

Schoolwerkplanontwikkeling; een maatschappelijk probleem

G. J. BERGENHENEGOUWEN

Vakgroep Algemene en Vergelijkende Onderwijskunde van de Universiteit van Amsterdam

R. ELTE EN J. M. POSTMA

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 's-Gravenhage

Samenvatting

In dit artikel wordt getracht het schoolwerkplan en de ontwikkeling ervan in een maatschappelijk perspectief te plaatsen en wel vanuit twee optieken. De eerste optie heeft betrekking op de maatschappelijke reproductiefunctie van het onderwijs en de wijze waarop deze functie wordt gerealiseerd in een onderlinge samenhang van leerplan en schoolorganisatie. De tweede optie betreft de (verborgen) socialisatie-functie van het onderwijs en de wijze waarop deze functie vorm en inhoud krijgt in de concrete onderwijspraktijk van alledag. Naar onze mening zijn deze twee maatschappelijke functies kenmerkend voor de bestaande relatie tussen school en maatschappij.

In het schoolwerkplan-denken beperkt men zich hoofdzakelijk tot schoolinterne aspecten, terwijl het schoolwerkplan ook betrekking zou moeten hebben op deze maatschappelijke functies, omdat zij bestaan en in het onderwijs werkzaam zijn.

Ons uitgangspunt is, dat bij schoolwerkplanontwikkeling de feitelijk bestaande maatschappelijke functies als startpunt moeten worden genomen, niet in de zin van een wenselijk geachte relatie of van een keuze voor een bepaalde maatschappijvorm, maar in de zin van een erkenning van het feitelijke bestaan ervan. Pas dan kan het schoolwerkplan echt zin en betekenis krijgen wanneer de interne schoolse processen in relatie worden gebracht met de feitelijke maatschappelijke functies van de school. Het perspectief inzake schoolwerkplanontwikkeling heeft dan ook betrekking op de afstemming van schoolorganisatie en leerplan, teneinde de reproductiefunctie van het onderwijs expliciet te maken en op grond hiervan veranderingen te kunnen aanbrengen. Vandaar dat wij schoolwerkplanontwikkeling als maatschappelijk probleem zien.

1. Inleiding

1.1. Schoolwerkplan: idee, begrip, verschijnsel

Het idee van leerplanontwikkeling op het niveau van de school kent een lange geschiedenis, ook in het Nederlandse onderwijs. De Lager Onderwijs-wet van 1917 bepaalt dat het hoofd van de school, in samenspraak met het personeel, het leerplan opstelt. Voor het secundair onderwijs is een dergelijke regeling vastgelegd in de Wet op het Voortgezet Onderwijs (1963).

De beide Contourennota's (1975; 1977) hebben nieuwe impulsen gegeven aan dit idee. Leerplanontwikkeling op het niveau van de school is hier geplaatst in de kontekst van het streven naar een meer autonome school. Enerzijds wordt deze leerplanontwikkeling gezien als een instrument om grotere autonomie te bewerkstelligen; anderzijds kan zij de 'drager' van de eigen levensbeschouwelijke of onderwijskundige identiteit van de school worden.

Een samenvattend begrip voor leerplanontwikkeling op het niveau van de school, is in Nederland geïntroduceerd door de Commissie Organisatie Leerplanontwikkeling (COLO). De begrippen 'schoolwerkplan' en 'schoolwerkplanontwikkeling' zijn na het verschijnen van de COLO-diskussienota (1971) snel ingeburgerd. Omschrijvingen in de recentere leerplanliteratuur zijn meestal afgeleid van of verwant aan die van de COLO-diskussienota (1971).

Met 'schoolwerkplan' wordt vrijwel altijd bedoeld een samenhangend geheel van uitspraken die betrekking hebben op:

- uitgangspunten en doelstellingen van het onderwijs;
- de organisatie en inrichting van de school;

– de feitelijke inhoud en vormgeving van het onderwijsleerproces.

Daarbij worden de elementen genoemd die het werken in de school typeren zoals onderwijsdoelstellingen, leerinhouden, werkvormen, evaluatiemethoden, schoolorganisatie, lesrooster, technische, ruimtelijke en financiële middelen, werkafspraken met bevoegd gezag (bestuur), inspectie, leerkrachten, schoolleiding, enzovoorts. (bijv. Ontwerp van Wet op het Basisonderwijs, artikel 12). Het begrip schoolwerkplan is in het onderwijs ingevoerd als kern van de schoolorganisatie, waar leerplan en de interne organisatie van de school elkaar zouden moeten raken (Contourennota 1975, 83 e.v.).

Het *verschijnsel* schoolwerkplan(ontwikkeling) maakt de laatste jaren snelle opgang. Steeds meer scholen of groepen van scholen voor primair en secundair onderwijs werken, zowel in het reguliere onderwijs als in ontwikkelingsprojecten en experimentele situaties, aan een schoolwerkplan. In onderwijskundige literatuur, bijvoorbeeld vakbladen voor leerkrachten, wordt veel aandacht aan schoolwerkplanontwikkeling besteed. Alom wordt erkend dat zij met talloze problemen te maken heeft die voortkomen uit of samenhangen met de structuur van het schoolwezen, vakkensplitsing, rechtspositie, opleiding van leerkrachten, besluitvormingsstructuur in het onderwijs, examenstructuur en examenprogramma's, etc. In de vakliteratuur worden nogal wat oplossingen voor deze vraagstukken aangereikt, soms in de vorm van complete handleidingen. Overigens is nog maar nauwelijks iets bekend omtrent het *feitelijk functioneren* van schoolwerkplannen. Er wordt weinig empirisch onderzoek gedaan. Op vragen als: 'Hoe komt een schoolwerkplan feitelijk tot stand?' of 'Komt het door de school geplande onderwijs overeen met het feitelijk gerealiseerde onderwijs?', kunnen nog geen empirisch gevalideerde antwoorden worden gegeven. Toch lijkt ons dit erg nodig.

1.2. Schoolwerkplanontwikkeling als probleem

Er wordt, met name in de beide Contourennota's, al te makkelijk uitgegaan van een ideale situatie, waarin de interne organisatie van de school voorwaarden scheppend van aard is, en een optimale realisering van het leerplan en de daarin gestelde doelen, mogelijk maakt. Deze ideale situatie bestaat niet naar onze opvatting. De school als institutie veroorzaakt door haar inrichting en de interactieprocessen tussen leerling, leraar en leerstof, bepaalde socialisatie-effecten buiten het 'offi-

ciële' leerplan om (Reynders, 1976). Deze socialisatie-effecten (van wat wel genoemd wordt 'het verborgen leerplan') interveniëren in – sommigen beweren: overheersen – de beoogde leerresultaten van het 'officiële' leerplan.

