

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/18786>

Please be advised that this information was generated on 2017-12-05 and may be subject to change.

Opvattingen over onderwijs

Leerstof- en leerlinggerichtheid in Nederland

Eddie Denessen

OOMO SOCON

Garant

Opvattingen over onderwijs
Leerstof- en leerlinggerichtheid in Nederland

Opvattingen over onderwijs

Leerstof- en leerlinggerichtheid in Nederland

**Een wetenschappelijke proeve op het gebied
van de Sociale Wetenschappen**

Proefschrift

**ter verkrijging van de graad van doctor
aan de Katholieke Universiteit Nijmegen,
volgens besluit van het College van Decanen
in het openbaar te verdedigen
op donderdag 9 december 1999,
des namiddags om 1.30 uur precies,**

door

Eddy Jacobus Petronella Gerardus Denessen

geboren op 30 januari 1970 te Tegelen

Promotores Prof dr A J A Felling
 Prof dr J H G I Giesbers
Co-promotor Dr P van der Kley

Manuscriptcommissie Dr J F J van Leeuwe
 Prof dr G W Meijnen (UvA)
 Prof dr J L Peschar (RUG)

© 1999 E. Denessen en Garant Uitgevers N.V.

Omslag: Marcel Janssen
ISBN 90-5350-944-5
NUGI 722

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotocopieën, opnamen, of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur en van de uitgever.

Garant
Tiensesteenweg 83, 3010 Leuven-Kessel-Lo (België)
Koninginnelaan 96, 7315 EB Apeldoorn (Nederland)

Inhoud

	Voorwoord	9
	Inleiding	11
1	De inhoud en structuur van opvattingen over onderwijs	15
1.1	Inleiding	15
1.2	Inhoudsdomeinen van opvattingen over onderwijs	18
1.3	De dimensionele structuur van opvattingen over onderwijs	20
1.4	Besluit	27
2	Het gebruikte onderzoeksmateriaal I: het pilot-onderzoek	29
2.1	Inleiding	29
2.2	Opvattingen over onderwijs in SOCON-1985	30
	2.2.1 De indeling in ideologieën en functies	32
	2.2.2 De inhoudelijke dekking van de vier opvattingen	32
2.3	Vervolgonderzoek: SOCON-1990	33
2.4	Instrumentontwikkeling voor SOCON-1995	34
2.5	Het pilot-onderzoek	35
	2.5.1 Dataverzameling	35
	2.5.2 De vragenlijst	36
	2.5.3 De psychometrische kwaliteit van het meetinstrument	36
	2.5.4 Schaalconstructie	41
2.6	Besluit	42
3	Sociaal-structurele en sociaal-culturele verschillen in opvattingen over onderwijs	45
3.1	Inleiding	45
3.2	Opvattingen over onderwijs in het cyclisch proces van socialisatie	47
	3.2.1 Beroepssocialisatie	47
	3.2.2 Schoolse socialisatie	49
	3.2.3 Gezinssocialisatie	50
	3.2.4 Het cyclisch verloop van socialisatieprocessen	53

3.3	Samenhangen van culturele kenmerken: leefstijlen	55
3.3.1	Religiositeit	59
3.3.2	Waardenoriëntaties	60
3.3.3	Politieke opvattingen	62
3.3.4	Opvattingen over arbeid	63
3.3.5	Economisch en cultureel conservatisme	64
3.3.6	Binding met de primaire omgeving	65
3.3.7	Opvoedingswaarden	65
3.3.8	Samenhang tussen culturele kenmerken	65
3.4	Structurele inbedding van sociaal-culturele kenmerken	67
3.5	Specificatie van sociale klasse als sociaal-structureel kenmerk: dimensies van de status van het beroep	69
3.6	Intermezzo. Congruentie tussen gezin en school: opvattingen over onderwijs van ouders en leerkrachten	70
3.7	Besluit	74
4	Het gebruikte onderzoeksmateriaal II: SOCON-1995	77
4.1	Inleiding	77
4.2	Dataverzameling	78
4.3	Opvattingen over onderwijs in SOCON-1995	79
4.3.1	Factoranalyse	79
4.3.2	Schaalconstructie	83
4.4	Operationalisering van de overige variabelen	85
4.4.1	Sociaal-culturele componenten van leefstijlen	85
4.4.1.1	Religiositeit	85
4.4.1.2	Waardenoriëntaties	87
4.4.1.3	Politieke opvattingen	89
4.4.1.4	Opvattingen over arbeid	91
4.4.1.5	Economisch en cultureel conservatisme	92
4.4.1.6	Binding met de primaire omgeving	95
4.4.1.7	Opvoedingswaarden	96
4.4.2	Sociaal-structurele kenmerken	97
4.5	Representativiteit van de steekproef	98
4.6	Besluit	99
5	Resultaten van het onderzoek naar sociaal-structurele en sociaal-culturele verschillen in opvattingen over onderwijs	101
5.1	Inleiding	101
5.2	Opvattingen over onderwijs	102

5.3	De sociaal-structurele bepaaldheid van opvattingen over onderwijs	105
5.4	Opvattingen over onderwijs als onderdeel van leefstijlpatronen	111
5.4.1	Religiositeit en opvattingen over onderwijs	122
5.4.2	Waardenoriëntaties en opvattingen over onderwijs	123
5.4.3	Politieke opvattingen en opvattingen over onderwijs	124
5.4.4	Opvattingen over arbeid en opvattingen over onderwijs	126
5.4.5	Economisch en cultureel conservatisme en opvattingen over onderwijs	127
5.4.6	Binding met de primaire omgeving en opvattingen over onderwijs	128
5.4.7	Opvoedingswaarden en opvattingen over onderwijs	129
5.4.8	Samenvatting: sociaal-culturele kenmerken en opvattingen over onderwijs	130
5.5	Sociaal-structurele inbedding van leefstijlpatronen	133
5.6	Beroepsstatusdimensies en opvattingen over onderwijs	136
5.7	Leerkrachten en hun opvattingen over onderwijs	138
5.8	Besluit	141
6	Maatschappelijke ontwikkelingen en opvattingen over onderwijs	143
6.1	Inleiding	143
6.2	Modernisering	144
6.2.1	Individualisering	144
6.2.2	Meritocratisering	150
6.3	Gevolgen van modernisering voor opvattingen over onderwijs	153
6.3.1	Gevolgen van individualisering voor opvattingen over onderwijs	154
6.3.2	Gevolgen van meritocratisering voor opvattingen over onderwijs	159
6.4	Besluit	162
7	Conclusies en discussie	165
7.1	Inleiding	165
7.2	De inhoud en structuur van opvattingen over onderwijs	165
7.3	Sociaal-structurele en sociaal-culturele verschillen in opvattingen over onderwijs	168
7.4	Maatschappelijke ontwikkelingen en opvattingen over onderwijs	174
7.5	Besluit	179

Literatuur	181
Bijlage 1: De vragenlijst ‘Opvattingen over onderwijs’	191
Summary	193
Curriculum vitae	199

Voorwoord

In 1994 heb ik mijn studie Onderwijskunde afgerond met een scriptie over opvattingen over onderwijs van de Nederlandse bevolking in 1985 en 1990. Voor dat onderzoek kwam ik terecht bij het onderzoeksproject 'Sociaal-Culturele Ontwikkelingen in Nederland'. Na het afronden van mijn studie heb ik de mogelijkheid gekregen om als AIO nog een aantal jaren binnen hetzelfde onderzoekproject aandacht te besteden aan het oplossen van problemen rond het onderzoek naar onderwijsopvattingen en aan vragen die nog niet beantwoord waren. Het resultaat van de periode die ik als AIO met dit onderwerp bezig ben geweest ligt nu voor u.

Voor de totstandkoming van dit proefschrift bedank ik (in willekeurige volgorde)

Chris Michels, Hartger Wassink, Peter van der Kley, Radio 3FM, René Hageman, Dana Uerz, Karin Derksen, Union 5, Rinus Voeten, Jan van Leeuwe, Maïke Becks, Bart Aarts, Marlies van Tilburg, Jos Gerards, Bill Gates, Apple Macintosh, Joep Gilissen, Gerbrand Frederiks, Marcel Janssen, Ellen Klatter, Mien van Houtum, Susanne van Helden, Theo van der Weegen, Ellen Arink, Els Overmars, Petra Groenewald, Studenten Onderwijskundige Meetinstrumenten 1994-1995, Jan Giesbers, Peter Slegers, Mam, De Klepperstee Ouddorp, Patrick Verhaegen, Anja van den Broek, Manelle Theunissen, Astrid Donderwinkel, Johan Spronk, Jan Lenders, Cor Aarnoutse, Maarten de Laat, Samson, Geert ten Thije, Pap, Roland Simons, Klaas van Veen, Christina Schouten, Simon Veenman, Lee Ann Weeks, Johanna Klaassen, SPSS inc, Annemieke de los Santos, **Bert Felling**, Astrid Denessen, Jacky Snoek, Hetty van Nieuwamerongen, Wilmie Colbers, Joris van Aart, Immo Kroon, René Lambengts, Erik E, Ronald Molendijk, Michel de Heij, Kitty Kwakman, Olga Wagenaar, Raymond Bertram, Sanneke Bolhuis, Anneke Matthijssen, Robbert Kroes, Cees Klaassen, Han Leeferink, 't Haantje, Hubien Verhaegh, Anne-Marie Doreleijers, Henny van der Meijden, Ruben König, Robert-Jan Simons, Annet Krebbekx, Jos Hoffts, Hans Denessen, Carolien Kluyvers, Ad Verhoeven, Inge Schmohl, Patricia Veldhuis, Prince, Marc Janssen, Hans Drost, Léon Noy, Lilian Hendriks, Hetty Dekkers, Femke Geijsel, Opa, Desiree Verlaan, Anton Wesselingh

en 1001 andere Nederlanders

Inleiding

Over onderwijs zijn de meningen verdeeld. Zo vinden sommige mensen het belangrijk dat de school kinderen voorbereidt op een succesvolle maatschappelijke loopbaan, dat kinderen goede cijfers op school halen -het liefst voor vakken als taal en rekenen- en dat leerlingen leren zich aan de regels te houden. Anderen vinden het juist belangrijk dat de school een opvoedende en vormende taak heeft, dat kinderen zelfstandig problemen leren oplossen en dat kinderen kritisch zijn ten aanzien van hetgeen ze op school moeten leren.

Ook in discussies rond de toekomst van het Nederlandse onderwijs komen we diverse opvattingen tegen. Over de invoering van het Studiehuis, bijvoorbeeld, bestaat verschil van mening, omdat volgens bepaalde groepen het afschaffen van klassikaal onderwijs nadelig zou zijn voor de kwaliteit van het onderwijs. Anderen daarentegen zien voordelen in het Studiehuis, vanwege de mogelijkheden voor leerlingen om zelf verantwoordelijkheid op zich te nemen voor hun eigen leerproces. Omtrent een dergelijke verandering in het onderwijs klinken in discussies verschillende opvattingen door.

Dit onderzoek is gericht op het inventariseren van onderwijsopvattingen van de Nederlandse bevolking in 1995. Het meest gehanteerde onderscheid in theorie over en onderzoek naar onderwijsopvattingen is dat tussen *leerstofgerichte* en *leerlinggerichte* opvattingen.

