegenheid zich verder te bekwamen op het terrein van de testpsychologie. De universiteit van Stockholm benoemde hem in 1953 tot hoogleraar in de onderwijskunde ('Education'), tevens directeur van het Stockholmse Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs. Sinds 1971 is Husén aan deze universiteit verbonden als hoogleraar op persoonlijke titel met als leeropdracht internationale onderwijskunde. Bij deze functie behoort het directoraat van het Instituut voor de Studie van Internationale Problemen in het Onderwijs.

Husén heeft zich intensief bezig gehouden met wetenschappelijk onderzoek en begeleiding van de ingrijpende naoorlogse transformatie van het Zweedse onderwijsbestel. Hij is één van de belangrijkste geestelijke vaders van de 'grundskola'. Nadat deze omvangrijke innovatie zijn beslag had gekregen, verlegde hij zijn activiteiten meer naar het internationale terrein, waarop hij nu ruim 15 jaar onafgebroken zeer actief is. In vele landen was en is hij gasthoogleraar, beleidsadviseur of deelnemer aan conferenties over onderwijspolitieke problemen. Enkele malen was hij 'fellow' aan het 'Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences', dat is verbonden aan de universiteit van Stanford.

Husén was in 1960 initiator (onder auspiciën van de UNESCO) van de 'International Association for the Evaluation of Educational Achievement' (IEA). Doel van deze associatie, waarbij thans onderzoekers uit een twintigtal landen (waaronder Nederland) zijn aangesloten, is het uitvoeren van internationaal vergelijkend onderzoek op het terrein van de onderwijskunde. Nagegaan wordt welke samenhangen er zijn tussen onderwijsresultaten en variabelen zoals structuur van het schoolwezen, kenmerken van onderwijsgeveden, kenmerken van leerplannen, sociale achtergronden van ouders, schoolgrootte, omvang van de overheidsuitgaven voor onderwijs, graad van urbanisatie, graad van economische en techno-

logische ontwikkeling e.d. Beoogd wordt om de vergelijkende onderwijskunde een (broodnodige) empirische basis te verschaffen. In het kader van dit unieke samenwerkingsverband is onder meer vergelijkend onderzoek verricht naar de wiskunde-prestaties van ruim 10.000 leerlingen, afkomstig uit 12 landen met verschillende onderwijskundige stelsels³.

Op het internationale vlak is Husén ook actief als voorzitter van het bestuur van het Internationale Instituut voor Onderwijsplanning te Parijs en als gastmedewerker en -adviseur van het 'Centre for Educational Research and Innovation' (CERI), een instituut van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO). Binnen dit laatste kader heeft hij onder meer samengewerkt met de Nederlandse hoogleraar in de onderwijskunde Dennis Kallen.

Vele van zijn publikaties zijn een uitvloeisel van deelname aan internationale projecten, congressen, symposia e.d. Zo resulteerde zijn deelname aan het 'Education Project' van 'Europe 2000', georganiseerd door de 'Fondation Européenne de la Culture', in het boek 'Talent, Equality and Meritocracy'. Zijn laatste boek ('The School in Question') vloeide voort uit een project over de toekomst van geïnstitutionaliseerde scholing, georganiseerd door het 'Aspen Institute for Humanistic Studies'. Husén ziet kans om zijn activiteiten op het terrein van internationale advisering en gedachtenwisseling productief te verbinden met publicistische arbeid.

Enkele karakteristieken van zijn werk

Het is ondoenlijk om in het bestek van deze kroniek een volledig overzicht van Huséns werk te presenteren. Daarvoor is het te omvangrijk en te rijk geschakeerd. De beschikbare ruimte voor deze notitie stelt bovendien niet geringe grenzen. Ik volsta met het aanstippen van enkele, meer algemene karakteristieken⁴.

Wie kennis neemt van de publikaties van Husén wordt getroffen door zijn veelzijdigheid. Indien hij binnen de onderwijskunde zo moeilijk eenduidig 'plaatsbaar' is, dan komt dit vooral omdat hij zich met zoveel thema's en facetten van onderwijskundig onderzoek, theorievorming en advisering heeft bezig gehouden. Zijn belangstelling omvat nagenoeg het

gehele domein dat door de interdisciplinaire en vergelijkende onderwijskunde wordt bestreken. Anders dan verreweg de meeste onderwijskundigen verricht hij studies op alle drie niveaus van analyse; micro (het niveau van de leersituatie), meso (het niveau van de school) en macro (het niveau van het schoolwezen). Daarbij heeft hij een bijzonder oog voor de verbanden tussen deze niveaus. Zo schreef hij onlangs over de kloof tussen de retoriek van officiële documenten van beleidsvoerders enerzijds (macro-niveau) en de werkelijkheid in de schoolklas, zoals gepercipieerd door de onderwijsgeevenden anderzijds (micro-niveau). Zijn publikaties betreffen uiteenlopende onderwerpen, waaronder: de constructie van intelligentie- en schoolvorderingentesten, de invloed van de structuur (opbouw) van schoolstelsels op de verdeling van onderwijskansen en -resultaten van leerlingen, afkomstig uit verschillende sociale milieus, de invloed van sociale factoren (in het bijzonder gezinskenmerken) op leervermogens en leerresultaten, de interacties van genetische en omgevingsvariabelen in de ontwikkeling van de intelligentie, de interacties van milieue- en schoolfactoren, de methodologie van internationaal vergelijkend onderwijskundig onderzoek, de resultaten van dit onderzoek (onder meer op het gebied van het wiskunde-onderwijs), de relaties tussen schoolprestaties enerzijds en beroepspositie, inkomen en maatschappelijk gedrag anderzijds, modellen en strategieën van onderwijsinnovatie, de opleiding van onderwijsgeevenden, organisatiekenmerken van scholen en hun effect op onderwijskundige doelverwezenlijking, de invloed van jeugdculturen op het onderwijs, de verhouding tussen onderwijsonderzoek en onderwijsbeleid, selectie-principes en -criteria, maatschappelijke functies van onderwijs, de relaties tussen onderwijs, arbeidsmarkt en arbeidsbestel, de betekenis van onderwijs voor ontwikkelingslanden en de toekomst van het geïnstitutionaliseerde onderwijs in de westerse landen. Er is nauwelijks een thema op het gebied van de onderwijskunde te noemen waar Husén zich niet in kennisproducerende zin mee heeft bezig gehouden. Zelden zijn zijn publikaties oppervlakkig.