Leerlingen leren niet alleen vanwege het leerplan. Zij leren ook – volgens o.a. Dreeben (1968): vooral – vanwege de (interne) organisatie van de school. In het schoolwerkplan, dat deze twee kernpunten (nl. het leerplan en de schoolorganisatie) in zich verenigt, zullen beide aspecten op elkaar moeten worden betrokken. Gebeurt dit niet, dan dreigt schoolwerkplanontwikkeling verengd te worden tot het sleutelen aan leerplannen. Het gevaar hiervan is, naar onze mening, dat de diskrepantie tussen de officiële schooldoelstellingen en de feitelijke socialisatie-effecten, blijft bestaan. Wij vrezen dat het resultaat daarvan is: stabilisering van het bestaande onderwijs en zodoende van de bijdrage van de school aan de reproductie van maatschappelijke ongelijkheid, naar sociaal milieu van herkomst (Wesselingh, 1979) en naar geslacht (Jungbluth, 1979).

Deze zienswijze vraagt uiteraard om een toelichting. Vooral vanuit de zgn. 'nieuwe Engelse onderwijssociologie' heeft men de vraag naar de relatie tussen onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid geformuleerd in de richting van de inhoud van het leerplan en de vormgeving van onderwijsleerprocessen (Young, 1971, 1). In deze analyse wordt getracht het structurele niveau van kennis en leerplan te relateren aan het interaktionele niveau van de persoonlijke relaties in het dagelijkse onderwijsleerproces. Dit gebeurt met het oog op het meer inzichtelijk maken van onderwijsleerprocessen en de daaruit voortkomende leerervaringen, juist t.a.v. hun verantwoordelijkheid voor het falen en/of slagen van leerlingen in het onderwijs, en de daarmee gepaard gaande reproductie van de maatschappelijke ongelijkheid. Deze rol heeft vooral betrekking op legitimeringsaspecten. Door aanspraken op sociale gelijkheid ('gelijke kansen') te koppelen aan individuele leerprestaties op school, wordt de ongelijkheidsstructuur in de samenleving als een 'rechtvaardige' ongelijkheid aangemerkt. De school geeft aan ongelijkheid een rechtvaardiging mee die andere maatschappelijke instituties niet kunnen geven (Van Wieringen, 1977). Immers, door het 'hebben' of het 'niet hebben' van schoolse kennis centraal te stellen en te verbinden met het recht op maatschappelijk 'hoge' of 'lage' startposities, wordt de ongelijkheid in de samenleving (bijv. op de arbeidsmarkt) als 'vanzelfsprekend' aangenomen ('taken-for-granted'). De bevestiging van de vanzelf-

sprekendheid van de ongelijkheid is een van de belangrijkste bijdragen van het onderwijs aan de reproductie ervan (Bourdieu en Passeron, 1970).

1.3. Doel en opzet

In dit artikel wordt getracht enkele achtergronden te schetsen van het schoolwerkplan en de ontwikkeling ervan. Er wordt daarvoor tijdelijk afstand genomen van de onderwijskundige (onderwijs technologische) problematiek van schoolwerkplanontwikkeling. Dit artikel draagt niet bij aan oplossingen voor deze problemen, wij zijn ons daarvan bewust, maar werpt eerder nieuwe, onderwijs sociologisch geïnspireerde problemen op. Maar men mag het stellen van vragen niet uit de weg gaan, omdat de onderwijskunde naar onze opvatting zeker ook een kritische functie heeft: het doordenken van de maatschappelijke achtergronden en de maatschappelijke effecten van onderwijsleerprocessen, zonder ze bij voorbaat als 'vanzelfsprekend' op te vatten.

In de volgende paragrafen worden enkele belangrijke aspecten van de bovenstaande probleemschets verder gethematiséerd.

De tweede paragraaf bevat een analyse van de bijdrage die het onderwijs levert aan de reproductie van maatschappelijke ongelijkheid.

De derde paragraaf gaat in op het leerplanaspect van het schoolwerkplan. Er wordt betoogd dat het leerplan met handen en voeten gebonden is aan maatschappelijke verhoudingen.

De vierde paragraaf gaat in op het organisatieaspect van de school, respectievelijk het schoolwerkplan. De invloed van de interne schoolorganisatie op de interactieprocessen in de school en de klas wordt geanalyseerd.

In de vijfde paragraaf wordt getracht een perspectief te schetsen voor schoolwerkplanontwikkeling.

2. Onderwijs en maatschappelijke reproductie

De wijze waarop het onderwijs een specifieke bijdrage levert aan de reproductie van de maatschappelijke ongelijkheid is in toenemende mate onderwerp van studie binnen de onderwijs sociologie en onderwijskunde. Gemeenschappelijk in hun aanpak is de analyse van de principes van didaxologie, selectie van kennis inhouden en uitgangspunten van schoolorganisatie in relatie tot de maatschappelijke structuur en de sociale ongelijkheid. Bourdieu heeft een diepgaande studie gemaakt van deze relatie, waarin gesteld wordt dat

'class-based cultural differences, operating through curriculum and pedagogy, reproduce and legitimate social inequality'. Twee dimensies staan in zijn theorie centraal, nl.:

1. culturele en sociale reproductie;
2. de relatieve autonomie van de school.

Op deze beide dimensies willen wij hier ingaan.

2.1. Culturele en sociale reproductie

In de klassieke sociologische theorie (o.a. functionalisme) wordt een onderscheid gemaakt tussen de culturele reproductie in het onderwijs (overdracht van het culturele erfgoed) en de sociale reproductie (het overbrengen en bevestigen van de bestaande sociale structuur). Men gaat in deze theorieën uit van de impliciete veronderstelling dat de verschillende pedagogische handelwijzen binnen de verschillende sociale klassen en zoals gepraktiseerd door de school, op een harmonieuze wijze samenwerken om het culturele erfgoed 'goed' en 'veilig' over te dragen. Bourdieu c.s. trachten deze impliciete veronderstelling, alsook de gehanteerde scheiding tussen culturele en sociale reproductie nu juist te ontzenuwen. Het onderwijs is een institutie, die ook historisch gezien, de beste mogelijkheden in zich herbergt om het culturele erfgoed te bewaren en over te dragen. In principe heeft ieder evenveel recht om te participeren aan de cultuur alsook om onderwijs te volgen. De feitelijke participatie aan cultuur en onderwijs echter, is – aldus Bourdieu – aan kondities gebonden. De voorwaarden tot participatie aan beide systemen liggen in het vlak van een bepaalde culturele competentie, zoals b.v. het beheersen van linguïstische, interaktionele en culturele codes. Bourdieu noemt in dit verband het begrip 'habitus': als een set predisposities van een persoon m.b.t. waarden, normen, denkwijzen, en tevens m.b.t. handelingsmogelijkheden, via welke deze waarden en normen tot uiting kunnen komen (Bourdieu en Passeron, 1970).