Leerstofgerichte opvattingen leggen het accent op de voorbereiding van leerlingen op hun maatschappelijke loopbaan, op orde en discipline binnen de klas en de school, op kernvakken, op prestaties en op het behalen van een zo hoog mogelijk diploma.

Leerlinggerichte opvattingen benadrukken de vormende taak van de school, inspraak van leerlingen binnen de klas en de school, sociale en creatieve vakken en zelfstandig en samenwerkend leren.

Met dit onderzoek naar opvattingen over onderwijs in Nederland willen we de volgende drie onderzoeksvragen beantwoorden:

Onderzoeksvraag 1: Met welke dimensionele structuur kunnen opvattingen over onderwijs worden beschreven?

Onderzoeksvraag 2: In hoeverre zijn opvattingen over onderwijs gerelateerd aan sociaal-structurele en sociaal-culturele kenmerken?

Onderzoeksvraag 3: In hoeverre worden opvattingen over onderwijs beïnvloed door maatschappelijke ontwikkelingen?

Om deze vragen te beantwoorden maken we gebruik van gegevens van twee onderzoeken. We zullen in deze studie de onderzoeksvragen successievelijk beantwoorden. Daarbij worden theoretische hoofdstukken met een bespreking

van de achtergronden van de onderzoeksvragen afgewisseld met hoofdstukken waarin onderzoeksgegevens en resultaten van analyses worden gepresenteerd

Het *eerste* onderzoek richt zich op het bepalen van de inhoud en de dimensionele structuur van opvattingen over onderwijs. Op basis van theorie en onderzoek naar opvattingen over onderwijs trachten we tot een inhoudelijke indeling te komen van opvattingen over onderwijs. In het eerste hoofdstuk van deze studie staat de conceptualisering van opvattingen over onderwijs centraal. De resultaten van deze conceptualisering van opvattingen over onderwijs worden vervolgens gebruikt om te komen tot een operationalisering van opvattingen over onderwijs.

In hoofdstuk 2 wordt de ontwikkeling van een instrument voor het meten van opvattingen over onderwijs (de vragenlijst 'Opvattingen over onderwijs') gepresenteerd.

Met behulp van dit meetinstrument willen we de eerste onderzoeksvraag beantwoorden. Met welke dimensionele structuur zijn opvattingen over onderwijs te beschrijven? Is er inderdaad sprake van een tegenstelling tussen leerstofgerichte en leerlinggerichte opvattingen, of zijn het twee los van elkaar staande opvattingen? Om deze vragen te beantwoorden worden in het tweede hoofdstuk de resultaten besproken van het eerste onderzoek: een pilot-onderzoek naar de psychometrische kwaliteit van de vragenlijst 'Opvattingen over onderwijs'.

Het *tweede* onderzoek richt zich op het beschrijven van verschillen die in de Nederlandse samenleving bestaan in opvattingen over onderwijs. Uit eerder onderzoek naar opvattingen over onderwijs blijkt dat deze verschillen zijn terug te voeren op verschillen in sociaal-structurele en sociaal-culturele kenmerken binnen de Nederlandse samenleving.

In hoofdstuk 3 beschrijven we de verschillen in onderwijsopvattingen binnen de Nederlandse samenleving vanuit twee theoretische perspectieven: een *socialisatiethooretisch* perspectief en een *leefstijltheoretisch* perspectief.

Vanuit socialisatiethooretisch perspectief beschrijven we de invloed van socialiserende instanties op opvattingen over onderwijs. Het gaat dan om de invloed van het gezin waarin men opgroeit, de scholen die men bezoekt en het werk dat men uitoefent. Opvattingen over onderwijs zouden verschillen naar het opleidingsniveau en het beroep dat men uitoefent.

Vanuit leefstijltheoretisch perspectief zien we dat opvattingen over onderwijs verweven zijn in een leefstijlpatroon: een samenhangend netwerk van waarden-orientaties en sociaal-culturele opvattingen. Ook dergelijke leefstijlpatronen zouden verschillen naar het opleidingsniveau en het beroep dat men uitoefent.

In hoofdstuk 4 wordt de opzet van een grootschalig onderzoek naar sociaal-culturele ontwikkelingen in Nederland 1995 (SOCON-1995) besproken. Naast waardenorientaties en sociaal-culturele opvattingen maken ook opvattingen over onderwijs (in de vorm van een selectie van de vragenlijst 'Opvattingen over onderwijs') deel uit van de gegevensverzameling van dit onderzoeksproject. De

gegevens van SOCON-1995 worden gebruikt om de uit de theoretische achtergronden van hoofdstuk 3 afgeleide veronderstellingen op hun empirische geldigheid te toetsen.

De resultaten van het onderzoek naar verschillen in opvattingen over onderwijs in Nederland worden in hoofdstuk 5 gepresenteerd. Hier worden ook uitspraken gedaan over de theoretische achtergronden, zoals geschetst in hoofdstuk 3. Daarmee is de tweede onderzoeksvraag beantwoord.

Tenslotte worden de resultaten van het tweede onderzoek gebruikt om de derde onderzoeksvraag te beantwoorden, de vraag naar de invloed van maatschappelijke ontwikkelingen op opvattingen over onderwijs.

In hoofdstuk 6 worden de theoretische achtergronden van deze onderzoeksvraag belicht. Voor de analyse van de relatie tussen maatschappelijke ontwikkelingen en opvattingen over onderwijs maken we gebruik van moderniseringstheorieën. Met name *individualisering* en *meritocratisering* als twee deelprocessen van het moderniseringsproces zijn voor het onderwijs relevant. Met individualisering en meritocratisering gaan verschuivingen in waardenoriëntaties en opvattingen gepaard (Ester, Halman, & De Moor, 1993; Peters, 1993). Zo zou individualisering zichtbaar worden in een sterkere nadruk op individuele vrijheid en een minder accent op de binding met bestaande maatschappelijke instituties, zoals kerk, gezin en buurt. De meritocratiseringsgedachte dat mensen op basis van individuele capaciteiten en inzet verantwoordelijk zijn voor hun maatschappelijke carrière, zou gepaard gaan met een sterk accent op individuele verantwoordelijkheid.

Over de relatie tussen moderniseringsprocessen en opvattingen over onderwijs is nog weinig bekend. Met de gegevens van SOCON-1995 is het mogelijk om *veronderstellingen* te formuleren over deze relatie. We leggen de nadruk op het woord *veronderstellingen*, omdat we voor het doen van uitspraken over deze relatie de beschikking zouden moeten hebben over onderzoeksgegevens van opvattingen over onderwijs op meer tijdstippen. Aangezien we slechts beschikken over gegevens over opvattingen over onderwijs op één tijdstip (1995) moeten we ons beperken tot het afleiden van *hypothesen* over de ontwikkeling van opvattingen over onderwijs, gebaseerd op relaties van onderwijsopvattingen met andere sociaal-culturele kenmerken, die in de literatuur als indicatief worden opgevat voor modernisering.

Deze studie wordt in hoofdstuk 7 afgesloten met een samenvatting van de belangrijkste conclusies en een discussie.

1 Inhoud en structuur van opvattingen over onderwijs

1.1 Inleiding

Het eerste deel van deze studie is gericht op de conceptualisering en operationalisering van opvattingen over onderwijs. In dit hoofdstuk schetsen we de theoretische achtergronden van het onderzoek naar opvattingen over onderwijs. De eerste vraag die we in deze studie willen beantwoorden, luidt:

Onderzoeksvraag 1

Met welke dimensionele structuur kunnen opvattingen over onderwijs worden beschreven?

Deze onderzoeksvraag bevat twee componenten. Ten eerste moet worden nagegaan op welke inhoudsdomeinen opvattingen over onderwijs betrekking hebben. In de tweede plaats wordt aandacht besteed aan het aantal dimensies dat in opvattingen over onderwijs te onderscheiden is.

In onderzoek naar opvattingen over onderwijs kunnen grofweg twee onderzoekslijnen worden onderscheiden.

1) Een eerste onderzoekslijn wordt gevormd door een vorm van opinie-onderzoek, waarbij wordt gevraagd wat men van het hedendaagse onderwijs vindt. Een dergelijke evaluatie van het onderwijs vindt in de Verenigde Staten jaarlijks plaats in de vorm van de Gallup Poll, een onderwijsenquête die de mening van de Amerikaanse bevolking over het openbaar onderwijs peilt (Elam, 1989; 1990; 1995; Elam & Rose, 1995). In deze enquête worden vragen voorgelegd in de trant van: 'Welk rapportcijfer zou u aan het openbaar onderwijs geven?' en 'Wat zijn de grootste problemen waarmee het openbaar onderwijs volgens u te kampen heeft?'. Tevens wordt deze enquête gebruikt om het maatschappelijk draagvlak te meten voor zaken die in discussies over het onderwijs op dat moment actueel zijn, zoals klassenverkleining, het geven van straf op school en belastingverhoging voor verbetering van het onderwijs. Uit de resultaten van de Gallup Poll van de afgelopen decennia blijkt dat de Amerikaanse bevolking redelijk tevreden is over het onderwijs: Men geeft het onderwijs een 'ruim voldoende'.

Ook in Nederland worden dergelijke enquêtes uitgevoerd. In april 1997 heeft De Telegraaf een onderzoek laten uitvoeren naar de mening van het Nederlandse volk over het onderwijs (Instituut voor Communicatie Research, 1997; Sanders & Bode, 1997). De resultaten van deze enquête werden gebruikt om na te gaan hoeveel steun er bestaat voor het onderwijsbeleid in Nederland. De Nederlandse bevolking is minder positief dan de Amerikaanse: 'De antwoorden van de ouders tonen haarscherp aan dat zij op onderwijsgebied lijnrecht staan tegenover de gangbare opvattingen van het paarse kabinet en de

meeste fracties in de Tweede Kamer. Wat dat betreft valt er voor onze volksvertegenwoordigers nog veel werk te verrichten.’ (Sanders & Bode, 1997, p. 5). Naar de mening van de Nederlandse bevolking zou het onderwijs te weinig aandacht besteden aan orde en discipline op school en zou het onderwijs te ‘soft’ zijn.

2) Een andere lijn van onderzoek naar opvattingen over onderwijs houdt zich bezig met de vraag hoe mensen denken over de manier waarop het onderwijs zou moeten worden vormgegeven en welke doelen het onderwijs zou moeten hebben (Meijnen, 1982; 1984; Boef-Van der Meulen, Bronneman-Helmers, & Konings-Van der Snoek, 1983; Cullingford, 1984; Cadot & Versloot, 1987; Van der Kley & Felling, 1989; Versloot, 1990; Karsten, De Groot, & Ruiz, 1992; Bronneman-Helmers, 1993). Het gaat in dat geval om een ideaalbeeld dat mensen hebben van het onderwijs (bijvoorbeeld een beeld van een gezellige school, waar leerkrachten en leerlingen informeel met elkaar omgaan, waar veel in projecten wordt gewerkt en waar de goede sfeer het belangrijkste wordt gevonden). Dit ideaalbeeld is samengesteld uit opvattingen over een aantal thema's dat in het onderwijs een rol speelt.