Husén is opgeleid tot psycholoog, maar heeft gedurende zijn beroepsloopbaan zijn disciplinaire blik aanzienlijk verruimd. Zelf schreef hij hier recentelijk over: 'By training I am a psychologist but with a sociological slant I have

devoted more than thirty years to studies of problems related to educational reform. Although I conducted my first studies in developmental and differential psychology, my interest in problems of educational reform made me broaden my perspective through the study of educational problems in their social and economic setting' (Husén, 1979, p. 2). Zijn multidisciplinaire gerichtheid (welke helaas binnen de onderwijskunde nog steeds zeldzaam is) is van grote betekenis gebleken voor zijn onderzoek naar het verloop van schoolloopbanen en ook voor zijn internationaal vergelijkend onderzoek. Kennis en vaardigheden op het terrein van de testpsychologie worden bij Husén vruchtbaar verbonden met didaxologische en onderwijssociologische inzichten. Hij demonstreert waartoe een waarlijk interdisciplinaire onderwijskunde in staat is, zowel op het gebied van het kennen (verklaren) als dat van het handelen.

Bij herhaling wijst Husén op het onderwijssociologische gegeven, dat het onderwijsbestel niet in een sociaal vacuüm functioneert. Het schoolwezen is verstrengeld met de omringende samenleving. Onderwijsproblemen kunnen niet alleen langs de weg van onderwijs hervormingen worden opgelost. Dit geldt bijvoorbeeld voor het vraagstuk van de ongelijke onderwijskansen. Compenserende programma's voor kinderen uit achterstandssituaties zijn volgens Husén noodzakelijk, maar hebben nauwelijks effect indien niet tegelijkertijd op grote schaal acties worden ondernomen om de eigenlijke oorzaken van achterstand, zoals werkloosheid en slechte behuizing, aan te pakken. Zo wijst Husén er ook op dat grotere gelijkheid tussen mensen alleen bereikbaar is indien de baten van superieure competentie, zoals een hoog inkomen en een hoge sociale status, worden verlaagd. Onderwijsvernieuwing dient z.i. onderdeel te zijn van een meeromvattende maatschappijvernieuwing. '... the problems facing educational planners are not just problems of pedagogy. They are problems of social justice, of national economy and of preparation for a rapidly changing society where lifelong learning becomes imperative. Educational problems in a rapidly changing society are too important to be left entirely to educators' (Husén, 1974^a, p. XVI). En voorts: 'Educational reforms cannot substitute for social reforms. The former must be part of

the latter if they are going to have a lasting impact' (Husén, 1979, p. 181).

Torsten Husén behoort tot de schaarse onderwijskundigen die tegelijk en op een hoog intellectueel niveau actief zijn als onderzoeker, theoreticus, beleidsadviseur en onderzoeksmanager. Hij slaagt er met succes in om uiteenlopende sociale rollen te verenigen. Zijn wetenschappelijke activiteiten zijn zowel conclusie- als decisie-gericht. Zijn beleidsadviserende, op besluitvorming georiënteerde activiteiten steunen in sterke mate op inzichten en gegevens die hij door middel van degelijk empirisch onderzoek heeft verworven, al realiseert Husén zich heel goed dat onderzoeksresultaten nimmer het laatste woord spreken wanneer onderwijspolitieke knopen moeten worden doorgehaakt. Omgekeerd werken zijn bezigheden op het vlak van beleidsadviesing initiërend en stimulerend voor zijn meer conclusie-gerichte activiteiten. In veel van zijn werk manifesteert zich een wisselwerking tussen kennis en handelen, tussen deductie en inductie, tussen observeren en redeneren. Actief betrokken zijn bij onderwijsvernieuwing, hoe tijdrovend ook, is voor hem noodzakelijk om als onderzoeker uit de verf te komen. Husén is stellig geen studeerkamergeleerde.

Wanneer zijn wetenschappelijk werk wordt beoordeeld aan de hand van de vier criteria die Goudsblom de sociologie voorhoudt, te weten precisie, systematiek, reikwijdte en relevantie, dan valt het oordeel in alle gevallen positief uit. Dat is verwonderlijk voor iemand die zich op het gladde breukvlak tussen research en beleid beweegt. De kans is immers groot dat de uitdaging om hoog te scoren op het criterium der relevantie leidt tot een zodanige relativering van de betekenis van het precisie-criterium, dat het onderzoek niet veel meer inhoudt dan het louter uitdragen, van een gewenste politieke boodschap. Het etaleren van een idee wordt dan van meer belang geacht dan het leveren van een bewijs. Ook is het omgekeerde denkbaar. De onderzoeker is dan zodanig bevangen door methodische kwesties, dat de uiteindelijke relevantie van de uitkomsten dubieus is. Het onderzoek kan volgens wetenschappelijke maatstaven gemeten geheel geslaagd zijn, maar geen produkten opleveren waarmee beleidsvoerders iets kunnen doen. Het vinden van een evenwicht tussen de eisen van precisie en sys-