Het onderwijs vereist een linguïstische en culturele competentie (een bepaalde habitus), maar verschaft deze niet. Deze habitus wordt voornamelijk in de gezinsopvoeding en gezinssituatie bijgebracht, en het onderwijs vooronderstelt deze habitus. De school vooronderstelt aldus aan culturele competentie 'uniformly of all its students that they should have what it does not give' (Schwartz 1977, 549). Het onderwijs reproduceert het culturele erfgoed middels een impliciete pedagogische handelwijze nl. door de pedagogische communicatie te baseren op deze culturele competentie. Dit heeft tot gevolg dat die personen meer succes hebben in het

onderwijs, aan wie deze vooronderstelde disposities (habitus) eigen is, en dat zijn die personen, die reeds over de bestaande cultuur beschikken.

De keerzijde van de medaille is, dat er in het onderwijs een z.g. zelfeliminatie optreedt van die personen, die niet meer gemotiveerd zijn, het niet meer zien zitten in het onderwijs, daar zij niet beschikken over de veronderstelde predisposities. In het onderwijs worden de predisposities t.a.v. de onderwijsvorderingen zoals motivatie, aspiratie, culturele competenties geabstraheerd van hun sociaal maatschappelijke context en als objectieve voorwaarden bestempeld t.a.v. mogelijkheden van het behalen van onderwijssucces. De berusting in het falen in het onderwijs moet dan worden verstaan als een anticipatie op de objectieve sanctie van de school m.b.t. die groepen in de samenleving, die geen deel hebben aan het culturele kapitaal (Bourdieu, 1974, 84). Dit is dan ook het centrale punt in de redenering van Bourdieu e.a. Het overdragen van het culturele erfgoed (b.v. in het onderwijs) is gebaseerd op principes en voorwaarden, die bepaald worden door de positie in de sociale structuur. Een institutie, die officieel is toegerust om het culturele erfgoed over te dragen, maar die systematisch nalaat die vaardigheden en competenties bij te brengen, die voorwaarden zijn voor het slagen van deze overdracht, kan niet anders dan een monopolie zijn van een sociale klasse, die wél beschikt over deze competenties, en daardoor in staat is deze cultuur-overdracht uit te voeren met haar eigen middelen (Bourdieu, 1974, 80). Het onderwijssysteem verzekert zodoende de reproductie van de structuur van de verdeling van het culturele erfgoed en daarmee de uitsluiting van bepaalde groepen van dit culturele erfgoed. Door dit proces maskeert het onderwijs meer dan een ander legitimatiemechanisme het niet-neutrale karakter van de scheiding in zijn schoolpubliek, poneert op zeer subtiele wijze de legitimiteit van zijn produkten en van zijn hiërarchie, en daarmee tegelijkertijd ook van de bestaande sociale orde.

Deze gedachtengang ondersteunt de onderwijssociologische stelling, dat onderwijssucces afhangt van het kunnen voldoen aan de schoolse geschiktheids- en prestatie-eisen, die in hoge mate milieubepaald zijn (zie o.a. Vervoort, 1975, 83). Eenzelfde redenering volgt ook Krappmann (1975) waar hij een onderscheid maakt tussen 'komponenten van het elementaire leervermogen' en de mate van schoolsucces. Hij verbindt het leervermogen aan basisvaardigheden van kommunikatief handelen. Deze basisvaardigheden ontstaan in en tijdens de sociale interactiepatronen van o.a. primaire socialisatiepro-

cessen (gezin, vriendengroep, buurt, e.d.). De verschillen in het beheersen (of verstaan) van deze basisvaardigheden worden door Krappmann dan ook verklaard vanuit het verschil in ervaring met deze kommunikatieve processen. Bijlsma en Van der Kley konkluderen hieruit, dat deze basisvaardigheden minder als persoonskenmerken moeten worden opgevat, maar meer als kenmerken, respectievelijk voorwaarden van de interactie. Dit heeft tot gevolg, dat een geringe ontwikkeling van deze vaardigheden niet per definitie als een persoonlijk tekort opgevat dient te worden (Bijlsma en Van der Kley, 1975, 62).

Van belang is hier echter op te merken, dat schoolgeschiktheid niet precies hetzelfde betekent als geschiktheid om te leren, of om zich te ontwikkelen. Vervolgens dat het beoordelen van schoolprestaties veelal feitelijk een beoordeling is van de persoon ('persoonlijk tekort'), daar het oordeel over schoolprestaties veelal een 'morele' komponent impliceert (Brusten en Hurrelman, 1974, 16). In het oordeel van de leerkrachten gaan slechte schoolprestaties veelal gepaard met slechte gedrags- en persoonlijkheidseigenschappen (Höhn, 1974).

2.2. De relatieve autonomie van het onderwijs

In de vorige paragraaf is betoogd dat de school niet een autonome instelling is los van de maatschappelijke context waarin ze funktioneert en onderwijsleerprocessen niet los gezien kunnen worden van omvattender maatschappelijke structuren en processen. De vraag of de school middels een schoolwerkplan eigen opvattingen en doelstellingen in onderwijsleerprocessen kan realiseren, moet dan ook in een breder maatschappelijk perspectief geplaatst worden.

De vraag naar de mate van autonomie van de school is van belang voor het schoolwerkplan: enerzijds veronderstelt schoolwerkplanontwikkeling een zekere autonomie (vgl. Bergenhenegouwen, Elte en Postma, 1979), anderzijds lijkt het schoolwerkplan bij uitstek het instrument om een bepaalde autonomie voor de school te bewerkstelligen. Echter, de 'sleutel' voor een autonome(re) school ligt niet in de school zelf, maar er buiten: ten dele in het centraal onderwijsbeleid, ten dele in maatschappelijke voorwaarden waaronder de school funktioneert (vgl. Leune, 1970).

De theorie van de relatieve autonomie van het onderwijs is zeer complex en nog maar nauwelijks uitgewerkt. Maar zij laat zien, is voorzichtig vast te stellen, dat het onderwijs in het huidige sociaal-economische systeem enige ruimte biedt voor andere

dan strikt economisch gedefinieerde eindtermen, anders gezegd: het onderwijs *kan* en *hoeft* niet enkel en alleen aan het economisch systeem ontleende eindtermen te bewerkstelligen. Er is in de huidige samenleving dus enige – nader te bepalen – ruimte voor emancipatorische doelstellingen, enige ruimte voor vernieuwingen (vgl. Rolff 1973, 18).

Er is echter ook een keerzijde aan de relatieve autonomie. Een schets van deze keerzijde behoeft wel enige uitleg vooraf. Bourdieu en Passeron (1970) maken een onderscheid in 'interne' en 'externe' functies van het onderwijs. Wij 'vertalen' het begrip interne functies als: (het samenhangend geheel van) ordening der schoolvakken, ordening der leerstofinhouden, didactische werkvormen, groeperingsvormen, evaluatie- en selectievormen, en criteria daarvoor, toelatingseisen, examenregelingen, schoolreglementen, etc.