Het voorliggende onderzoek naar opvattingen over onderwijs past in deze tweede onderzoekslijn. In deze lijn worden opvattingen in een aantal samenhangende systemen samengevat. Een systeem van samenhangende onderwijsopvattingen wordt met verschillende termen aangeduid. Zo komen we termen tegen als perspectieven (Van der Kley & Felling, 1989), orientaties (Van der Kley & Felling, 1989, Karsten et al., 1992) en ideologieën (Giroux, 1981; Billig et al., 1988). Giroux (1981, p. 148) verstaat onder een ideologie ‘*a set of beliefs, values, and social practices that contain oppositional assumptions about varying elements of social reality*’. Anderen blijven dicht bij de term opvattingen. Zij noemen een samenhangend patroon van opvattingen ook weer een *opvatting* (Meijnen, 1982; Bunting, 1984; 1985; Cadot & Versloot, 1987; Versloot, 1990). Om het onderscheid aan te geven tussen een opvatting en een samenhangend patroon van opvattingen zullen we dit laatste aanduiden met de term *ideologie*.

De meest voorkomende indeling van ideologieën is een tweedeling in enerzijds een traditionele of leerstofgerichte ideologie en anderzijds een emancipatoire, moderne¹ of leerlinggerichte ideologie.

Hieronder volgen enkele beschrijvingen van dergelijke onderwijsideologieën, zoals die in theorie en onderzoek naar opvattingen over onderwijs zijn gehanteerd:

¹ De termen emancipatoir (Van der Kley & Felling, 1989) en modern (Boef-Van der Meulen et al., 1983, Cadot & Versloot, 1987) worden beide als tegenhanger van traditioneel gehanteerd

'Aan de ene kant [gaat het om] een traditionele visie, met de nadruk op kernvakken, cognitieve competentie en klassikaal en categoriaal onderwijs . Binnen de traditionele visie wordt de voorkeur gegeven aan een hiërarchische ordening van vakken en onderwijstypen en van schools en buitenschools leren ' (Van der Kley & Felling, 1989, p. 39)

'Daartegenover [staat] een emancipatoire visie, met de nadruk op een breed vakkenpakket, sociale competentie en geïntegreerd en geïndividualiseerd onderwijs . Degenen die een emancipatoire visie aanhangen zijn overwegend voorstander van een meer geïntegreerd stelsel in de vorm van een middenschool en van een meer maatschappelijk geïntegreerde vorming ' (Van der Kley & Felling, 1989, p. 39)

'In rough, graphic terms, transmissional teaching is the formal, lecturing sort pupils sit in desks facing the teacher, who controls all talk and activity . The pupils are required to listen attentively, to 'read, mark, learn and inwardly digest' what is given ' (Billig et al , 1988, p. 44)

'In contrast, child-centered education would typically be represented by classrooms where pupils are engaged in individual work, or in small cooperative groups, the classroom a hubbub of noise and activity as the teacher moves from group to group, supervising and facilitating each pupil's learning.' (Billig et al , 1988, p. 44)

'Ten eerste een traditionele opvatting . Daarbij horen uitspraken als 'kinderen leren het beste als de leerkracht ze allemaal tegelijk lesgeeft' en 'kinderen werken als ze gestimuleerd worden door cijfers en stempeltjes' (Cadot & Versloot, 1987, p. 165)

'De tweede opvatting hebben we modern genoemd . Daarbij horen uitspraken als 'De school moet met de lesstof uitgaan van de interesse van het kind' en 'kinderen kunnen zelfstandig werken, zonder dat de leerkracht hun alles voorschrijft ' (Cadot & Versloot, 1987, p. 165)

'Globaal representeert de leerstofgerichte pool van de dimensie de opvatting dat het onderwijs vooral gezien moet worden in het licht van voorbereiding op vervolgonderwijs en de latere maatschappelijke positie en dat het kind zich daarbij moet aanpassen . De systeemeisen prevaleren boven de individuele interesses en differentiatie in bekwaamheden . Een strakke ordening van het leerproces en een vrij straffe disciplinerende karakteriseren de relatie leerkracht-leerling ' (Meijnen, 1982, p. 139)

'De leerlinggerichte opvatting daarentegen accentueert de 'harmonische' ontplooiing van het kind wat o.a. betekent dat ook niet-maatschappelijk hooggevoerde kwalificaties die vooral binnen het 'algemeen vormende' domein vallen, belangrijk worden gevonden . Leerlingen dienen vooral gestimuleerd te worden in het ontwikkelen van hun eigen interesses en de leerkracht dient dit zo goed mogelijk te begeleiden.' (Meijnen, 1982, p. 139)

De vraag naar de dimensionale structuur van opvattingen over onderwijs heeft, zoals gezegd, betrekking op twee componenten, te weten de inhoudsdomen en het aantal dimensies c.q. ideologieën. In de volgende paragrafen zullen we deze twee componenten nader toelichten.

1.2 Inhoudsdomeinen van opvattingen over onderwijs

Uit bovenstaande beschrijvingen van opvattingen over onderwijs kunnen we afleiden dat het opvattingendomein 'onderwijs' erg divers is. Om meer duidelijkheid te verkrijgen in de inhoud van opvattingen over onderwijs maken we een tweedeling in opvattingen over onderwijs: enerzijds opvattingen over de doelen van het onderwijs en anderzijds opvattingen over de wijze waarop het onderwijs is ingericht (zie ook Van der Kley & Felling, 1989).

Binnen opvattingen over de *doelen* van het onderwijs onderscheiden Van der Kley en Felling (1989) 'traditionele' beroepsgerichte doelen² (de kwalificatiefunctie van het onderwijs) en 'emancipatoire' vormingsgerichte doelen (de vormingsfunctie van het onderwijs). De kwalificatiefunctie benadrukt vooral de opleidingselementen binnen het onderwijs. Op school moet veel geleerd worden, om later zo goed mogelijk te kunnen participeren in de arbeidsmarkt. De vormingsfunctie, daarentegen, benadrukt de pedagogische taak van de school: het bevorderen van maatschappelijke vorming en persoonlijkheidsontwikkeling. Maatschappelijke vorming en persoonlijkheidsontwikkeling kunnen als twee afzonderlijke onderwijsdoelen worden opgevat (Deen, 1985; Van Kemenade, 1977). Als het gaat om het bevorderen van maatschappelijke vorming, heeft de school voornamelijk een taak om kinderen sociaal voor te bereiden op het latere leven. Rond de invoering van de Middenschool en de Basisvorming zijn veel discussies gevoerd over de verbreding van de doelen van het onderwijs. Voorstanders van deze verbreding pleitten voor meer aandacht inzake milieu-onderwijs, verzorging en algemene technieken, terwijl tegenstanders van deze verbreding (de zogenaamde 'back-to-basics'-beweging) het onderwijs zoveel mogelijk wilden beperken tot de basisvakken lezen, schrijven en rekenen (Leune, 1983). In de discussies rond de invoering van de Middenschool en de Basisvorming blijkt dat er een sterke relatie bestaat tussen inhoud en doel van het onderwijs: voorstanders van brede maatschappelijke onderwijsdoelen pleitten daarmee tevens voor een verbreding van het onderwijsaanbod (Leune, 1983).

Bij het bevorderen van persoonlijkheidsontwikkeling heeft de school met name als taak om de creativiteit te bevorderen en kinderen tot evenwichtige personen te vormen.

Opvattingen over de *inrichting* van het onderwijs worden uiteengelegd in opvattingen met betrekking tot een drietal subdomeinen: (1) de pedagogische relatie leerkracht-leerling, (2) de inhoud van het onderwijs en (3) de gehanteerde onderwijsvorm (het didactisch concept).

Voor het inventariseren van opvattingen over de inrichting van het onderwijs maken we gebruik van kennissociologische theorieën van onder andere

² Van der Kley en Felling (1989) relateren opvattingen over de doelen van het onderwijs aan de functies van het onderwijs. In Hoofdstuk 2 zullen we nader ingaan op de operationalisering van opvattingen door Van der Kley en Felling

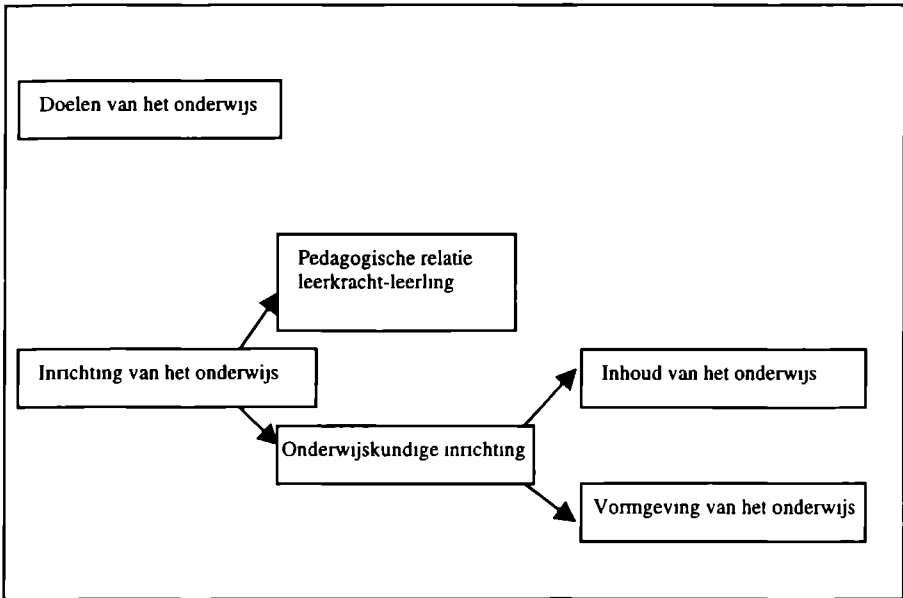
Bernstein (1971) en Young (1971). Vanuit een kennissociologische optiek belichten zij de organisatie, toegankelijkheid en overdracht van kennis. Het onderwijs wordt door Bernstein en Young opgevat als een selectie uit de op een bepaald moment beschikbare kennis die in een bepaalde institutionele en interactionele context wordt overgedragen en als de organisatie van deze kennis die berust op maatschappelijke behoeften(-interpretaties) (zie ook De Brabander, 1990). Onderscheid wordt gemaakt tussen onderwijsinhoud, pedagogische relatie en onderwijsvorm. Met name de door Bernstein (1971) uitgewerkte begrippen 'classification' en 'framing' zijn bruikbaar om tot een conceptualisering van opvattingen over onderwijs te komen.

Bij de inrichting van het onderwijs duidt een sterke mate van 'classification' op een strakke scheiding van leerstofinhouden en een statushiërarchie in schoolvakken. Met name de 'kernvakken', taal en rekenen / wiskunde, hebben een hogere status dan creatieve vakken als tekenen en handvaardigheid. Een zwakke mate van 'classification' duidt daarentegen op een meer geïntegreerd curriculum, waarin leerstofinhouden in samenhang worden aangeboden.

Een sterke mate van 'framing' verwijst naar een stringente machtsrelatie tussen leerkracht en leerling en naar een expliciete overdracht van kennis. Een zwakke mate van 'framing' duidt op een minder stringente machtsrelatie en op het gebruik van minder expliciet op overdracht georiënteerde instructiemethoden (Bernstein, 1971). Het begrip 'framing' heeft dus zowel betrekking op de pedagogische leerkracht-leerlingrelatie als op de gehanteerde onderwijsvorm. Aanhangers van een meer leerlinggerichte opvatting pleiten dan voor een onderwijsinrichting met een zwakke mate van 'classification' en 'framing': Een meer leerstofgerichte opvatting kan gekoppeld worden aan een sterke mate van 'classification' en 'framing'.