tematiek enerzijds en die van reikwijdte en relevantie anderzijds is niet zelden gelijk het laveren tussen Scylla en Charybdis. Husén demonstreert hoe dit mogelijk is. Een van de sleutels tot dit vermogen is de door hem streng gepraktiseerde overtuiging dat het verlaten van de ivoren toren der wetenschap nimmer mag leiden tot het opgeven van een kritisch, onbevengend oordeel. Husén pleit herhaaldelijk voor onafhankelijkheid van de onderwijsonderzoeker ten opzichte van de onderwijspoliticus. Engagement is inspirerend en vruchtbaar voor kennisproductie, maar mag niet ten koste gaan van professionele integriteit. De onderzoeker moet niet op de stoel van de beleidsvoerder gaan zitten. 'The problems he is assigned to investigate are often controversial, being loaded with the dynamite of professional and scholastic politics. This means that the researcher readily gets caught in the crossfire between interested organizations and pressure groups. Since he cannot afford to align himself with either party, or display either a black or white coat of arms, he risks being squeezed between both sides' (Husén, 1974^a, p. 137). De rol van evangelist die het land rondreist om zijn denkbepelden te verkopen ligt, zoals Kallen heeft opgemerkt, Husén slecht. Hij is van nature een scepticus. Politieke wensen en ideologieën zijn hypothesen, waarvan de deugdelijkheid pas na toetsing kan blijken. In het onderwijspolitieke debat heeft Husén oog voor argumenten pro en contra een bepaalde stelling. Vele van zijn publikaties getuigen van zijn worsteling om tot een uiteindelijk oordeel over de oorzaken van een probleem of over de richting van een probleemoplossing te geraken. Eigen onderzoeksbevindingen worden niet zelden in latere publikaties aangehaald met onomwonden vermelding van kritiek die daarop door collega-onderzoekers is geleverd. Husén is er minder op uit zijn gelijk te verkrijgen, maar om, ten behoeve van de groei van kennis als de centrale waarde in het wetenschappelijk onderzoek, de vele gezichtspunten die bij de analyse van een probleem kunnen rijzen te demonstreren. Tekenend is zijn veelvuldige aandacht voor dilemma's van onderwijsbeleid. In verscheidene publikaties zet hij uiteen dat zich in alle economisch geavanceerde landen het volgende dilemma voordoet: hoe kan het beginsel van gelijke kansen voor iedereen worden verenigd met de eisen van meritocratie? 'We have on the one hand the trend toward cognitive compe-

tence becoming the "power basis", and on the other the quest for greater equality of life changes, coping power and participation . . . We have on the one hand the strongly felt need to improve educational opportunities for those classes who have until now been underprivileged, and on the other the immediate demands for highly trained technological and managerial power' (Husén, 1974^b, p. 143). Er is een moeilijk oplosbare spanningsverhouding tussen meritocratie en democratie.

Wanneer Husén zijn analyse van de invloed van sociale factoren op leerprestaties laat uitmonden in een pleidooi voor gezinsbeïnvloeding, speciaal op het terrein van de opvoeding voordat het kind naar school gaat, dan laat hij niet na om (in navolging van o.m. Eckland en Lipset) onmiddellijk te wijzen op de gevolgen van een dergelijke beïnvloeding voor de banden tussen ouders en kinderen. Hij ontleedt dit type dilemma's zonder te vervallen in gemakkelijke antwoorden. Men krijgt de indruk dat hij niet graag op de stoel van de beleidsvoerder zou zitting nemen wanneer knopen moeten worden doorgehakt.

Kallen heeft erop gewezen dat Huséns visie niet teruggaat op een duidelijk identificeerbaar pedagogisch concept. Hij is in pedagogisch opzicht een pluralist, omginderd door voorin genomenheid. Dit betekent niet dat er geen waarden zouden zijn die hem inspireren en die richtinggevend zijn voor de keuze van zijn onderwerpen en voor zijn manier van analyseren. Aan de basis van veel van zijn werk ligt de overtuiging dat het wenselijk en mogelijk is om de sociale ongelijkheid tussen mensen te verminderen. Zelf omschrijft hij de ideologische basis van waaruit hij denkt als: 'sociaal liberalisme in de traditie van verbondenheid met de verzorgingsstaat'. 'The emphasis is on individual self-realization within the framework of the common good and on a social control exercised by the State that calls for the establishment of institutional checks aimed at preserving the common good' (Husén, 1979, p. 5).

Husén is niet alleen op het pedagogische vlak een pluralist. Ook als socioloog verbindt hij zich niet met een bepaalde theoretische stroming onder uitsluiting van andere. In classificaties van stromingen binnen de sociologie, zoals die van Karabel en Halsey, is hij niet eenduidig te plaatsen⁵. Sommige van zijn publikaties passen binnen het analyse-kader van het structu-

reel-functionalisme, andere zijn meer van conflict-theoretische aard.

Op het terrein van de empirische, vergelijkende onderwijskunde is Husén een pionier. Vele onderwijskundigen zijn overtuigd van het belang van internationaal-comparatief onderzoek, maar relatief zeer weinigen wagen zich daadwerkelijk op dit moeilijke terrein, vol met methodologische, begripsmatige en organisatorische voetangels en klemmen. Husén laat zien hoe vruchtbaar internationale vergelijkingen zijn voor de ontwikkeling van kennis over de causale samenhangen tussen kenmerken van onderwijsstelsels enerzijds en 'output'-kenmerken van onderwijs en daarmee verbonden maatschappelijke functies anderzijds. Door de oprichting van de IEA heeft hij een belangrijke bijdrage geleverd aan de noodzakelijke infrastructuur voor dit type onderzoek. Gelet op de tamelijk losse bindingen tussen de hierbij betrokken onderzoekers en de nogal onzekere financiële basis lijkt overigens een steviger institutioneel kader gewenst met het oog op de continuïteit.

Husén is het prototype van een generalist op het terrein van de onderwijskunde. Mensen zoals hij zijn zeldzaam. Verreweg de meeste beoefenaars van de onderwijswetenschappen hebben zich op de ene of andere wijze gespecialiseerd, vooral in thematisch en/of disciplinair opzicht. Naarmate de onderwijskunde zich meer ontwikkelt tot een wetenschap die steunt op een interdisciplinair georiënteerd onderzoeksprogramma en naarmate de kennisontwikkeling op dit wetenschapsgebied voortschrijdt, zullen generalisten zoals Husén zeldzamer worden. Het zal binnen zeer afzienbare tijd nauwelijks meer mogelijk zijn om zich op een meer dan oppervlakkige manier met alle thema's op het terrein van het onderwijskundig onderzoek actief bezig te houden. Specialisatie en hieruit resulterende arbeidsverdeling lijken ook op dit gebied onontkoombaar. Juist in zo'n situatie zal er een grote behoefte zijn aan onderwijskundigen die in staat zijn om bruggen tussen de diverse specialisten te slaan. Van Husén kunnen zij dan veel leren.