Het begrip 'externe functie' heeft betrekking op de allokatie- en selectiefunctie van het onderwijs (Vervoort, 1975).

Bourdieu en Passeron leggen de nadruk bij deze externe functies op de legitimatiefunctie als een analytische dimensie van de reproductie van de maatschappelijke ongelijkheid. Iedere positietoewijzing, via het onderwijs, iedere hiërarchie, die het onderwijs aanbrengt en/of overdraagt, krijgt haar reproducerende werking en effect slechts als zij tevens gelegitimeerd wordt, dat wil zeggen erkend als 'noodzakelijk', zo niet 'onontkoombaar' door 'slachtoffers' en 'profiterenden', door leerkrachten, ouders en andere relevante figuren en instanties (Bourdieu en Passeron, 1970). In deze gedachten-gang is de legitimatiefunctie de belangrijkste (externe) functie van het onderwijssysteem omdat de huidige ongelijke machtsverhoudingen alleen gerechtvaardigd kunnen worden door een beroep te doen op verschillen in schoolprestaties. Verworven posities in de samenleving worden immers gezien als het resultaat van de eigen prestaties die men in het onderwijs behaalde. Zo wordt een sociale hiërarchie gezien als het resultaat van een onderwijs- of academische hiërarchie. Juist door de autonome opstelling van het schoolwezen kan het de bijdrage aan de reproductie van de bestaande sociale ordening camoufleren. Onderwijs geeft een rechtvaardiging aan de reproductie mee die andere instituties niet kunnen geven. Deze rechtvaardiging is mogelijk door het relatief autonome karakter van het onderwijs (Van Wieringen, 1977, 94-95).

De theorie van de relatieve autonomie van het onderwijs, om deze paragraaf mee te besluiten, leert ons, dat er mogelijkheden zijn voor vernieuwingen binnen (nader te bepalen) marges van de maatschap-

pelijke verhoudingen. Deze theorie toont echter anderzijds ook wat de gevaren ervan zijn, namelijk een indringende rechtvaardiging van het maatschappelijke ongelijkheidssysteem middels de schijnbare neutraliteit van het onderwijs.

In het licht hiervan verschijnt het schoolwerkplan niet meer als een onderwijsstechnologisch probleem, maar veel meer als een maatschappelijk probleem: schoolwerkplanontwikkeling heeft maatschappelijke implicaties, dat wil zeggen kan meer of juist minder bijdragen aan de reproductie c.q. rechtvaardiging van het maatschappelijke ongelijkheidssysteem.

3. Stratifikatie van kennis

Een schoolwerkplan zal uitspraken bevatten over: welke kennis is geselecteerd, hoe de schoolse kennis is georganiseerd en hoe deze beschikbaar moet worden gemaakt in onderwijsleerprocessen.

Het leerplan in het onderwijs is naar inhoud en vorm afgeleid uit wetenschappelijke kennis (leerinhoud) en wetenschapsdisciplines (vakken). Een centrale vraag t.a.v. het leerplan is dan ook welke criteria ten grondslag liggen aan de selectie, organisatie en evaluatie van schoolse kennis. Deze vraagstelling komt met name aan de orde in de 'Nieuwe Engelse Onderwijssociologie' (Young, 1971).

Door deze stroming in de onderwijssociologie wordt het leerplan niet (langer) gezien als iets dat voortkomt uit de aard van de kennis zelf, maar als produkt van de strijd tussen groepen die verschillende vakken (selecties van kennis) voorstaan of verschillende opvattingen hebben over een vak. Schoolse kennis is in deze visie een maatschappelijk en historisch produkt, een resultante van strijd tussen rivaliserende groepen en navenante ideologieën over wat geldige kennis is (Young, 1971). Centraal staat dan ook de sociologische analyse van het leerplan, niet als een vaststaand en gegeven feit, maar als een problematische sociaal-gekonstrueerde realiteit (voorbeelden van een dergelijke analyse in Whitty en Young, 1976). Aan deze analyse ligt een belangrijke kennissociologische stelling ten grondslag: de sociale ordening van het onderwijs (curriculum) vindt haar fundament in de organisatie van kennis (wetenschapsorganisatie), zoals die verankerd ligt in de maatschappelijke structuur. De inhoud van het onderwijs, dat wat overgedragen wordt, bestaat uit een selectie en organisatie van de beschikbare wetenschappelijke kennis op een bepaald tijdstip, tot stand gekomen door al dan niet

bewuste beslissingen. Deze beslissingen over doel en inhoud van het onderwijs berusten niet op 'toeval', maar zijn een neerslag van de sociale en maatschappelijke context waarin deze beslissingen worden genomen en waarin ze als legitiem worden beoordeeld (Young, 1971, 24 e.v.).

Waar het in deze visie dus om gaat is, dat een relatie wordt gelegd tussen de sociale organisatie van kennis in het onderwijs, en de maatschappelijke structuur waarin het onderwijs functioneert. De belangrijkste veronderstelling daarbij is dat machtige maatschappelijke groepen zullen proberen vast te stellen wat 'geldige kennis' is, hoe toegankelijk welke kennis is voor verschillende groepen leerlingen, en welke de relaties zijn tussen de verschillende kennisgebieden en hen die deze gebieden bestrijken en er gebruik van maken.

De meest expliciete relatie tussen de dominante institutionele orde (bv. beroepsgroepen en universiteiten) en de organisatie van curriculaire kennis ligt op de dimensie van 'stratifikatie van kennis'. Hiermee wordt bedoeld dat verschillende kennisgebieden (tussen en binnen vakken) in een hiërarchische volgorde zijn geplaatst (Young 1971, 35 e.v.). Deze kennisstratifikatie hangt samen met de maatschappelijke waardering (ekonomisch, sociaal, politiek en cultureel) van deze kennis en de positie van de 'bezitters' ervan in maatschappelijk opzicht; zij kunnen de kennis-hiërarchie legitimeren (rechtvaardigen) en zij kunnen de 'toegang' ertoe controleren (Young, 1971, 33).

De stratifikatie van kennis heeft consequenties voor het onderwijs en de onderwijsvernieuwing. Pogingen om gelijke sociale waardering toe te kennen aan verschillende kennisgebieden of vakken (destratifikatie van kennis), of om andere criteria voor 'geldige' kennis vast te stellen (restratifikatie van kennis) worden tegengewerkt, omdat deze de machtsstructuur en de posities daarin van de bestaande institutionele en maatschappelijke orde bedreigen. Zo is te constateren, dat de vakkensplitsing in leerplannen en examenprogramma's als gegeven worden beschouwd, en niet voor discussie vatbaar.