Als we diverse indelingen van opvattingen over onderwijs met elkaar vergelijken kunnen we een aantal inhoudsdomeinen onderscheiden. In eerste instantie kan een onderscheid worden gemaakt tussen opvattingen over de doelen en over de inrichting van het onderwijs. Binnen opvattingen over de inrichting van het onderwijs kan een onderscheid worden gemaakt tussen opvattingen over de pedagogische leerkracht-leerlingrelatie en de onderwijkskundige inrichting. Opvattingen over de onderwijkskundige inrichting kunnen uiteindelijk nog worden uiteengelegd in opvattingen over de inhoud en opvattingen over de vormgeving van het onderwijs (Figuur 1.1).

Op basis van Figuur 1.1 komen we tot de volgende drie inhoudsdomeinen, waarop opvattingen over onderwijs betrekking hebben: (1) de doelen van het onderwijs; (2) de pedagogische relatie tussen leerkracht en leerling; (3) de onderwijkskundige inrichting van het onderwijs, waaronder (3a) de inhoud van het onderwijs (curriculum) en (3b) de vormgeving van het onderwijs (didactiek).



Figuur 1.1 Inhoudsdomeneinen van opvattingen over onderwijs

1.3 De dimensionele structuur van opvattingen over onderwijs

De meeste auteurs onderscheiden twee onderwijsideologieën. Het denken in twee concurrerende onderwijsideologieën kunnen we terugvoeren op de discussie die aan het einde van de negentiende eeuw en het begin van de twintigste eeuw is gevoerd tussen de rationalistische pedagogiek en de Reformpedagogiek (De Corte, Geerligs, Lagerweij, Peters, & Vandenberghe, 1981; Wardekker, 1994)³. De ontwikkeling van een rationalistische pedagogiek wordt veelal toegeschreven aan de navolgers van de pedagoog Herbart, de zogenaamde Herbartianen. De Herbartianen worden verantwoordelijk geacht voor de ontwikkeling van de traditionele, leerstofgerichte, klassikale zit-luisterschool, waarbij de leerkracht kennis structureert en overdraagt (Dewey, 1902/1956; De Corte et al., 1981).

Als één van de vertegenwoordigers van de Reformpedagogiek publiceert John Dewey in 1902 het boek 'The Child and the Curriculum'. Dit boek bevat een pleidooi voor een overbrugging van twee werelden: die van het kind en die van

³ Empirisch onderzoek naar opvattingen over onderwijs, zoals dat in dit hoofdstuk wordt besproken, blijkt zich veelal te laten inspireren door discussies die zich op een meer theoretisch niveau afspelen, zoals bijvoorbeeld op het niveau van de filosofie, sociologie of pedagogiek (Bunting, 1984; 1985; Van der Kley & Felling, 1989; De Brabander, 1990)

de school. Dewey uitte vooral kritiek op het rationalistische karakter van het onderwijs. De schoolse wereld van wat Dewey 'the old education' noemt, waarin kennis wordt geclassificeerd volgens de wetenschappelijke disciplines, zorgt voor een abstracte presentatie van kennis. In de beleevingswereld van het kind zijn de grenzen tussen de verschillende disciplines minder strak aanwezig. De wereld van het kind wordt niet gestuurd door feiten en regels, maar door affectie en sympathie. Het kind hanteert niet een abstract principe van logische classificatie, maar legt praktische en emotionele verbanden. 'Classification is not a matter of child experience' (Dewey, 1902/1956, p. 6). Dewey pleit voor een nieuwe inrichting van het onderwijs, die nauw aansluit bij de ervaringswereld van het kind. De school moet volgens Dewey een 'embryonic society' zijn. De school moet geen leerfabriek, maar een leefgemeenschap zijn, een gemeenschap, waarin de individuele ontplooiingskansen van het kind optimaal worden benut. De activiteit van het kind moet daarin centraal staan.

Het onderscheid tussen kind en curriculum is voor Dewey een grondtegenstelling die aan alle tegenstellingen in pedagogische opvattingen ten grondslag ligt. Hij creëert hiermee een ééndimensioneel continuüm, waarop elke stelling of opvatting ten aanzien van opvoeding en onderwijs geplaatst kan worden. Dewey, die in de Verenigde Staten 'father of progressive education' wordt genoemd, wordt gezien als één van de eersten die een progressieve of leerlinggerichte onderwijsideologie hebben geformuleerd⁴ (Cremin, 1961; Bunting, 1984).

Ook Wardekker (1994; 1995) ziet deze tegenstelling met bijbehorende naamgevingen:

'In de Nederlandse en de Angelsaksische traditie van denken over onderwijs heeft vooral één bepaalde tegenstelling tussen tradities steeds centraal gestaan. Het gaat dan om wat in Nederland meestal wordt aangeduid als de tegenstelling tussen leerstofgericht en kindgericht onderwijs, in de Angelsaksische landen als die tussen traditional en progressive education' (Wardekker, 1994, p. 76).

Volgens Billig et al. (1988) zijn de beide onderwijsideologieën niet onafhankelijk van elkaar, maar zijn het extremen van één ideologische dimensie. Zij achten het tevens onwaarschijnlijk dat mensen een 'zuivere' onderwijsideologie bezitten:

'The values of each position are not mutually exclusive. Supporters of traditional, transmission-oriented teaching are unlikely in all contexts to insist that pupils must remain passive recipients of the received wisdom, that education is always one-way traffic, an unchanging reproduction of all that has gone before. Similarly, the advocates of child-centered, autonomous learning will not insist that children are taught nothing, that the acquisition

⁴ In recente constructivistische leertheorieën duikt de naam van Dewey regelmatig op (Dnscoll, 1994) Constructivistische leertheorieën sluiten nauw aan bij Deweys onderwijsfilosofie

of a largely ready-made culture of knowledge and understanding is not, in however child-centered a way it is achieved, an important goal of education.' (Billig et al., 1988, p. 45).

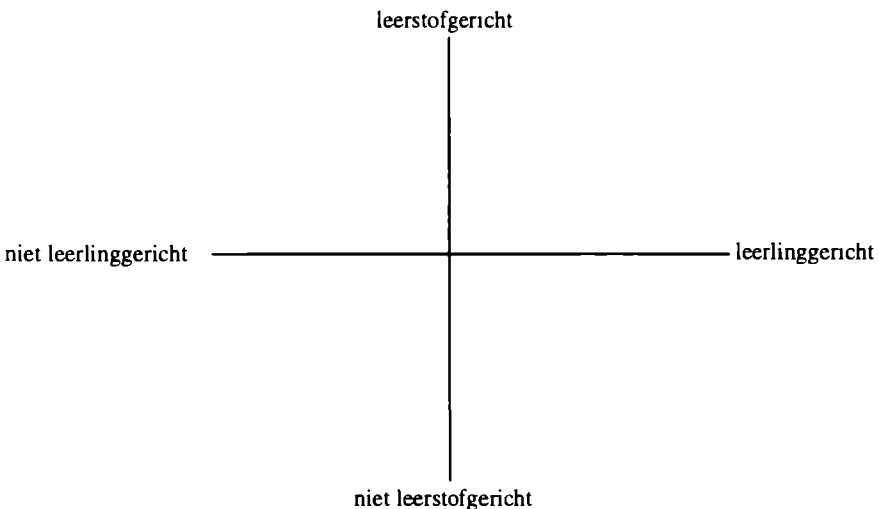
Ook Meijnen (1982) en Van der Kley & Felling (1989) spreken van één dimensie in opvattingen over onderwijs, daarmee aangevend dat mensen die laag scoren op 'leerstofgerichte' opvattingen er aldus 'leerlinggerichte' opvattingen op na houden en vice versa (Figuur 1.2).

leerstofgericht ————— leerlinggericht

Figuur 1.2 Een ééndimensioneel opvattingensysteem

Anderen, onder wie Kerlinger en Kaya (1959a), concluderen dat opvattingen over onderwijs het best gerepresenteerd kunnen worden met twee onafhankelijke dimensies. Ook Bunting (1985) en Cadot en Versloot (1987) spreken van twee onafhankelijke opvattingendimensies. Scores op de ene dimensie zeggen niets over scores op de andere dimensie. Men kan dus variëren op zowel de leerstofgerichte dimensie als op de leerlinggerichte dimensie.

In het tweedimensionele opvattingensysteem (Figuur 1.3) is het mogelijk dat mensen er zowel sterke leerstofgerichte als sterke leerlinggerichte onderwijsopvattingen op na houden of dat ze op beide dimensies laag scoren.



Figuur 1.3 Een tweedimensioneel opvattingensysteem

Empirisch hebben Kerlinger en Kaya al in 1959 een tweedimensionaliteit in opvattingen over onderwijs geïdentificeerd. Uit een onderzoek bij 598 personen (193 studenten en 305 ‘overigen’) vonden zij de structuur in een vragenlijst voor opvattingen over onderwijs, zoals weergegeven in Tabel 1.1.

Tabel 1.1 Traditionalisme en progressiviteit⁵ in opvattingen over onderwijs (naar Kerlinger & Kaya, 1959a, p. 25)

Traditionalism	Progressivism
<ul style="list-style-type: none"> • Schools of today are neglecting the three R's⁶ • The pupil-teacher relationship is the relationship between a child who needs direction, guidance and control and a teacher who is an expert supplying direction, guidance and control • The backbone of the school curriculum is subject matter, activities are useful mainly to facilitate the learning of subject matter • The curriculum consists of subject matter to be learned and skills to be acquired • The true view of education is so arranging learning that the child gradually builds up a storehouse of knowledge that he can use in the future • One of the big difficulties with modern schools is that discipline is often sacrificed to the interest of the children • The curriculum should contain an orderly arrangement of subjects that represent the best of our cultural heritage • Discipline should be governed by long-range interests and well established standards • Children need and should have more supervision and discipline than they usually get • Learning is essentially a process of increasing one's store of information about the various fields of knowledge 	<ul style="list-style-type: none"> • The goals of education should be dictated by children's interests and needs, as well as by the larger demands of society • No subject is more important than the personality of the pupils • Teachers, like university professors, should have academic freedom – freedom to teach what they think is right and best • Teachers should encourage pupils to study and criticize our own and other economic systems and practices • The traditional moral standards of our culture should not just be accepted, they should be tested in solving the present problems of students • Learning is experimental, the child should be taught to test alternatives before accepting them • Education and educational institutions must be sources of new social ideas, education must be a social program undergoing continual reconstruction • Right from the very first grade, teachers must teach the child at his own level and not at the level of the grade he is in • Children should be allowed more freedom than they usually get in the execution of learning activities • In a democracy, teachers should help students understand not only the meaning of democracy but also the meaning of the ideologies of other political systems

Een ander onderzoek, waarbij sprake is van een tweedimensionaliteit in opvattingen over onderwijs is dat van Versloot (1990). De invulling van de twee dimensies ('traditioneel' en 'modern' genoemd), zoals uitgewerkt door

⁵ De correlatie tussen beide dimensies was - 24 (zie Kerlinger & Kaya, 1959a)

⁶ De drie R's, zijn lezen, schrijven en rekenen (reading, writing, arithmetic)

Versloot (1990, p. 166; zie ook Cadot & Versloot, 1987), is weergegeven in Tabel 1.2.