Onderwijs en sociale ongelijkheid

Verreweg de meeste publikaties van Husén

hebben betrekking op het vraagstuk van onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid. Hij is zowel geïnteresseerd in de vraag hoe sociale ongelijkheid (zoals die met name tot uitdrukking komt in het bestaan van inkomens-, status- en machtsverschillen tussen mensen) van invloed is op verschillen in schoolprestaties, als in de omgekeerde kwestie, hoe onderwijskenmerken van invloed zijn op het ontstaan, voortbestaan of veranderen van sociale ongelijkheid. Husén heeft empirisch onderzoek verricht zowel naar de invloed van het sociale milieu van herkomst van leerlingen op hun schoolprestaties, als naar de invloed van onderwijsresultaten van leerlingen op hun latere sociale positie in de samenleving. De relatie tussen onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid wordt door hem dus tweezijdig belicht.

Dat leerprestaties en schoolloopbanen tussen kinderen uit verschillende sociale milieus sterk uiteenlopen (kinderen uit hoger gewaardeerde milieus behalen op school hogere cijfers en stromen gemiddeld aanzienlijk meer door naar hogere vormen van onderwijs dan kinderen uit lager gewaardeerde sociale kringen) kan volgens Husén niet bevredigend worden verklaard uit het bestaan van milieu-specifieke genetische verschillen. Erfelijke factoren spelen een rol in de ontwikkeling van de intelligentie, maar kunnen, blijkens talloze onderzoeken, niet meer dan ongeveer de helft van de gevonden variantie in cognitieve begaafdheid verklaren. Er is derhalve een niet onbetekende ruimte voor de werking van omgevingsvariabelen. Husén gaat aan de kwestie van erfelijkheid versus milieu niet gemakkelijk voorbij vanuit een vooringenomen sociaal-wetenschappelijk standpunt. Zij publikaties getuigen van een formidabele belezenheid op dit terrein en van een intellectuele worsteling met weerbarstige materie⁶. Hij meent dat de onderwijskundige in het 'IQ-debat' geen werkelijke keuze heeft: 'The educator has got to be an "environmentalist" if he wants to justify his existence . . . The point is that we should in the first place try to find out what can be done, instead of investigating the conditions which, when we are dealing with human behavior, are so elusive as are the genetic ones' (Husén, 1974^b, p. 140-141).

Tot de omgevingsfactoren die van invloed zijn op de ontwikkeling van de intellectuele vermogens van de mens behoren met name kenmerken van het gezin van herkomst en

voorts kenmerken van de school c.q. het schoolsysteem waarmee de leerling wordt geconfronteerd.

Gezinskenmerken die invloed hebben op cognitieve vermogens van kinderen en die daardoor, gegeven de selectie-criteria die in het schoolwezen gehanteerd worden, een determinant zijn van hun schoolgeschiktheid, zijn van culturele, economische en ecologische aard. Zij betreffen onder meer de taalverwerving thuis, de aard en de mate van onderwijsondersteunend gedrag, de mate waarin de ouders gewicht toekennen aan het leveren van prestaties, de aard van de gezagsrelaties tussen ouders en kinderen, huisvestingsomstandigheden, het vermogen tot financiële ondersteuning e.d. Onderzoekingen van Husén wijzen uit, evenals bijvoorbeeld die van Coleman, dat dit soort milieufactoren een aanzienlijk groter deel van de verschillen in schoolprestaties verklaart dan kenmerken van het onderwijs, al dient dit gegeven beleidsmatig behoedzaam te worden gehanteerd omdat in de werkelijkheid milieukenmerken aanzienlijk meer variëren dan schoolkenmerken, waardoor de potentieel verklarende betekenis van laatstgenoemde factoren wordt beperkt (Husén, 1978, p. 183). De genoemde gezinskenmerken correleren in hoge mate met de sociaal-economische status van de ouders. De milieu-specifieke socialisatie die hiervan het gevolg is (bij elke sociale laag in de sociale stratificatie behoort een bepaald opvoedingspatroon; ten onzent is dit verschijnsel o.m. aangetoond door Meijnen (1977)) is een determinant van ongelijke startkansen in het schoolwezen. Volgens Husén zijn stappen ter verwezenlijking van formele gelijkheid van kansen binnen het onderwijs ineffectief wanneer leerlingen als gevolg van verschillen in gezinssocialisatie met zeer ongelijke mogelijkheden de school binnentreden. Indien waarde wordt gehecht aan het egaliseren van startkansen dan zijn programma's, gericht op beïnvloeding van de gezinsopvoeding onvermijdelijk. Daarnaast zijn maatregelen nodig die zijn gericht op het wegnemen van de oorzaken die leiden tot het ontstaan van milieu-specifieke verschillen in opvoedingsgedrag.

Ook veranderingen in het onderwijs kunnen bijdragen aan het verminderen van sociale ongelijkheid van onderwijskansen. In navolging van James Coleman acht Husén drie soorten maatregelen van belang:

- a. vermindering of opheffing van selectieve toelatingsprocedures;
- b. maatregelen van organisatorische aard gericht op het verzachten en zo nodig uit de weg ruimen van starheden in de structuur van het onderwijssysteem;
- c. aanwending van onderwijsleerstrategieën ter verbetering van het onderwijs voor de achtergestelden.