De recente pogingen om een geïntegreerd onderwijsleerpakket voor wereldoriëntatie samen te stellen uit geschiedenis, aardrijkskunde, godsdienst, enz., zijn wat dit betreft dus 'echte vernieuwingen'. Het zou interessant zijn na te gaan in hoeverre deze vakken als 'minder belangrijk' deel van het leerplan worden beschouwd, omdat ze minder hoog scoren in de sociale waardering van kennis, en veranderingen hier minder de orde in onderwijs en maatschappij bedreigen (Young 1971, 39).

Veranderingen in het leerplan (c.q. schoolwerkplan), d.w.z. veranderingen in de selectie van kennis tot schoolse kennis, en de organisatie, overdracht en evaluatie ervan, zijn in de visie van de 'Nieuwe Engelse Onderwijssociologen' aan maatschappelijke mogelijkheden en grenzen gebonden. Veranderingen van en in het curriculum kunnen alleen plaatsvinden als de daarmee samenhangende machtsstructuur in onderwijs en samenleving ook verandert. Ontwikkelingen, schatten zij in, kunnen wel plaatsvinden, maar op voorwaarde dat:

- de maatschappelijke en sociale waardering van kennis niet wordt aangetast, d.w.z. de stratifikatie van kennis intact blijft, d.w.z. het schoolse curriculum wordt geoptimaliseerd binnen bestaande kaders;
- het nieuwe kennisgebieden betreft, met name van 'lagere status' in kennishiërarchie, waarbij de 'hogere status'-gebieden intact moeten blijven.

Eggleston wijst er in dit verband dan ook met klem op, dat conflicten over zaken als: open versus gesloten, algemeen vormend versus beroepsgericht, e.d. met betrekking tot het leerplan uiteindelijk steeds gaan om de machtsvraag: 'The fundamental conflicts are over the identity and legitimacy of the rival contenders for membership of the groups who define, evaluate and distribute knowledge and the power these confer' (Eggleston, 1977, 42-43). De vraag t.a.v. het schoolwerkplan is, of de betrokkenen - indien zij dit wensen - de definitie, distributie en evaluatie van kennis, inzichten en vaardigheden kunnen veranderen. Kiezen de betrokkenen voor andere inhouden, overdrachtswijzen en evaluatievormen, en trachten zij dit in en middels hun schoolwerkplan gestalte te geven, dan zullen zij - moet gevreesd worden - stuiten op weerstanden, daar zij de maatschappelijke en institutionele status quo zoals die weerspiegeld is in de huidige stratifikatie van kennis, bedreigen. Voor deze betrokkenen krijgt de ontwikkeling van hun schoolwerkplan een geheel andere dimensie, namelijk die van een strijd tegen buitenschoolse machten en krachten die hun criteria t.a.v. geldige kennis aan de school willen (blijven) opleggen.

4. *Socialisatie-effecten van de schoolorganisatie*

4.1. *De schoolorganisatie*

Het is niet moeilijk de diskrepanties aan te geven tussen enerzijds officiële onderwijsdoelstellingen (vorming van de persoonlijkheid, ontwikkeling van ieders eigen talenten, gelijkheid van onderwijskan-

sen, e.d.) en anderzijds de feitelijke, ongelijke onderwijskansen, het 'falen' van kinderen in het onderwijs, de milieuspecifieke deelname aan de verschillende typen van voortgezet-onderwijs, e.d. (Wesselingh, 1979). Bernfeld heeft in 1925 reeds gewezen op het feit, dat de toenmalige schoolpedagogiek, didaxologie, etc. geen of weinig aandacht hebben besteed aan de invloeden van de schoolorganisatie op het socialisatieproces van leerlingen. Hij stelde, dat de school als institutie beschouwd moet worden als een omvangrijk terrein van sociale ervaringen, dat op de leerlingen een socialiserende invloed uitoefent, en wel onafhankelijk van de bedoelingen van de leerkracht, de officiële onderwijsdoelstellingen en onderwijsprogramma's (Tillman, 1976, 20).

Tillman (1976) heeft in een uitvoerige studie van het onderwijs de interactie-structuur in het onderwijs geanalyseerd, juist met het oog op de socialiserende werking ervan. Sociale interacties, meent hij, betekenen uitgangspunt en mogelijkheid voor 'leren'. Dit leren op school wordt in de recente literatuur veelal aangegeven met de term 'verborgen leerplan'.

Het 'verborgen leerplan' kan op drie manieren in de school tot uiting komen (ontleend aan Reynders 1976, 40 e.v.):

1. als het geheel van institutionele leerervaringen, voortvloeiend uit de wijze waarop het onderwijs/de school is georganiseerd;
2. als het geheel van impliciete vooronderstellingen in het officiële leerplan (ideologie, culturele dominantie);
3. als resultaat van de filter-functie van het gedrag van de leerkracht, die het officiële leerplan door dit gedrag op een specifieke wijze interpreteert, overdraagt en evalueert.

In deze omschrijving van het 'verborgen leerplan' worden drie componenten aangegeven: leerplan, interactiestructuur en schoolorganisatie, die, in hun onderlinge samenhang gezien, een invloedrijke werking hebben op de feitelijke socialisatieprocessen in de school. Schoolse socialisatie is in de onderwijssociologie een veel beschreven onderwerp. Een van de belangrijkste thema's is de invloed van de wijze waarop het onderwijs is ingericht (schoolorganisatie) op het vormings- en ontwikkelingsproces van de leerling (Hurrelmann 1975, 154-160; Bijlsma en Van der Kley, 1975).

De schoolorganisatie moet de 'optimale voorwaarden' scheppen om onderwijs- en leerprocessen, gebaseerd op 'pedagogische en didactisch-methodische' richtlijnen, mogelijk te maken (vgl. Contou-

rennota 1975). Schoolorganisatie, lesorganisatie, communicatie tussen leerkracht en leerlingen, hebben een voorwaardenscheppende functie voor het leerproces van leerlingen. Vele onderwijssociologen wijzen er echter op, dat uit verschillende socialisatie-onderzoeken van de laatste jaren is gebleken, dat veel aspecten van de zo verouwerde school- en lesorganisatie (zoals: jaarklassen, proefwerken, nadruk op 'orde en vlijt') eerder voortkomen uit behoeften van de organisatie zelf, dan uit vereisten van het onderwijsleerproces (Tillman 1976, 56 en Hurrelmann 1975, 149-150). Dit betekent, dat organisatorische behoeften van invloed zijn op de lesorganisatie en interactiestructuur in het onderwijs, welke op hun beurt weer het onderwijs- en leerproces naar vorm en inhoud bepalen. Dat wil uiteindelijk zeggen, dat het onderwijsleerproces mede door de organisatiestructuur van de school wordt bepaald. De schoolorganisatie is daarom niet alleen voorwaardenscheppend voor onderwijsleerprocessen, maar tegelijkertijd ook medebepalend voor de vorm en inhoud ervan.