Tabel 1.2 Traditionele en moderne opvattingen over onderwijs (naar Versloot, 1990, p. 166)

Traditionele opvattingen	Moderne opvattingen
<ul style="list-style-type: none"> • De school moet regelmatig controleren op beheersing van de lesstof • De school moet uw kind discipline bijbrengen • De school moet een goede voorbereiding zijn op vervolg scholen • De belangrijkste taak van een school is het bevorderen van prestaties in de vakken taal, rekenen en lezen • Kinderen werken beter als ze gestimuleerd worden door cijfers en stempeltjes • Kinderen leren het beste als de leerkracht ze allemaal tegelijk les geeft • De belangrijkste taak van de leerkracht is er voor te zorgen dat het lesprogramma afgewerkt wordt 	<ul style="list-style-type: none"> • De school moet uw kind veel vrijheid laten • De school moet belangstelling hebben voor wat er in uw kind omgaat • De school moet met de lesstof uitgaan van de interesse van uw kind • Elk kind leert op zijn eigen manier, de school moet daar zoveel mogelijk rekening mee houden • Kinderen leren het beste als ze met elkaar in groepjes werken • Kinderen kunnen zelfstandig werken, zonder dat de leerkracht hun alles voorschrijft

Cadot en Versloot (1987) merken op dat ze de conceptualisering van onderwijsopvattingen met name hebben toegespitst op de omgang van leerkrachten met leerlingen. De inhoud van de door hun gekozen items blijken echter ook de inhoud van het curriculum en de manier van leren weer te geven. Het positioneren van de nadruk op de basisvakken (taal en rekenen) binnen de traditionele opvattingen over onderwijs strookt met andere theorieën en onderzoeken (zie o.a. Kerlinger & Kaya, 1959a; Stodolsky, 1988). Stodolsky ziet een relatie tussen de nadruk die op bepaalde vakken wordt gelegd en de onderwijsopvattingen die mensen erop na houden. Zij stelt dat rekenen en wiskunde binnen een leerstofgerichte opvatting en meer sociale vakken binnen een leerlinggerichte opvatting vallen (zie ook Prawat, 1992).

Naast één- en tweedimensionele benaderingen van opvattingen over onderwijs, komt een aantal auteurs tot een meerdimensioneel opvattingensysteem. Silvernail (1992), bijvoorbeeld, komt op basis van een onderzoek naar onderwijsopvattingen van 610 zogenaamde K-12-leerkrachten⁷ tot drie dimensies: een traditionele, een romantische en een progressieve opvattingendimensie (Tabel 1.3).

⁷ K-12-leerkrachten zijn leerkrachten van 'Kindergarten' tot en met de '12th grade' Voor Nederlandse begrippen zijn ze vergelijkbaar met leerkrachten van het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs

Tabel 1.3 Traditionele, romantische en progressieve opvattingen over onderwijs (naar Silvernail, 1992, p. 666)

Traditionalism	Romanticism	Progressivism
<ul style="list-style-type: none"> •Students need more supervision •Drill/factual knowledge is important •Demonstration/recitation is important •Teacher strong authority •Student receiver of knowledge •Need highly structured environment •Subjects should represent heritage 	<ul style="list-style-type: none"> •Curriculum focus on social problems •Schools should promote self-awareness •Students should have more freedom •Students should design programs •Students should learn from peers •Schools sources of new ideas •Personality of students are important •Learning should be experimental •Schools should preserve values 	<ul style="list-style-type: none"> •Students should learn essential skills •Students should learn essential knowledge •Teachers should be facilitators •School should foster intellectual

Inhoudelijk heeft Silvernail een indeling in vijf domeinen gemaakt: (1) purpose of schools, (2) curriculum content, (3) methods of instruction, (4) the role of the teacher, en (5) the role of the student (Silvernail, 1992, p. 664). De door hem gevonden derde factor ('progressivism') bestaat uit vier items, waarvan de eerste twee redelijk correleren met de eerste factor ('traditionalism', ladingen van respectievelijk .33 en .38). Gelet op de eerder in dit hoofdstuk besproken theorieën en onderzoeken lijkt de tweede factor, die Silvernail romantisch noemt, juist een progressieve factor.

Bunting (1984) identificeert vier dimensies in opvattingen over onderwijs, Boef-Van der Meulen et al. (1983) komen tot vijf dimensies en Karsten et al. (1992) zelfs tot tien dimensies. Een nadere bestudering van deze onderzoeken leert, dat de leerstof- en leerlinggerichte opvattingendimensies in alle onderzoeken een rol spelen, en dat de overige dimensies in de meeste gevallen hoog correleren met één van beide dimensies⁸. Zowel Boef-Van der Meulen et al. (1983) als Karsten et al. (1992) nemen ook andere gegevens dan opvattingen over onderwijs in hun dimensionaliteitsanalyses mee. Zo zien we bij Boef-Van der Meulen et al. naast opvattingen over onderwijs ook motieven voor schoolkeuze en bij Karsten et al. opvattingen over de inspraakverdeling over de verschillende participanten in het onderwijs (ouders, leerlingen, leraren, overheid), opvattingen die het opvattingendomein 'onderwijs', zoals beschreven in Figuur 1.1, ontstijgen. Bunting (1984; 1985) herroept haar vierdimensionele opvattingensysteem in een door haarzelf uitgevoerd vervolg-

⁸ Zowel Boef-Van der Meulen et al. (1983) als Karsten et al. (1992) staan in de uitvoering van dimensionaliteitsanalyses (i.c. factoranalyses) toe dat items naar meer dan één dimensie verwijzen. Hierdoor ontstaan in beide onderzoeken dimensies die onderling gecontamineerd zijn.

onderzoek, waarin zij uiteindelijk opteert voor twee dimensies: een leerstofgerichte en een leerlinggerichte dimensie.

Naamgeving van onderwijsideologieën

Zoals gezegd, worden onderwijsideologieën veelal aangeduid met termen als traditioneel/leerstofgericht aan de ene kant en modern/leerlinggericht aan de andere kant. Met name het gebruik van niet-inhoudelijke typering, zoals traditioneel of modern lijkt problematisch. Een aantal auteurs dat dergelijke termen hanteert, merkt dit op:

'De termen traditioneel en modern hanteren we overigens niet in waarderende zin. We menen alleen te kunnen constateren dat de denkbeelden verwoord in de moderne items van latere datum zijn dan die in de traditionele items' (Cadot & Versloot, 1987, p. 165)

'De termen 'modern' en 'traditioneel' houden geen waarde-oordeel in. In de onderwijskunde is sinds kort een stroming te onderkennen die juist weer meer aandacht vraagt voor de cognitieve vakken' (Boef-Van der Meulen et al., 1983, p. 30).

Meer inhoudelijke typering, zoals leerstofgericht en leerlinggericht prefereren we boven termen als traditioneel en modern, omdat de laatste teveel een waarde-oordeel over onderwijsopvattingen impliceren.

Als we vooralsnog uitgaan van een twee-ideologieënstelsel, kunnen we de in Figuur 1.1 onderscheiden domeinen inhoudelijk beschrijven volgens Tabel 1.4. De ene ideologie, leerstofgerichtheid, bestaat uit een patroon van opvattingen met een nadruk op beroepsvoorbereiding als doel van het onderwijs, een nadruk op een ordelijk en gestructureerd leerklimaat, aandacht voor basisvakken en een accent op prestaties en diploma's.

De andere ideologie, leerlinggerichtheid, bestaat uit een patroon van opvattingen met een nadruk op vorming als doel van het onderwijs, een nadruk op een democratische inrichting van het onderwijs, aandacht voor sociale en creatieve vakken en een accent op individuele leeractiviteiten.

Tabel 1.4 Twee onderwijsideologieën, gespecificeerd naar onderwijsdomein

Domein	Leerstofgerichte ideologie	Leerlinggerichte ideologie
Doelen van het onderwijs	Beroepsvoorbereiding / beroepskwalificaties	Individuele ontplooiing / maatschappelijke voorbereiding
Pedagogische relatie	Een ordelijk en gedisciplineerd leerklimaat	Een vrijer leerklimaat, gericht op individuele leeractiviteiten
Onderwijskundige inrichting		
Inhoud van het onderwijs	Nadruk op 'kernvakken'. lezen, schrijven, rekenen	Nadruk op creatieve en sociale vakken
Vormgeving van het onderwijs	Overdracht van kennis / nadruk op prestaties	Nadruk op het actief verwerven van kennis / nadruk op het leerproces

In het onderhavige onderzoek willen we nagaan of opvattingen over onderwijs naar twee dimensies verwijzen en of deze dimensies onafhankelijk van elkaar zijn of dat opvattingen over onderwijs naar één dimensie verwijzen, met een leerstofgerichte pool aan de ene kant en een leerlinggerichte pool aan de andere kant.

1.4 Besluit

Resumerend kunnen we ten aanzien van opvattingen over onderwijs concluderen dat ze betrekking hebben op drie inhoudsdomeinen: (1) de doelen van het onderwijs; (2) de pedagogische relatie tussen leerkracht en leerling; en (3) de onderwijskundige inrichting van het onderwijs, waaronder (3a) de inhoud van het onderwijs (curriculum) en (3b) de vormgeving van het onderwijs (didactiek).

Daarmee is het eerste deel van de vraag naar de dimensionele structuur van opvattingen over onderwijs beantwoord. Rest de vraag naar het aantal dimensies van opvattingen over onderwijs, oftewel het aantal onderwijsideologieën.

Om deze vraag te beantwoorden is een meetinstrument geconstrueerd, gebaseerd op de in dit hoofdstuk beschreven theorieën en onderzoeken. Om de kwaliteit van dit instrument te bepalen hebben we een pilot-onderzoek uitgevoerd. In het volgende hoofdstuk zal aandacht worden besteed aan de constructie van het meetinstrument voor opvattingen over onderwijs en geven we een beschrijving van de opzet en resultaten van het pilot-onderzoek.

2 Het gebruikte onderzoeksmateriaal I: het pilot-onderzoek

2.1 Inleiding

In het vorige hoofdstuk zijn de theoretische achtergronden van het onderzoek naar opvattingen over onderwijs geschetst en is een inhoudelijke indeling gemaakt van opvattingen over onderwijs. In dit hoofdstuk presenteren we de resultaten van een pilot-onderzoek naar opvattingen over onderwijs. Daarmee beantwoorden we de vraag met hoeveel dimensies opvattingen over onderwijs kunnen worden beschreven.

Het pilot-onderzoek vindt plaats binnen de context van het onderzoeksproject 'Sociaal-culturele ontwikkelingen in Nederland' (SOCON). Dit SOCON-project bestaat uit vijfjaarlijkse surveys die vanaf 1985 onder de Nederlandse bevolking worden uitgevoerd. Van der Kley en Felling hebben een analyse verricht van opvattingen over onderwijs naar aanleiding van de metingen van 1985 en 1990. Het onderhavige onderzoek naar opvattingen over onderwijs in 1995 is een vervolg op het onderzoek van Van der Kley en Felling. De resultaten van SOCON-1985 en -1990 vormen dan ook het uitgangsmateriaal voor dit onderzoek.