Selectieve toelatingsprocedures versterken de sociale ongelijkheid van onderwijskansen. 'The greater the selectivity which allegedly promotes academic excellence, the more the opportunities among low status pupils to move ahead in the system are reduced. The more strict the requirements of access, promotion, examination etc., the more biased the system is against lower class pupils' (Husén, 1974^b, p. 142). De marges voor het verminderen van selectiviteit zijn smaller dan Husén suggereert. Het kan leiden tot een zodanige waardedaling van diploma's dat deze minder van betekenis worden in het maatschappelijke allocatie- en selectieproces. Selectie-criteria zoals sociale herkomst krijgen dan weer een grotere kans om gehanteerd te worden, waardoor per saldo de sociale ongelijkheid van levenskansen niet wordt verminderd, maar eerder wordt versterkt.

In diverse publikaties schenkt Husén veel aandacht aan de invloed die de structuur (opbouw) van een schoolstelsel heeft op de verdeling van onderwijskansen en onderwijsresultaten over leerlingen uit verschillende sociale milieus van herkomst. Aan de hand van internationaal vergelijkend onderzoek toont hij aan dat categoriale schoolstelsels sociaal selectiever zijn dan niet-categoriale stelsels. 'The overall conclusion from the comparisons is that the comprehensive system, by its openness, lack of selective examinations during the primary and initial secondary school period and its high retention rate, is a more effective strategy in taking care of all talent of a nation. By casting the net as widely as possible an attempt is made to 'catch' an optimum number of fish. A selective system with early separation of pupils who are rated to have academic potential is destined to produce good end products. But this advantage is bought at the high price of excluding a sizeable number of pupils from lower class homes from further education and of limiting the opportunities for the great mass of pupils to get access to quality education' (Husén, 1974^b, p.

Sociale selectiviteit van schoolsystemen hangt niet alleen samen met de aard van hun externe differentiatie, maar ook met de aard en mate van hun interne differentiatie. In het algemeen geldt: naarmate differentiatie (bijv. door middel van 'streaming' of 'setting') vroeger plaats vindt, wordt de invloed van de sociale herkomst op schoolprestaties groter.

Vervolgens wijst hij op de ongelijkheidsverminderende effecten van veranderingen in het gangbare onderwijs: meer individuele begeleiding, betere onderwijsleermiddelen, meer contacten tussen school en gezin, de inhoud van het onderwijs meer betrekken op de belevingswereld van de leerlingen, meer gelegenheid tot zelfwerkzaamheid, een verminderd gebruik van abstract-verbale middelen, het ontkoppelen van de functies van onderwijzen en examineren. Daarbij mag de betekenis van veranderingen in de didactiek niet worden overtrokken. '... comparative studies of outcomes of school instruction have led me to the belief that we have grossly overemphasized the didactic aspects of education. The tricks and formal procedures in the classroom that play such an immense role in teacher training in the last analysis clearly account for only a tiny portion of the variation in learning outcomes between classrooms' (Husén, 1974^a, p. XVII). Husén bepleit dat er tijdens de opleiding van onderwijsgeevenden meer aandacht wordt geschonken aan de sociologische en minder aan de didactische aspecten van het onderwijzen.

Tenslotte wijst Husén er op dat wederkerend onderwijs ('recurrent education') een belangrijk antwoord is op de vraag naar meer gelijkheid (evenals een middel om vraag en aanbod op de arbeidsmarkt meer op elkaar af te stemmen). Wederkerend onderwijs is een tweede weg voor en schept nieuwe kansen op ontwikkeling van menselijke vermogens. Leren en leven behoren z.i. veel meer op elkaar betrokken te worden en niet, zoals thans, zo rigoreus institutioneel van elkaar te worden gescheiden.

Husén heeft pionierswerk verricht op het terrein van het longitudinale onderzoek naar het verloop van schoolloopbanen en hun effecten op latere sociale posities en sociale gedragingen. Thans is er een ware hausse van onderzoek op dit gebied. Denk bijvoorbeeld aan de onderzoeken van o.m. Bowles, Coleman, Hauser, Jencks, Gintis en Sewell in Amerika,

Boudon in Frankrijk en Dronkers en Peschar in Nederland. Toen Husén het longitudinale pad betrad waren er nog nauwelijks voorgangers van wie de kunst kon worden afgekeken. Zijn belangrijkste wapenfeit op dit gebied is het zogenaamde Malmö-project, een onderzoek onder een groep leerlingen die gedurende 26 jaar (tijdens hun lagere schooltijd en hun leven als volwassenen) werden 'gevolgd'. In 1938 begon dit project met een survey van de psycholoog Silver Hallgren onder 1545 derde-klassers van de lagere scholen in Malmö. De verzamelde gegevens hadden betrekking op de schoolprestaties en het herkomstmilieu van de leerlingen en enkele kenmerken van hun leerkrachten. In 1942 vond een 'follow-up' onderzoek plaats onder de leerlingen (toen doorgaans 11 jaar oud) die hadden gekozen voor het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs. Dit maakte het mogelijk om de voorspellende waarde van de in 1938 verzamelde testgegevens te toetsen. In 1948 werd het mannelijke deel van het cohort opgeroepen voor militaire dienst. Husén raakte nu bij het onderzoek betrokken, omdat hij als psycholoog in dienst van het leger bemoeienis had met het testen van recruten op hun intelligentie. Door de testresultaten te relateren aan de vroegere metingen van Hallgren was hij o.m. in staat om na te gaan welke verbanden er waren tussen de onderwijsvoorgeschiedenis van de recruten en hun niveau van intelligentie. In de jaren 1964-1965 slaagde Husén er in (samen met o.m. Fägerland) om praktisch alle respondenten die in 1938 waren onderzocht weer te localiseren. Zij werden ondervraagd over o.m. hun beroep en inkomen. Voorts werd, via desbetreffende publieke registers, een onderzoek ingesteld naar hun criminaliteit en activiteiten op het terrein van liefdadigheid.