Deze konstatering geeft een leemte aan in de onderwijswetenschappen: in de theorievorming zijn over het algemeen (tot voor kort) de invloeden van de organisatorische vormgeving op onderwijsleerprocessen en daaruit resulterende leereffekten, nogal verwaarloosd. Daardoor zijn vanuit de onderwijstheorie ontoereikende voorwaarden voor onderwijs- en leerprocessen aangegeven. De vraag rijst dan ook of de leerplanontwikkeling en leerplanevaluatie op zich zelfstandige eenheden kunnen zijn in de onderwijswetenschappen (c.q. onderwijskunde). Het leerplan zal immers moeten worden uitgevoerd in een schoolse organisatie, die in hoge mate medebepalend is voor zowel de uitvoerbaarheid van het leerplan, als de uiteindelijk bereikte leerresultaten op grond van dit leerplan.

4.2. De communicatiestructuur in de school

De organisatie van de school kan men vanuit verschillende gezichtspunten bestuderen. Ziet men de school als organisatie a.h.w. van buitenaf, dan komt de nadruk meer te liggen op het institutionele karakter van de school(organisatie) in relatie met andere instituten, en de onderlinge wisselwerking van en samenhang in deze relaties (vgl. Dreeben 1968). Vanuit dit gezichtspunt kan de school(organisatie) bijvoorbeeld beschouwd worden als een onderdeel van het staatsapparaat ter bestedinging en reproductie van bestaande machts- en productieverhoudingen (bijv. Brands e.a., 1977).

Wanneer men daarentegen de schoolorganisatie

a.h.w. van binnenuit bestudeert, dan ligt het accent meer op de organisatie, als het kader dat de menselijke interactie binnen deze institutie mogelijk maakt, reguleert en structureert.

Voor een volledige studie van het schoolgebeuren zouden in ieder geval deze twee gezichtspunten ('van buiten af' en 'van binnen uit') op elkaar betrokken moeten worden. In deze paragraaf beperken wij ons tot het laatste.

Tillman (1976) maakt evenals Bernstein (1975) t.a.v. het onderwijsleerproces een onderscheid tussen een structuurcomponent en een interactiecomponent. Waar Bernstein meer vanuit de structuurcomponent redeneert ('on the classification and framing of educational knowledge'), stelt Tillman de interactie in de zin van de onderlinge verhoudingen tussen de personen in de lesorganisatie, centraal. Deze interactieverhoudingen wil hij analyseren met het oog op de vaststelling van 'institutionele' invloeden op socialisatie-effecten in het onderwijs. Hij abstraheert daarbij van het inhoudelijke aspect van de interactiestructuur (Tillman 1976, 61).

De centrale these van Tillman hierbij is, dat de invloeden van de schoolorganisatie op het onderwijsleerproces van dien aard zijn, dat deze als sociale ervaringsvelden in hoge mate worden bepaald door de institutioneel verankerde verenigingen en reglementen. De karakteristieken van de schoolse communicatie zijn dan ook niet af te leiden uit of terug te voeren op de leer- en vormingsdoelen, zoals deze zijn geformuleerd in bv. het onderwijsleerplan of schoolwerkplan; zij zijn – aldus Tillman – in hoofdzaak voorgestructureerd door de schoolse organisatie. Daarbij wordt de communicatie in het onderwijs gekenmerkt door drie (elkaar niet uitsluitende) aspecten:

1. de communicatie is verplicht en hiërarchisch geordend;
2. de communicatie is op prestatie en concurrentie gericht;
3. de communicatie is doelgericht.

Wij gaan hier op deze aspecten wat verder in.

ad 1: verplichte, hiërarchisch geordende communicatie

Het 'leren op school' onderscheidt zich van het 'toevallige leren' door een organisatiestructuur, die moet garanderen dat de in het leerplan genoemde leerstof ook werkelijk geleerd wordt, en dat de officieel nagestreefde leerprocessen ook werkelijk plaatsvinden. Dit betekent, volgens Tillman, dat de school allereerst moet opvoeden tot handelen

conform de schoolorganisatie (vgl. Reijnders 1976, 9-10). Deze in het onderwijs gehanteerde aanspraak op gehoorzaamheid en onderschikking wordt verzekerd door een omvattende bureaucratische organisatie, waarop men zich kan beroepen. Hierbij gaat men ervan uit dat alle eisen inzake gehoorzaamheid in het onderwijs slechts middelen zijn om het onderwijsdoel te bereiken. Feitelijk betreffen de gehoorzaamheidsverordeningen (zoals: stilzitten, niet met elkaar praten, op je beurt antwoord geven, e.d.) gedragseisen, die – volgens Tillman – veeleer terug te voeren zijn op bureaucratisch-organisatorische principes zoals: ordentelijkheid, overzichtelijkheid, controleerbaarheid, e.d. Het is de taak van de leerling zich die kennis, inzicht en vaardigheden toe te eigenen, die door de school worden voorgeschreven. School en leerkracht zijn bij machte om voor de realisering van deze taak gedragsvoorschriften voor de leerlingen te formuleren, en te doen nakomen. Het is, nog steeds volgens Tillman, dus hun taak, konform gedrag te belonen, en niet-konform gedrag te bestraffen (vgl. Brusten en Hurrelmann 1976). De sociale ervaringen in het onderwijs betreffen zodoende in de eerste plaats een acceptatie van de bestaande institutionele machtsstructuren, met als sancties: gratificatie bij konformistisch gedrag en straf bij non-konformistisch gedrag.

ad 2: op prestatie en concurrentie gerichte communicatie

Vanuit de institutie school wordt de leerlingen voorgehouden, dat zij de voorgegeven kennis, inzicht en vaardigheid beheersen wanneer zij de verlangde prestatie leveren. Na het verrichten van een dergelijke prestatie, volgt een 'beloning'. Verder geldt dat hoe meer een leerling presteert, des te betere beroepskansen hij later heeft. Bij dit alles zijn de medescholieren echter concurrenten, met wie middels het leveren van prestaties, gestreden wordt om de schaarse gratifikaties. Een gezonde wedijver in het onderwijs zou een stimulans kunnen zijn voor de ontplooiing en verdere ontwikkeling van persoonlijke eigenschappen en kwaliteiten omdat het voor de leerlingen een uitdaging betekenen kan. De prestatie- en concurrentiegerichtheid in het onderwijs heeft echter weinig te maken met deze ontwikkelingsstimulansen, maar veel meer met een eenzijdige ontwikkeling van die eigenschappen, die in kwantitatief meetbare ('toetsbare') schoolprestaties uitgedrukt kunnen worden (Tillman, 1976; vgl. Bijlsma en Van der Kley, 1975, 55-56). Concurrentie tussen leerlingen wordt 'opgewekt' als de schoolse prestaties van de leerlingen onderling met elkaar worden

vergeleken. Oorspronkelijke, interpersoonlijke verschillen worden in het onderwijs volgens Tillman, 'genivelleerd', door personen tegen elkaar af te wegen op één criterium: nl. beoordeling naar schoolprestaties, uitgedrukt in scores op testen, toetsen, tentamens, examens, e.d.