In eerste instantie is, op basis van het onderzoek van Van der Kley en Felling (1989) en andere inzichten uit de literatuur (zie hoofdstuk 1), gekozen voor een reconceptualisering van onderwijsopvattingen. In tweede instantie zijn deze concepten geoperationaliseerd in een instrument voor het meten van onderwijsopvattingen. Er is een pilot-onderzoek uitgevoerd om de kwaliteit van dit meetinstrument te bepalen en de in het vorige hoofdstuk geformuleerde onderzoeksvraag te beantwoorden. Van dit pilot-onderzoek wordt in dit hoofdstuk verslag gedaan. Vervolgens zal een deel van dit nieuwe instrument worden opgenomen in de vragenlijst van het onderzoeksproject SOCON-1995.

Voordat we ingaan op de resultaten van het pilot-onderzoek, beschrijven we eerst de opzet en de resultaten van het onderzoek naar opvattingen over onderwijs, zoals dat in 1985 (paragraaf 2.2) en 1990 (paragraaf 2.3) binnen het SOCON-project is uitgevoerd. Vervolgens wordt de ontwikkeling van het meetinstrument behandeld (paragraaf 2.4). Tot slot presenteren we de resultaten van het pilot-onderzoek en geven we een antwoord op de vraag naar het aantal dimensies in opvattingen over onderwijs (paragraaf 2.5 e.v.).

2.2 Opvattingen over onderwijs in SOCON-1985

Voor het operationaliseren en meten van opvattingen over onderwijs binnen het onderzoeksproject SOCON-1985 hebben Van der Kley en Felling (1989) zich *theoretisch* laten leiden door kennissociologische theorieën van met name Bernstein (1971, zie ook paragraaf 1.2).

Empirisch hebben Van der Kley en Felling voor het meten van opvattingen over onderwijs gebruik gemaakt van onderzoeken van het Sociaal en Cultureel Planbureau (Boef-Van der Meulen et al., 1983), Jungbluth (1981) en Pelkmans, Van Kessel, Van Vierssen, Hahn en Burke (1983).

Dit leidde tot een meetinstrument dat uit twee thema's bestaat met elk twee opvattingen. Het eerste thema wordt gevormd door *ideologieën*¹ over onderwijs die mensen erop na houden. Deze ideologieën verwijzen naar de waardering voor onderwijs. Van der Kley en Felling plaatsen voor het onderzoek in 1985 twee ideologieën tegenover elkaar: de back-to-basics ideologie (*leerideologie*) en de gelijke-kansen ideologie (*vormingsideologie*), waarbinnen respectievelijk een nadruk op leren en een nadruk op vormen ligt.

Het tweede thema betreft de *functies* die aan het onderwijs kunnen worden toegeschreven. Van der Kley en Felling onderscheiden twee functies, een *kwalficatiefunctie* en een *vormingsfunctie* (of socialisatiefunctie).

Leerideologie

De leerideologie benadrukt de machtsrelatie tussen leerkracht en leerling. Binnen deze ideologie, die nauw aansluit bij een onderwijskundig overdrachtsmodel, is het van belang dat er sprake is van een gestructureerde organisatie van het onderwijs, waarbij de leerkracht degene is die de gang van zaken beheerst en de leerlingen volgens de binnen de klas geldende regels het onderwijs volgen. Belangrijk binnen de leerideologie is de disciplineren van de leerlingen en de gestructureerde organisatie van de lessituatie, die vooral gekenmerkt wordt door eenrichtingsverkeer van leerkracht naar leerling.

Deze leerideologie is als volgt door Van der Kley en Felling geoperationaliseerd²:

- De school dient vooral ijver en inzet te vragen van leerlingen
- De school dient kinderen een gevoel voor orde en regelmaat bij te brengen
- De school vraagt terecht, dat leerlingen zich aanpassen aan de regels van de school
- Orde en tucht zijn belangrijke zaken die je op school hoort te leren

In deze operationalisering ligt het accent sterk op de disciplineren van leerlingen. De manier van onderwijzen en de manier waarop leerlingen leren worden niet geoperationaliseerd.

¹ De term ideologie, zoals door Van der Kley en Felling (1989) gebruikt, komt niet overeen met de in ons onderzoek gehanteerde definitie (een systeem van samenhangende opvattingen) Van der Kley en Felling hebben een ideologie opgevat als een domein van opvattingen over onderwijs

² De antwoordmogelijkheden bij alle items die in deze paragraaf worden vermeld luiden

1 helemaal mee eens, 2 mee eens, 3, niet mee eens, maar ook niet mee oneens, 4 niet mee eens, 5 helemaal niet mee eens, 6 nog nooit over nagedacht

Vormingsideologie

Belangrijk binnen de vormingsideologie is de aandacht voor sociale problemen, maatschappijkritiek en zelfontplooiing.

Deze vormingsideologie is door Van der Kley en Felling geoperationaliseerd in de volgende items:

- Het is een taak van de school om het karakter van leerlingen te ontwikkelen
- Problemen in de sfeer van menselijke relaties lenen zich heel goed voor behandeling in het onderwijs
- Het is een taak van de school om leerlingen een kritische houding tegenover de maatschappij bij te brengen
- De school moet leerlingen bijbrengen hoe ze hun vrije tijd zinvol kunnen besteden

Kwalificatiefunctie

De kwalificatiefunctie benadrukt vooral het bijbrengen van relevante kennis, vaardigheden en houdingen voor de latere beroepspraktijk. Op school moet veel geleerd worden, om later zo goed mogelijk te kunnen participeren in de arbeidsmarkt.

De kwalificatiefunctie is als volgt geoperationaliseerd:

- Mijn kinderen moeten vooral goed leren op school, zodat ze het ver brengen in de maatschappij
- Het leren van serieuze vakken, zoals taal en wiskunde vind ik voor de toekomst van mijn kinderen belangrijker dan creatieve vakken, zoals tekenen en handvaardigheid
- Als mijn kinderen later iets willen bereiken, moeten ze nu veel leren op school

In deze operationalisering ligt het accent op het belang van het onderwijs voor de latere beroepsloopbaan en het belang van bepaalde vakken voor deze loopbaan.

Vormingsfunctie

De vormingsfunctie benadrukt de overdracht van relevant geachte cultuurelementen om in het sociale leven adequaat te kunnen functioneren. De school heeft voornamelijk de taak om kinderen sociaal voor te bereiden op het latere leven.

Deze vormingsfunctie hebben Van der Kley en Felling geoperationaliseerd in de volgende items:

- Ik vind de ontplooiing van mijn kinderen belangrijker dan goede punten op school
- Ik vind het belangrijker dat de school bijdraagt aan het latere geluk en tevredenheid van mijn kinderen dan aan hun maatschappelijke carrière

Bij de inhouds- en begripsvaliditeit van de vier factoren (opvattingen), zoals ze door Van der Kley en Felling (1989) geconceptualiseerd en geoperationaliseerd zijn, kunnen we twee kanttekeningen plaatsen. Deze kanttekeningen hebben betrekking op zowel de indeling in functies en ideologieën als de inhoudelijke dekking van de vier opvattingen.

2.2.1 De indeling in ideologieën en functies

In het eerste hoofdstuk hebben we een ideologie gedefinieerd als een samenhangend netwerk van aan elkaar gerelateerde opvattingen. Daaronder vallen opvattingen over alle aspecten van het onderwijs, dus over zowel de pedagogische relatie tussen leerkracht en leerling, de vormgeving van het onderwijs (een bepaalde didactische aanpak), de inhoud van het onderwijs als de doelen van het onderwijs (zie Figuur 1.1 en Tabel 1.4). Van der Kley en Felling hanteren in vergelijking met deze definitie een engere definitie. Zij zien opvattingen over de *functie* van het onderwijs als een afzonderlijke dimensie in opvattingen over onderwijs en dus niet als onderdeel van een ideologie.

Wat betreft de functies van het onderwijs lijken beide operationalisering in kwalificatiefunctie en vormingsfunctie vooral te verwijzen naar het relatieve belang dat de Nederlandse bevolking hecht aan de verschillende doelen van het onderwijs en niet zozeer naar de functies van het onderwijs als maatschappelijke institutie (cf. Peschar & Wesselingh, 1985). Er wordt immers aan de respondenten gevraagd in hoeverre ze bepaalde doelen van het onderwijs belangrijk vinden.

Ook is er een zichtbare overlap in de operationalisering van de vormingsideologie en die van de vormingsfunctie. Binnen zowel de vormingsideologie als de vormingsfunctie vinden we opvattingen die naar het doel van het onderwijs verwijzen. Binnen de *vormingsideologie* vinden we de volgende doelen: karakterontwikkeling, maatschappijkritiek en zinvolle vrijetijdsbesteding. Binnen de *vormingsfunctie*: ontplooiing en bijdragen aan geluk en tevredenheid. Door deze overlap verliest het onderscheid in ideologieën en functies, zoals Van der Kley en Felling hebben gehanteerd, aan betekenis. Derhalve zal in ons onderzoek geen onderscheid worden gemaakt in ideologieën en functies, maar maken we een inhoudelijk onderscheid in opvattingen over de **doelstellingen** van het onderwijs en opvattingen over de **inrichting** van het onderwijs (zie Figuur 1.1 en Tabel 1.4).

2.2.2 De inhoudelijke dekking van de vier opvattingen

De doelen van het onderwijs worden zowel in de literatuur (zie o.a. Van Kemenade, 1977; Goodlad, 1984; Deen, 1985), als in de wetten op het basis- en voortgezet onderwijs (WBO, WVO) in drie gebieden uiteen gelegd:

- persoonlijke ontplooiing
- maatschappelijke voorbereiding
- beroepsvoorbereiding

Als we deze indeling vergelijken met de indeling in functies bij SOCON-1985, dan verwijst persoonlijke ontplooiing naar de vormingsfunctie en beroepsvoorbereiding naar de kwalificatiefunctie. Over de maatschappelijke voorbereiding zijn geen items in het meetinstrument opgenomen.

Ten aanzien van de inrichting van het onderwijs verwijst de leerideologie naar een op orde en discipline gericht leerklimaat. Van deze leerideologie is de vormingsideologie niet direct een tegenhanger. Er valt eerder te denken aan een construct, dat verwijst naar de inbreng van leerlingen in de gang van zaken binnen de klas en een minder strak regime binnen de klas.

Daarnaast ontbreken items die op de vormgeving van het onderwijsleerproces betrekking hebben, de manier van leren en de vorm van evaluatie.

Zoals in hoofdstuk 1 beschreven, kunnen we opvattingen over onderwijs in twee hoofddomeinen onderscheiden: opvattingen over de doelen van het onderwijs en opvattingen over de inrichting van het onderwijs. Binnen opvattingen over de inrichting van het onderwijs hebben we een onderverdeling gemaakt in opvattingen over de pedagogische relatie tussen leerkracht en leerling, opvattingen over de gehanteerde onderwijsvorm en opvattingen over de inhoud van het onderwijs (zie Tabel 1.4). Wanneer deze indeling wordt vergeleken met het door Van der Kley en Felling gehanteerde instrument kunnen we de voorlopige conclusie trekken dat het door hen gehanteerde instrument geen totaalbeeld biedt van opvattingen over onderwijs en dat het conceptueel niet op eenduidige constructen is gebaseerd.