Het Malmö-project heeft een schat van gegevens opgeleverd over de betekenis van school- en milieu-variabelen voor de verklaring van sociale verschillen tussen mensen. Op deze plaats kan slechts een enkel resultaat worden belicht. Husén gaat na of en zo ja hoe het verband tussen opleiding en inkomen wordt beïnvloed door het sociale milieu van herkomst. Het resultaat is samengevat in Tabel 1 (Husén et al., 1969, p. 157).

Naarmate het aantal jaren genoten onderwijs toeneemt (zie de onderste horizontale lijn) is het verdiende inkomen hoger. Maar vergelijk-

Tabel 1 *Het verband tussen inkomen (in Zweedse kronen), aantal jaren genoten onderwijs en sociale herkomst*

herkomst- milieu	aantal jaren onderwijs			
	< 8	8-10	11-14	14>
I (hoog)	15.000	23.071	35.458	45.384
II	14.897	18.022	24.393	34.500
III	16.297	18.571	21.778	28.000
IV (laag)	15.580	17.614	17.909	29.667
gemiddeld inkomen	15.800	18.600	25.200	40.400

ken we de inkomens van hen met een identiek aantal jaren onderwijs, dan valt het op dat (vanaf de categorie 8-10 jaar scholing) het gemiddeld inkomen steeds het hoogst is bij hen die afkomstig zijn uit de hoogste sociale laag en nagenoeg steeds het laagst onder degenen die opgroeiden in een gezin dat behoorde tot de laagst gewaardeerde sociale categorie. Husén concludeert: 'a person who wants to make money not only needs a good education but also has to choose the right parents' (Husén, 1974^a, p. 70). Selectie op grond van 'ascription' (d.w.z. toewijzing van eigenschappen bij geboorte) blijkt niet geheel vervangen, zoals de ideologie van gelijke kansen ons doet geloven, door selectie op grond van 'achievement' (d.w.z. verwerving van eigenschappen door prestaties). Egaliseren van onderwijskansen alléén is dus geen garantie voor het verminderen van sociale ongelijkheid, zoals ook uit latere onderzoekingen (o.m. van Boudon en Jencks) is gebleken.

De toekomst van het onderwijs

Husén heeft, zoals gezegd, zeer veel over onderwijs geschreven, maar men zocht tot voor kort toch vergeefs naar een publikatie waarin hij zijn visie op actuele en grote onderwijspolitieke vraagstukken formuleert. Zijn boek 'The Learning Society' is (en wordt nog steeds) wel eens aangeduid als een leidraad voor onderwijspolitiek, maar dat is een onterechte kwalificatie gelet op het feit dat het hier gaat om een bundeling van betrekkelijk beknopte en veelal los van elkaar geschreven essays over sterk uiteenlopende kwesties (die bovendien elk in eer-

dere publikaties op een soortgelijke of soms zelfs volstrekt identieke manier waren belicht). Onlangs verscheen 'The School in Question; a comparative study of the school and its future in western society'. Dit boek is een poging om diagnostische vermogens en ervaringen te verbinden met het schetsen van een beeld van de toekomst van het onderwijsbestel in de meer welvarende landen. Dit blijkt uit Huséns formulering van het (ambitieuze) doel van het boek:

- actuele 'crisis'-symptomen te identificeren;
- de oorzaken te achterhalen van de groeiende kloof tussen school en samenleving;
- te zoeken naar een herbevestiging van de school als een institutie.

'The ultimate purpose of the exercise is to arrive at a plausible scenario for the school of the future' (Husén, 1979, p. 3).

In de zestiger jaren van deze eeuw werd onderwijs, zonder reserves, gezien als voordelig en heilzaam zowel voor het individu als voor de samenleving. Thans wordt de school van verschillende kanten onder vuur genomen, zowel door conservatieven als door radicalen. Conservatieven klagen over het verlagen van kwaliteitsnormen, over de verminderde aandacht voor het cognitieve domein, over de bedreigde kansen voor de hoogstbegaafde leerlingen en over de geringere gerichtheid van het onderwijs op de arbeidsmarkt. De radicalen kunnen in twee groepen worden ondergebracht: de 'neo-Rousseauians' en de neo-Marxisten. Tot de eerste groep behoren onder meer Ivan Illich en Paul Goodman. Zij pleiten voor het 'ontscholen' van de maatschappij. Tot de tweede groep behoren onder meer Samuel Bowles en Herbert Gintis. Zij willen niet dat de school verdwijnt, maar wordt herschapen om bij te dragen aan structurele veranderingen in de maatschappelijke orde. In de politieke arena krijgen onderwijspolitici moeite met het legitimeren van het relatief grote beslag dat de onderwijsuitgaven leggen op de collectieve middelen. Waarneembaar is dat onderwijs niet langer als een vanzelfsprekende topprioriteit wordt beschouwd. Husén meent dat het schoolwezen in de westerse wereld geconfronteerd wordt met een viertal hoofdproblemen.

In de eerste plaats is de institutionele isolatie van de school de laatste paar decennia toegenomen. 'The school has become increasingly separated from society at large' (Husén, 1979,

p. 177). Daarvoor bestaan uiteenlopende oorzaken, zoals: een verbreding van onderwijsdoelstellingen, toegenomen verblijf van leerlingen in het onderwijs, toegenomen professionalisering en bureaucratisering. 'The increased institutionalization has widened the gap between the school and society. Thus one overriding problem when it comes to 'reshaping', particularly at the secondary school level, is how to 'de-institutionalize' the school so as to bring about a better communication, a better integration with society at large, not least the world of work'.