De school kan de grote verscheidenheid in leerlingen moeilijk organiseren, en werkt daarom met de vooronderstelling van een homogene groep. Die homogeniteit wordt bereikt door de leerlingen etiketten te geven en in alle situaties uniform tegemoet te treden. Op deze manier wordt het kind niet direct bedreigd, maar het moet wel reageren overeenkomstig de institutionele verwachtingen (Reynders, 1976, 7; vgl. Brusten en Hurrelman, 1976). De verschillen tussen de personen zijn ermee gereduceerd tot één aspect, nl. het leveren van goede, minder goede, voldoende of slechte schoolprestaties. Dit criterium wordt in de maatschappij ook als legitiem beschouwd (Vervoort, 1975).

In het onderwijs kan men 'met succes' gebruik maken van dit criterium, daar kinderen (eventueel via ouders, vriendjes, medeleerlingen, enz.) gevoelig zijn voor de toepassing ervan, daar leerkrachten er als het ware hun status en gezag aan ontlenu (Tillman, 1976, 114). Dit betekent, dat positie en waarde van de persoon worden afgemeten aan zijn of haar (schoolse) prestaties. De meningen van anderen (school, leerkracht, medeleerling) bepalen de positieve kwaliteiten van een persoon, meent Tillman. Dit accent in het sociale ervaringsveld leert de leerling dat vooral zijn (schoolse) prestaties belangrijk zijn voor de waardering door anderen, en dat zijn persoonlijke ontwikkeling, schoolsucces en aanzien, daarvan afhankelijk zijn (vgl. Brusten en Hurrelman, 1976).

ad 3: doelgerichte communicatie

Het kenmerkende aspect van onderwijs als doelgerichte communicatie betekent, dat de leerling wordt gericht op het leren van de voorgegeven leerinhouden, en dat de gehele leeromgeving (groeperingsvormen, methoden, media, e.d.) primair wordt georganiseerd voor de optimale realisering van de leerdoelen. Tegelijkertijd betekent dit echter, dat alle bedoelingen, behoeften en interessen van leerkracht en leerling, die niet direct nodig zijn in het kader van de voorgegeven leerstof, uit het onderwijs worden geëlimineerd. Dat wil o.a. zeggen dat communicatieinhouden en -vormen van de leerlingen onderling, en emotionele en konfliktueuse uitingen niet als zinvol worden gekenmerkt, maar als afwijkend van het eigenlijke doel van het onderwijs (Tillman 1976, 87 e.v.). In het onderwijs wordt

– mede hierdoor – geleerd de eigen gevoelens en gedragingen te controleren, te verbergen en ondergeschikt te maken aan het voorgegeven organisatie-doel. De sociale behoeften en affectieve impulsen kunnen alleen dan in het onderwijs worden ingebracht wanneer zij als doelgericht worden gecamoufleerd, dus niet als op zichzelf stand of 'open' (Tillman 1976, pag. 91).

Een en ander betekent, dat het al dan niet bereiken van leer- en vormingsdoelen niet alleen afhankelijk is van de leerinhouden zoals die in het officiële leerplan zijn omschreven en gestructureerd. De realisatiemogelijkheden van onderwijsdoelen hangen dus niet alleen af van de onderwijsstijl of de attitudes van de leerkracht, maar ook en vooral van de organisatiestructuur en de daardoor opgeroepen communicatiestructuur in de school.

Het lijkt ons daarom nodig om de onderlinge relatie tussen leerplan en schoolorganisatie op te nemen en uit te werken in ontwikkelings- en vernieuwingsprojecten in het onderwijs, en met name in de evaluatie van deze projecten. Dit is nodig om op zijn minst te bezien in hoeverre de hiervoor besproken invloed van de schoolorganisatie op het slagen of falen van leerlingen, aantoonbaar is. Dit zou kunnen leiden tot erkenning van *alle* aspecten van het schoolgebeuren in hun onderlinge samenwerking en hun gezamenlijke invloeden op schoolse socialisatieprocessen. De diskrepantie tussen de officiële onderwijsdoelstellingen enerzijds, en de feitelijke effecten van het onderwijs anderzijds, kan daardoor wellicht worden verkleind.

5. Perspektief voor schoolwerkplanontwikkeling

Het is niet onze aanbeveling om de ontwikkeling van schoolwerkplannen 'stop te zetten' om eerst eens uitgebreid na te gaan denken over wat hier als problematiek is opgeworpen. Men kan het ene doen en hoeft daarvoor het andere niet te laten. In dit artikel is betoogd, dat er een onderlinge samenhang bestaat tussen leerplan en schoolorganisatie. In het begrip schoolwerkplan wordt deze samenhang benadrukt. In de Contourennota's wordt dit begrip zelfs de kern van de schoolorganisatie genoemd. Het is de verdienste van het begrip schoolwerkplan, dat uitspraken over uitgangspunten en doelstellingen van de school niet alleen in relatie worden gebracht met het leerplan en de leerinhouden, maar ook met de schoolorganisatorische aspecten en de wijze waarop het onderwijs wordt ingericht. De vernieuwende kracht van het schoolwerkplan ligt o.i. juist in de schoolorganisatorische uitwerking en onderbou-

wing van gewenste onderwijsvernieuwingen. Dit betekent dat de schoolorganisatie heel expliciet als onderwerp bij schoolwerkplanontwikkeling aan de orde moet komen. Wanneer men nalaat schoolorganisatorische aspecten te betrekken in het proces van schoolwerkplanontwikkeling, is het gevaar groot dat men zich zal beperken tot alleen 'de leerinhouden', d.w.z. een reductie tot leerplanontwikkeling 'in enge zin'.

Als konsekwentie van het betoog willen wij pleiten voor een grotere nadruk op schoolorganisatorische aspecten bij het ontwikkelen van schoolwerkplannen. Dit met o.a. de bedoeling de interactieverhoudingen in de onderwijsleersituatie heel direct te betrekken in de discussie en als zodanig ook expliciet en bespreekbaar te maken. Vooral het expliciteren van de in de schoolorganisatie en communicatie 'verborgen' socialisatieprocessen, waarin zoveel ongelijkheid-bestendige momenten schuilgaan, is een goede gelegenheid om zich als schoolgemeenschap af te vragen of de feitelijke leeren vormingseffekten van de school wel overeenkomen met wat men zich eigenlijk ten doel stelt. Wanneer de school het onderwijsleerproces meer wil afstemmen op 'deze kinderen van deze school' en een verbreding van onderwijsdoelstellingen wil realiseren, zal men de schoolorganisatorische aspecten – als kader van de interactieverhoudingen – in de discussie moeten betrekken om niet slechts in schijn alleen het onderwijs te veranderen. Dit geldt te meer voor scholen, die streven naar onderwijsvernieuwingen waardoor zij de bijdrage aan de reproductie van de maatschappelijke ongelijkheid willen verminderen. Dit geeft vorm aan de gedachte van een meer autonome school, waarin men niet enkel aan het economisch systeem ontleende eindtermen behoeft te bewerkstelligen, maar ruimte heeft voor meer emancipatorische doelstellingen.