2.3 Vervolgonderzoek: SOCON-1990

Het SOCON-project kreeg in 1990 een vervolg. Een deel van de respondenten die in SOCON-1985 hebben geparticipeerd heeft ook aan SOCON-1990 deelgenomen. Deze manier van gegevensverzameling maakt een panelonderzoek mogelijk: een longitudinaal onderzoek bij respondenten die op meer meetmomenten dezelfde vragen hebben beantwoord. Van dit panelonderzoek is verslag gedaan in enkele publicaties (Denessen & Van der Kley, 1993; Denessen, 1994; Denessen, Van der Kley & Felling, 1995).

Vanwege het longitudinale karakter van het onderzoek was het mogelijk om vragen te beantwoorden over de stabiliteit van het gebruikte meetinstrument en over de veranderingen in onderwijsopvattingen in de loop van vijf jaar.

De psychometrische kwaliteit van het gehanteerde meetinstrument bleek in de loop van de tijd te zijn afgenomen. Vooral het meten van opvattingen over vormingsaspecten in het onderwijs (zowel binnen de vormingsideologie als de vormingsfunctie) leverde problemen op. De resultaten van het onderzoek moesten daardoor sterk worden gerelativeerd (Denessen, 1994). Bovendien was binnen het bestaande meetinstrument tussen 1985 en 1990 ruis ontstaan. Dubbel ladende items en lage itembetrouwbaarheden hadden de kwaliteit van het instrument aangetast (Denessen, 1994).

Voor het onderzoek naar opvattingen over onderwijs binnen het project SOCON-1995 is dan ook een aantal nieuwe schalen geconstrueerd, volgens de conceptuele structuur zoals gepresenteerd in Tabel 1.4.

2.4 Instrumentontwikkeling voor SOCON-1995

Opvattingen over onderwijs zijn geoperationaliseerd in twee stappen.

In eerste instantie zijn theoretische opvattingendomeinen onderscheiden. In het eerste hoofdstuk hebben we gezien dat opvattingen over onderwijs betrekking hebben op een aantal inhoudsdomeinen. In dit onderzoek hanteren we een driedeling: (1) een domein met opvattingen over de doelen van het onderwijs, (2) een domein dat is gericht op de pedagogische relatie tussen leerkracht en leerlingen en (3) een onderwijskundig domein, hetgeen een samenvoeging is van (3a) opvattingen over de inhoud van het onderwijs en (3b) de vormgeving van het onderwijs.

In tweede instantie zijn vervolgens binnen elk domein leerstofgerichte en leerlinggerichte dimensies geoperationaliseerd.

Globale *doelstellingen* van het onderwijs worden doorgaans in drie gebieden uiteen gelegd: persoonlijke vorming, maatschappelijke vorming en beroepsvoorbereiding (zie o.a. Van Kemenade, 1977, Goodlad, 1984, Deen, 1985). Bij het domein van de doelen van het onderwijs is deze driedeling gehanteerd.

Voorbeelditems³ van deze drie doelen zijn respectievelijk

- Het is een taak van de school het karakter van leerlingen te ontwikkelen (persoonlijke vorming)
- Het is een taak van de school om leerlingen kennis te laten maken met andere culturen en godsdiensten (maatschappelijke vorming)
- Om later een zo klein mogelijke kans te lopen op werkloosheid, moeten leerlingen zoveel mogelijk leren op school (beroepsvoorbereiding)

Bij het onderscheid in leerstof- en leerlinggerichtheid verwachten we dat de dimensie beroepsvoorbereiding een leerstofgerichte dimensie is en dat de dimensies persoonlijke vorming en maatschappelijke vorming beide leerlinggerichte dimensies zijn.

Binnen het *pedagogisch* domein, dat verwijst naar de manier waarop de relatie tussen leerkracht en leerlingen wordt vormgegeven, worden twee dimensies onderscheiden: enerzijds een opvattingendimensie die is gericht op gehoorzaamheid van leerlingen en een ordelijk en gedisciplineerd klasseklimaat, anderzijds een opvattingendimensie met de nadruk op het democratisch gehalte binnen de klas, waar leerlingen inspraak hebben in de gang van zaken binnen de klas.

³ In Bijlage 1 is de volledige vragenlijst opgenomen

Voorbeelditems van deze dimensies zijn:

- Het is belangrijk dat leerlingen zich goed gedragen op school (discipline)
- De leerkracht moet de leerlingen laten meebeslissen in de manier waarop wordt lesgegeven (inspraak)

Binnen het *onderwijskundig* domein wordt bij de vormgeving van het onderwijs een onderscheid gemaakt tussen een productoriëntatie, waarbij de nadruk ligt op prestaties en het behalen van goede cijfers, en een procesoriëntatie met een nadruk op zelfstandig en samenwerkend leren. Het onderwijsleerproces wordt in de productbenadering opgevat als een passief consumeren van kennis, terwijl binnen de procesbenadering onderwijs wordt opgevat als een proces dat veel inbreng en initiatief van de lerende vraagt. De laatste benadering kan binnen de onderwijskunde rekenen op een toenemende belangstelling: zie de ontwikkeling van Het Studiehuis en zelfstandig leren en de constructivistische onderwijsleertheorieën, (Simons, 1989; 1994; Driscoll, 1994). Het constructivisme wijst een zuivere productbenadering expliciet af. De leerkracht moet geen overdrager van kennis zijn, maar een begeleider van het leerproces van de leerlingen. De Adviesraad voor het Onderwijs (1994) benadrukt dat implementatie van de inzichten van constructivistische theorieën een belangrijke taak van het hedendaagse onderwijs is.

Binnen het onderwijskundige domein vallen tevens opvattingen over de inhoud van het onderwijs. In onderzoek wordt vaak onderscheid gemaakt in de mate waarin men creatieve vakken, zoals tekenen en handvaardigheid, waardeert ten opzichte van vakken als taal en rekenen, respectievelijk Nederlands en wiskunde (Boef-Van der Meulen et al., 1983; Van der Kley & Felling, 1989; De Brabander, 1990). Naar aanleiding van vernieuwingsvoorstellen als de middenschool en de basisvorming zijn veel discussies gevoerd over de verbreding van het onderwijsaanbod (Leune, 1983). Voorstanders van een verbreding van het aanbod pleitten voor meer aandacht voor milieu-onderwijs, verzorging, algemene technieken e.d., terwijl tegenstanders van een verbreding (de zogenaamde 'back-to-basics'-beweging) het onderwijs zoveel mogelijk wilden beperken tot de basisvakken: lezen, schrijven, rekenen (Leune, 1983).

Voorbeelditems van de onderwijskundige dimensies zijn:

- Ik vind het behalen van goede cijfers op school belangrijk (product)
- Leerlingen kunnen ook veel van elkaar leren (proces)

2.5 Het pilot-onderzoek

2.5.1 Dataverzameling

De gegevens voor dit onderzoek zijn in het voorjaar van 1995 verzameld door dertig studenten van de Vakgroep Onderwijskunde van de Katholieke Universiteit Nijmegen. Zij kregen ieder in het kader van de cursus 'Onderwijskundige

Meetinstrumenten' de opdracht om bij 25 volwassenen (18 jaar of ouder) de vragenlijst 'Opvattingen over onderwijs' af te nemen⁴. Het totale aantal respondenten bedroeg 631.

2.5.2 De vragenlijst

Opvattingen over onderwijs zijn geoperationaliseerd in 73 stellingen van het Likert-type en verwerkt in een schriftelijke vragenlijst. Respondenten konden bij elke stelling op een vijfpuntsschaal aangeven in hoeverre ze het met bepaalde stellingen *eens* zijn (bijvoorbeeld 'het is een taak van de school waarden en normen over te dragen': helemaal mee eens, mee eens, niet mee eens maar ook niet mee oneens, niet mee eens, helemaal niet mee eens). Bij elke stelling had de respondent de mogelijkheid aan te geven nog nooit over de stelling te hebben nagedacht.

2.5.3 De psychometrische kwaliteit van het meetinstrument

De dimensionele structuur van de vragenlijst is op twee manieren onderzocht. In eerste instantie is met behulp van factoranalyse de dimensionaliteit *binnen* elk inhoudsdomein bepaald. In tweede instantie is op *alle* items een multidimensionele schaalanalyse (ALSCAL) toegepast.

Op basis van het verloop van de percentages verklaarde variantie (de Scree-test en het knik-criterium, zie De Heus, Van der Leeden, & Gazendam, 1995) bleek dat binnen alle drie de domeinen sprake was van twee dimensies⁵. Binnen de domeinen bleek bovendien dat de correlatie tussen de dimensies vrij gering was (zie Tabel 2.5), zodat de orthogonaal geroteerde oplossing geïnterpreteerd is. De Tabellen 2.1, 2.2 en 2.3 bevatten de ladingen van de items op de factoren na verwijdering van items met een te lage divergerende en/of convergerende validiteit voor respectievelijk het domein ten aanzien van de doelen, het onderwijskundig domein en het pedagogisch domein.

⁴ In het kader van de cursus was het teveel gevraagd (met name van de te investeren tijd van de studenten) om van tevoren een steekproef te trekken en studenten de geselecteerde respondenten te laten benaderen. De keuze van deze wijze van gegevensverzameling heeft ertoe geleid dat er relatief veel hoger opgeleiden en jongeren in de steekproef terecht zijn gekomen. Aangezien het pilot-onderzoek vooral bedoeld was om de kwaliteit van het instrument te bepalen is dat geen probleem. We beperken ons tot het analyseren van de structuur van het meetinstrument. Andere beschrijvende analyses zouden door de 'bias', die door de selectieve samenstelling van de steekproef zou kunnen zijn veroorzaakt, een vertekend beeld kunnen opleveren.

⁵ Een driefactoriele oplossing voor het domein Doelen levert een derde factor op die slechts 6% aan verklaarde variantie toevoegt. Bovendien wordt deze factor slechts gedragen door één item (Het is een taak van de school om leerlingen op te leiden tot kritische consumenten). Deze analyse gaf geen aanleiding om een driefactoriele oplossing verder te exploreren.