Een tweede hoofdprobleem is een verbijzondering van het eerste: de groeiende jeugdwerkloosheid en de toegenomen institutionele isolatie van de school noodzaken tot het integreren van onderwijs en de wereld van de arbeid. Deze integratie vraagt om aanpassingen van zowel het schoolwezen als het arbeidsbestel. Ingeval van het arbeidsbestel is 're-schooling the work place' een belangrijke opgave. Volgens Husén is de term overscholing misleidend: de term verhult het essentiële probleem, namelijk het onderbenutten van talent. 'It is a problem of making better use of the educated and of redesigning jobs so as to meet better the over-all educational qualifications of job seekers' (Husén, 1979, p. 155). Ingeval van het schoolwezen is de afwezigheid van levensechte arbeidsoriëntatie zeer problematisch. Husén bepleit een stelsel van vorming en training dat bestaat uit instructie binnen de school, afgewisseld met part-time werk in het arbeidsbestel. Jongeren dienen in de gelegenheid te worden gesteld om met volwassenen te leren werken in levensechte situaties. 'Teenage students could for certain periods practice in occupations in the rapidly expanding, labour-intensive public service sector, such as in child care, pre-school institutions, hospitals and old-age care ... It would give them experience of persons from other generations and social backgrounds and of how to relate to them. Not least, it would promote an aspect of social maturation which in our society tends to remain underdeveloped, namely to have other people dependent upon one's actions. Young people until the end of their teens are almost systematically indoctrinated into the role of being clients, of being dependent upon parents and teachers' (Husén, 1979, p. 157). Een dergelijk systeem van participerend leren zal volgens Husén de motivatie om te leren zeer ten goede komen. De relevan-

tie van hetgeen op school wordt geleerd wordt zichtbaar. De school moet meer gebruik maken van expertise buiten de school. 'Every competent holder of an occupation is a potential pedagogue, since he possesses some important experience and competence which can be transferred to the next generation' (Husén, 1979, p. 162). Het schoolwezen vertoont de gevaarlijke neiging tot verzelfstandiging. De wijze waarop onderwijsgevenden worden opgeleid versterkt deze tendens: jongeren gaan na de middelbare school direct naar speciale opleidingsinstituten en staan na voltooiing van hun opleiding voor de klas, zonder ervaring met arbeid buiten de pedagogische sfeer. Dit werkt een zekere wereldvreemdheid van de school in de hand.

Ook de invoering van een stelsel van wederkerend leren is van belang als middel om de wereld van het onderwijs en die van de arbeid meer te integreren. Het leven behoort niet langer in door de leeftijd gedicteerde, gescheiden blokken te verlopen: een periode van scholing, één van werken en één van pensionering. Wederkerend leren biedt de mogelijkheid tot herscholing, dus tot aanpassing aan gewijzigde omstandigheden in het arbeidsbestel.

Een derde hoofdprobleem in de hedendaagse onderwijspolitiek is het zoeken naar een oplossing voor de spanningsverhouding tussen de eisen van gelijkheid en de eisen van meritocratie. De aanzienlijk toegenomen formele gelijkheid van kansen heeft niet geleid tot een toegenomen gelijkheid van resultaten. Er is een sterk gestegen vraag naar voortgezet onderwijs na afloop van de leerplicht. Daardoor is de balans tussen het aantal gediplomeerden en het aantal beschikbare corresponderende functies verstoord. Binnen het onderwijssysteem leidt deze verstoring tot een nog grotere belangstelling voor hogere vormen van onderwijs en tot een versterking van competitie. Deze wedijver wordt doorgaans gewonnen door de leerlingen uit de sociaal hoger gewaardeerde milieus. Husén volstaat met een schets van dit verschijnsel zonder aan te geven hoe dit door middel van onderwijsbeleid kan worden voorkomen.

Een vierde hoofdprobleem is het bepalen van de kernfuncties van de school in de moderne maatschappij. Husén meent dat van de school te veel wordt verwacht. Er zijn socialisatiedoelinden die beter aan andere instituties in de samenleving kunnen worden overgelaten.

Dit geldt met name voor doeleinden binnen het affectieve domein, zoals het leren van samenwerking, het leren nemen van beslissingen en van organisatorische vaardigheden. De school kan slechts een beperkte bijdrage aan het verwezenlijken van dit soort doelen leveren. Andere socialisatie-instituten zoals het gezin, de familie, buurtgroepen, communicatiemedia, bibliotheken, kerken en arbeidsorganisaties zijn hiervoor meer geschikt. Tot de belangrijkste taken van de school behoort volgens Husén het leren om zelfstandig te kunnen leren. 'Priority has to be given to the ability to learn new things, that is to say, to skills conducive to independent study' (Husén, 1979, p. 153).

Husén acht het niet zinvol een concrete blauwdruk van een toekomstig onderwijsbestel te presenteren. De praktische betekenis hiervan acht hij beperkt omdat beleidsvoerders zich primair zullen laten leiden door hun eigen waarden in het licht van hun specifieke situatie. Wel is het zinvol om een aantal kernvragen te formuleren waarop beleidsvoerders antwoorden zullen moeten geven. Het behoort tot de functies van onderzoekers om onderwijspolitici behulpzaam te zijn bij het onderkennen van problemen. Zij die verantwoordelijk zijn voor de structuur en inrichting van het schoolwezen in de moderne westerse samenleving staan voor de opgave om de volgende vragen te beantwoorden:

1. Hoe kan de reikwijdte van de doeleinden van onderwijs worden bepaald? Welke arbeidsverdeling is gewenst tussen de school en andere socialisatieinstituten zoals het gezin, de communicatiemedia en de arbeidsorganisaties?
2. Hoe kan worden vorm gegeven aan het onderwijs voor 15- tot ca. 20-jarigen? Met name: hoe kan het principe van participerend leren in levensechte situaties worden verenigd met schoolse socialisatie? Hoe organiseren we 'sandwiching' tussen schoolklas en werkplaats?
3. Op welke leeftijd moet de onvermijdelijke selectie voor de hoogste schoolsoorten plaatsvinden en hoe kan de toegang worden geregeld tot 'tweedekans'-voorzieningen op het terrein van onderwijs dat in een eerdere fase selectief was?
4. Hoe kunnen we op het niveau van het voortgezet onderwijs een stelsel van gevarieerde, hoog gekwalificeerde scholing scheppen, dat voorbereidt op verschillende

typen van hoger onderwijs, anders dan de voorbereiding op academische prestaties? Welke veranderingen in het beloningssysteem buiten het schoolwezen zijn hiervoor nodig?