Wanneer het leerplan en de schoolorganisatie van hun vanzelfsprekendheid zijn ontdaan, en de ongelijkheid-reproducerende momenten in het schoolgebeuren zijn geëxpliciteerd, is het mogelijk beide in onderlinge samenhang bewerkbaar te maken. Dat wil zeggen: zodanig te plannen, te organiseren en uit te voeren, dat de leer- en vormingseffekten bij de leerlingen minder ongelijkheid-reproducerend zullen worden. Daartoe moeten het schoolwerkplan en de ontwikkeling ervan geplaatst worden in het centrum van de schoolorganisatie waar de maatschappelijke functies van het onderwijs hun oorsprong vinden. Het ontwikkelen van schoolwerkplannen is om deze reden geen zaak

van het sleutelen aan leerplannen, maar een maatschappelijk probleem, dat zich in iedere school aandient als een uitdaging om aan te werken.

Literatuur

- Apple, N., *Ideology and curriculum*. London, 1979.
- Bergenhengouwen, G., H. Polak, L. Schoonderwoerd, *Evaluatie verslagen van de her- en bijscholingscursus: schoolwerkplanontwikkeling*. Amsterdam, P.D.I., 1978-1980.
- Bergenhengouwen, G., R. Elte, en J. Postma, De magie van het open schoolwerkplan, *Onderwijs en Opvoeding*, 30, (8), 221-224.
- Bernstein, B., *Class, Codes and Control Towards a Theory of Educational Transmissions III*. London, 1975.
- Bijlsma, K., en P. van der Kley, Naar een sociologische benadering van de onderwijsleersituatie, in: P. van der Kley en A. Wesselingh (Red.), *Onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid*. Rotterdam, 1975.
- Bourdieu, P. en J. Passeron, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, 1970.
- Bourdieu, P., Cultural reproduction and social reproduction, in: R. Brown (Ed.), *Knowledge, education and cultural change*. London, 1974.
- Brands, J., G. Egas, S. Karsten, E. Wendrich, *Andere wijs over onderwijs. Naar een materialistische onderwijssociologie*. Nijmegen, 1977.
- Brusten, M. en K. Hurrelmann, *Abweichendes Verhalten in der Schule. Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung*. München, 1976, (3e druk).
- Commissie Organisatie Leerplanontwikkeling (COLO), *Discussienota*. Den Haag, 1971.
- Contourennota (1975), *Contouren van een toekomstig onderwijsbestel*. Den Haag, 1975.
- Dreeben, R., *On what is learned in school*. Reading, Mass., 1968.
- Eggleston, J., *The sociology of the school curriculum*. London, 1977.
- Höhn, E., *De slechte leerling*. Utrecht, 1974.
- Hurrelmann, K., *Erziehungssystem und Gesellschaft*. Reinbek, 1975.
- Jungbluth, P., *Van traditionele meisjespedagogiek naar rol doorbrekend onderwijs*. (I.T.S.), Nijmegen, 1979.
- Karabel, J. en A. H. Halsey, (red.), *Power and Ideology in Education*. New York, 1977.
- Krappmann, L., Konsequenzen der Sozialisationsforschung für das Lernen in der Schule. Was leistet die Schule zur Herstellung der Chancengleichheit? *Neue Sammlung*, 1975, 15, 15-34.
- Leune, J. G. M., Functies en dysfuncties van de autonome school, *Pedagogische Studiën*, 1970, 47 (9), 308-319.
- Reijnders, M., *Op zoek naar het verborgen leerplan*. Amsterdam (Kohnstamm Instituut), 1976.

- Rolf, H. G., Sozialisationsorientierte Curriculumentwicklung und Curriculumorientierte Sozialisationsforschung, in: H. Walter (Hrsg.) *Sozialisationsforschung*. Stuttgart, 1973.
- Snijders, G., *Onderwijs en klassenstrijd*. Groningen, 1979.
- Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO). *Nota leerplanontwikkeling*, tweede interne versie, Enschede, 1977.
- Schwartz, I., P. Bourdieu: The cultural Transmission of Social in: *Harvard Educational Review*, 1977, 47 (4).
- Tillmann, K., *Unterricht als soziales Erfahrungsgeld*. Frankfurt, 1976.
- Vervoort, C. E., *Onderwijs en maatschappij*. Nijmegen, 1975, (3e druk).
- Wesselingh, A., (Red.), *School en ongelijkheid*. Nijmegen, 1979.
- Whitty, G. en M. Young (Eds.), *Explorations in the Politics of School knowledge*. Driffield, 1976.
- Wieringen, A. M. L. van, *Maatschappelijke achtergronden van het onderwijs*. Amsterdam, (P.D.I.), 1977.
- Young, M., (Ed.), *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. London, 1971.

Curricula vitae

G. J. Bergenhenegouwen (1940) studeerde sociologie in Tilburg en onderwijssociologie in Leiden; was werkzaam op het SISWO in Amsterdam en bij de afdeling onderwijssociologie van de Katholieke Universiteit in

Nijmegen; is momenteel als wetenschappelijk hoofdmedewerker verbonden aan de vakgroep Algemene en Vergelijkende Onderwijskunde van de Universiteit van Amsterdam. Zijn vakgebied is te benoemen als: Leerplanontwikkeling en schoolorganisatie; een dissertatie over dit onderwerp is in voorbereiding. Hij publiceerde met betrekking tot praktijkgerichte curriculumontwikkeling (1975); de magie van het openschoolwerkplan (met R. Elte en J. Postma) (1979) en de evaluatie van de experimentele her- en bijscholingskursus: Schoolwerkplanontwikkeling t.b.v. onderwijsgeveenden in het basisonderwijs.

Adres: Pedagogisch-Didactisch Instituut van de Universiteit van Amsterdam, Prinsengracht 227, Amsterdam.

R. Elte (1948) was leraar aan een school voor l.b.o. en een opleiding voor leraren bij het technisch beroepsonderwijs; studeerde daarnaast onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam; trad na het behalen van het doctoraal examen in dienst van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, bij een afdeling die zich bezighoudt met het beleid op middellange en lange termijn voor het voortgezet onderwijs.

J. M. Postma (1950) was leraar in het voortgezet onderwijs en aan een opleiding voor leraren technisch beroepsonderwijs; studeerde onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam; na het behalen van het doctoraal examen trad hij in dienst van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, directie Scholing i.o.