5. Hoe kunnen de onderwijsuitgaven worden betaald nu de financiële middelen teruglopen? Hoe kunnen we de beschikbare middelen binnen de onderwijssector herverdelen? Kunnen de uitgaven worden verlaagd door de lengte van de verplichte scholing te bekorten, gekoppeld aan een betere integriteit van onderwijs en arbeid?
6. Hoe kan het innovatievermogen van het schoolwezen worden vergroot in een situatie van groeiende bureaucratie?
7. Hoe kunnen we zodanige veranderingen doorvoeren in de beleidsstructuren binnen het schoolwezen dat onderwijsdoeleinden beter worden verwezenlijkt? Biedt het democratiseren van de besluitvorming door middel van het geven van medezeggenschap aan onderwijsgevenden, ouders en studenten perspectief?
8. Hoe kan het pluralisme in de onderwijsvoorzieningen in overeenstemming worden gebracht met de werkelijke voorkeuren van de ouders?

Vele van deze vragen zijn ook in de Nederlandse onderwijspolitiek actueel. Huséns veelzijdige arbeid op het terrein van de onderwijskunde biedt houvast bij het zoeken naar antwoorden.

J. M. G. Leune

Noten

1. Het is uiteraard ondoenlijk om op deze plaats een complete bibliografie te presenteren. De belangrijkste boeken van Husén zijn in volgorde van verschijnen:
 - (met anderen) *International Study of Achievement in Mathematics: A Comparison of Twelve Countries*, Vol. I-II. Stockholm/New York: 1967;
 - (samen met G. Boalt) *Educational Research and Educational Change: the case of Sweden*. New York: 1968;
 - (samen met I. Emanuelsson, I. Fägerlind en R. Liljefors) *Talent, Opportunity and Career; a twenty-six year follow-up of 1500 individuals*. Stockholm: 1969;

- The Learning 'Society. London: 1974; (Nederlandse vertaling: De lerende samenleving. Utrecht: 1977);
 - Talent, Equality and Meritocracy. Den Haag: 1974;
 - Social Influences on Educational Attainment. Parijs: 1975; (Nederlandse veraling: Sociale factoren in het onderwijs; gelijkheid van kansen in het perspectief van onderzoeksresultaten. Groningen: 1978);
 - The School in Question; a comparative study of the school and its future in western societies. Oxford: 1979.
2. Husén is in Nederland geen onbekende. Menig student op het terrein van de pedagogiek, onderwijskunde, onderwijspsychologie en onderwijssociologie heeft één of meer van zijn publikaties bestudeerd of zal dit nog (moeten) doen. Toch is er in de wetenschappelijke tijdschriften op het terrein van de onderwijswetenschappen in ons land nauwelijks aandacht aan het werk van Husén besteed. Een gevolg of uitdrukking van de relatief geringe belangstelling in deze tijdschriften voor de bijdragen van onderwijssociologen aan de ontwikkeling van kennis over onderwijs? In dit tijdschrift (Pedagogische Studiën) werd voor het laatst in 1969 aandacht aan Husén geschonken middels een recensie (door Idenburg) van het bijnoot 1 vermelde boek dat Husén samen met G. Boalt schreef over onderwijsonderzoek en onderwijsvernieuwing in Zweden. Alle overige, sindsdien verschenen boeken van Husén bleven onbesproken.
 3. Zie voor de uitkomsten de bij noot 1 als eerste genoemde publikatie.
 4. Meer informatie over Husén verschaft Kallen in zijn bijdrage aan: Q. van der Meer en H. Bergman (red.), *Onderwijskundigen van de twintigste eeuw*. Amsterdam/Groningen z.j., p. 159-171.
 5. Karabel en Halsey onderscheiden vijf theoretische hoofdstromen binnen het sociaal-wetenschappelijk onderzoek op het terrein van het onderwijs: het structureel-functionalisme, de 'human capital'-benadering, het empiricisme, conflicttheorieën (neo-Weberiaans en neo-Marxistisch) en de interpretatieve benaderingen (vooral het symbolisch-interactionisme). Men zie: J. Karabel en A. H. Halsey (red.), *Power and Ideology in Education*. New York: 1977, hoofdstuk 1.
 6. Dit blijkt bijvoorbeeld uit de grondige literatuurstudie die is verwerkt in zijn boeken *Social Influences on Educational Attainment* en *Talent, Equality and Meritocracy*.

Literatuur

- Husén, T. et al., *International Study of Achievement in Mathematics: A Comparison of Twelve Countries, Vol. I-II*. Stockholm/New-York: 1967.
- Husén, T. & G. Boalt, *Educational Research and Educational Change: the case of Sweden*. New-York: 1968.
- Husén, T., I. Emanuelsson, I. Fägerlind & R. Liljefors, *Talent, Opportunity and Career; a twenty-six year follow-up of 1500 individuals*. Stockholm: 1969.
- Husén, T., *The Learning Society*. London: 1974^a. (Nederlandse vertaling: De lerende samenleving. Utrecht: 1977)
- Husén, T., *Talent, Equality and Meritocracy*. Den Haag: 1974^b.
- Husén, T., *Sociale factoren in het onderwijs; gelijkheid van kansen in het perspectief van onderzoeksresultaten*. Groningen: 1978. (Oorspr.: *Social Influences on Educational Attainment*. Paris: 1975).
- Husén, T., *The School in Question; a comparative study of the school and its future in western societies*. Oxford: 1979.
- Kallen, B. P. M., Torsten Husén. In: Q. van der Meer en H. Bergman (red.), *Onderwijskundigen van de twintigste eeuw*. Amsterdam/Groningen: z.j., p. 159-171.
- Meijnen, G. W., *Maatschappelijke achtergronden van intellectuele ontwikkeling*. Groningen: 1977.

Manuscript aanvaard 12-1-'82