Tabel 2 1 Pilot-onderzoek Vanmax-geroteerde factormatrix, communaliteiten (h^2) en percentages verklaarde variantie voor het domein doelen van het onderwijs (N=631)

	f1	f2	h^2
Het is een taak van de school sociale vaardigheden bij te brengen	.64	- 03	42
Het is een taak van de school leerlingen te leren rekening te houden met anderen	.60	- 15	38
Naast een onderwijstaak heeft de school ook een opvoedende taak	.57	- 13	34
Het is een taak van de school waarden en normen over te dragen	.54	08	29
Het is een taak van de school leerlingen kennis te laten maken met andere culturen en godsdiensten	.50	- 14	27
Ik vind het belangrijk dat de school bijdraagt aan het latere geluk en tevredenheid van leerlingen	.50	01	25
Het is een taak van de school het karakter van leerlingen te ontwikkelen	.49	11	25
Een taak van de school is het aanleren van zelfverantwoordelijkheid bij leerlingen.	.49	- 03	24
De school moet leerlingen bijbrengen hoe ze hun vrije tijd zinvol kunnen besteden.	.46	13	23
Het is een taak van de school om leerlingen op te leiden tot kritische consumenten.	.42	08	18
Kinderen moeten vooral goed leren op school, zodat ze het ver brengen in de maatschappij	- 04	.80	65
Een goede opleiding is de sleutel tot maatschappelijk succes	00	.73	54
Om later een zo klein mogelijke kans te lopen op werkloosheid, moeten leerlingen zoveel mogelijk leren op school	- 02	.67	45
Het belangrijkste doel van het onderwijs is het krijgen van een goede baan	- 15	.58	36
Als kinderen later iets willen bereiken moeten ze nu veel leren op school	06	.58	35
Een diploma is het beste toegangkaartje tot de arbeidsmarkt	- 04	.52	27
Ik vind het belangrijk dat de school bijdraagt aan de maatschappelijke carrière van leerlingen	17	.39	18
% verklaarde variantie	16 8	16 6	33 3

f1 = vorming, f2 = loopbaan

Interpretatie factoroplossingen

Binnen het domein van de doelen heeft de eerste factor betrekking op diverse aspecten van de vorming van de leerling als doel van het onderwijs, zowel op het persoonlijke als maatschappelijke vlak. Deze factor wordt aangeduid met 'vorming'. De tweede factor representeert de opvatting dat het onderwijs als doel heeft de leerlingen voor te bereiden op een toekomstige loopbaan en wordt daarom 'loopbaan' genoemd.

Binnen het pedagogisch domein representeert de eerste factor een patroon van opvattingen dat is gericht op gehoorzaamheid en conformiteit van leerlingen. Deze factor wordt 'discipline' genoemd. In de tweede factor wordt rekening gehouden met de wensen van leerlingen en vormt de inspraak van leerlingen een belangrijk aspect. Deze factor wordt aangeduid met 'inspraak'.

Tabel 2.2 Pilot-onderzoek Varimax-geroteerde factormatrix, communaliteiten (h^2) en percentages verklaarde variantie voor het pedagogisch domein, verwijzend naar de relatie tussen leerkracht en leerling (N=631)

	f1	f2	h^2
Op school zijn orde en discipline belangrijk	.70	- .05	50
Leerlingen horen in de klas stil te zijn en goed op te letten	.69	- .16	51
Leerlingen moeten op school gehoorzaam zijn	.69	.13	50
Op school dienen leerlingen de leerkracht te gehoorzamen	.62	- .24	44
Rumoer en drukte in de klas mogen <u>niet</u> worden toegestaan	.59	- .13	36
Ik vind het belangrijk dat leerlingen zich goed gedragen op school	.59	- .06	36
De school vraagt terecht dat leerlingen zich aanpassen aan de regels van de school	.56	- .09	32
De school dient kinderen een gevoel van orde en regelmaat bij te brengen	.55	- .10	32
De school dient vooral ijver en inzet te vragen van leerlingen	.54	.02	29
Orde en tucht zijn belangrijke zaken die je op school hoort te leren	.54	- .11	30
De school moet optreden tegen spijbelen	.50	- .04	25
Het is belangrijk dat op school rekening wordt gehouden met wensen en belangen van leerlingen	- .03	.67	45
Inspraak van leerlingen op school is belangrijk	- .12	.67	46
Het is belangrijk dat leerlingen inspraak hebben in de keuze van wat ze moeten leren	- .01	.64	41
In de keuze van de leerstof moet de leerkracht de leerlingen laten meebeslissen	- .12	.61	38
De leerkracht moet de leerlingen laten meebeslissen in de manier waarop wordt lesgegeven	.01	.58	33
In het onderwijs moet rekening gehouden worden met de wensen en belangen van leerlingen	- .13	.55	32
Ik vind het normaal dat leerlingen ook kritiek hebben op de leerkracht	- .23	.46	27
Het is belangrijk dat leerlingen op school mondig en kritisch zijn	- .14	.46	24
% verklaarde variantie	21.6	15.3	36.8

f1 = discipline, f2 = inspraak

Tabel 2 3 Pilot-onderzoek Varimax-geroteerde factormatrix, communaliteiten (h^2) en percentages verklaarde variantie voor het onderwijskundig domein, verwijzend naar de inhoud en vormgeving van het onderwijs (N=631)

	f1	f2	h^2
Het is belangrijk dat leerlingen zelfstandig problemen leren oplossen	.67	.04	.45
Leerlingen kunnen ook veel van elkaar leren	.62	-.08	.40
Ik vind het belangrijk dat leerlingen op school goed kunnen samenwerken	.54	.12	.30
Op school moet bevorderd worden dat leerlingen leren zelfstandig te denken	.52	.02	.27
Ook buiten de school kun je veel leren	.48	-.17	.26
Het is belangrijk dat leerlingen zich afvragen waarom ze bepaalde zaken moeten leren	.48	.09	.24
Ik vind het belangrijk dat leerlingen belangstelling hebben voor de leerstof	.44	.19	.22
Het leren van creatieve vakken, zoals tekenen en handvaardigheid, vind ik belangrijk voor de toekomst van leerlingen	.37	-.14	.16
Ik vind het belangrijk dat leerlingen hoge rapportcijfers halen	-.07	.68	.45
Het leren van vakken als taal en wiskunde vind ik belangrijk voor de toekomst van leerlingen	.13	.53	.30
Het geven van cijfers is een goede stimulans voor het leren van leerlingen	.17	.49	.27
Het is belangrijk dat leerlingen een zo hoog mogelijke opleiding behalen	-.04	.49	.24
Een goede studiehouding van leerlingen vind ik belangrijk	.20	.45	.25
Om veel te leren op school vind ik competitie tussen leerlingen belangrijk	-.20	.42	.22
% verklaarde variantie	16.7	12.3	29.0

f1 = proces, f2 = product

Ook binnen het onderwijskundig domein levert de factoranalyse twee dimensies op. Zelfstandig leren, samenwerken en leren van elkaar vormen belangrijke indicatoren voor de eerste factor. Gezien de oriëntatie in deze factor op het leerproces wordt deze aangeduid met 'proces'. In de tweede factor ligt de nadruk op het leveren van prestaties en het behalen van goede cijfers en wordt daarom 'product' genoemd.

Samenvattend kan worden geconcludeerd, dat de factorstructuren de dimensies representeren zoals deze per domein zijn geoperationaliseerd. Aldus resulteerden de factoranalyses in zes opvattingen (schalen) over onderwijs, twee per domein (zie Tabel 2 4).

Tabel 2 4 Geschatte betrouwbaarheden (alpha) van de schalen voor opvattingen over onderwijs

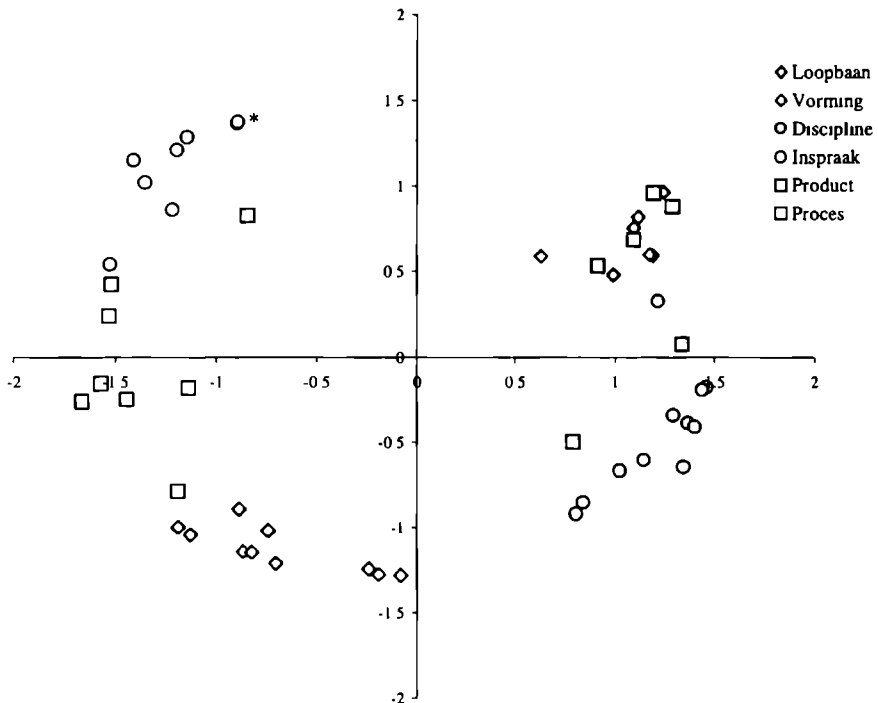
	domein Doelen		Pedagogisch domein		Onderwijskundig domein	
	loopbaan	vorming	discipline	inspraak	product	proces
Aantal items	7	10	11	8	6	8
Cronbach's alpha	.81	.78	.86	.80	.66	.74
N	616	581	607	599	612	620
Oorspronkelijk aantal items	12	19	13	10	6	13

In totaal blijken 50 van de 73 oorspronkelijk geformuleerde items schaalbaar.

Inhoudelijk vallen items buiten de analyses die verwijzen naar:

- of de school zich mag bemoeien met opvoedingsmethoden van ouders, het tegengaan van discriminatie en vooroordelen en het aanleren van beroepsvaardigheden (domein doelen).
- het al dan niet redelijk, respectievelijk overbodig zijn van schoolregels (pedagogisch domein)
- schools welbevinden (onderwijskundig domein)

Naast de factoranalyses binnen elk inhoudsdomein hebben we de dimensionaliteit van het totale meetinstrument onderzocht met een meerdimensionele schaalanalyse (ALSCAL) op de vijftig items die in de factoranalyses bij één van de zes factoren konden worden ingedeeld.



(* 2 items)

Figuur 2.1 Pilot-onderzoek: afstanden tussen items gebaseerd op gestandaardiseerde Euclidische afstandsscores ('listwise deletion', N=510). Stress = .25; RSQ = .84

Op basis van de gestandaardiseerde Euclidische afstanden tussen de items is nagegaan in hoeverre er sprake is van een tweetal groepen van items met kleine onderlinge afstanden⁶. Figuur 2.1 laat de plot zien van de onderlinge afstanden tussen de items, zoals bepaald met behulp van ALSCAL. Hoe kleiner de afstand tussen de items, des te meer 'lijken' ze op elkaar (Meerling, 1988). De zes subclusters zijn herkenbaar en ondersteunen de uitkomsten van de factoranalyses⁷.

2.5.4 Schaalconstructie

Op grond van de uitkomsten van de factoranalyses en de meerdimensionele schaalanalyse kunnen voor de zes opvattingen schalen worden geconstrueerd. Schaalscores zijn berekend door voor elke respondent de gemiddelde scores op de items van de zes schalen te bepalen. Nadat deze schaalscores zijn bepaald, zijn de intercorrelaties tussen deze schalen onderzocht (Tabel 2.5).

Tabel 2.5 Intercorrelaties van zes schalen voor opvattingen over onderwijs uit het pilot-onderzoek (N=631)

domein		loopbaan	vorming	discipline	inspraak	product	proces
doelen	loopbaan	*					
	vorming	- 01	*				
pedagogisch	discipline	50	10	*			
	inspraak	- 07	11	- 27	*		
onderwijskundig	product	62	00	52	- 12	*	
	proces	- 14	34	- 18	44	- 10	*

Opvallend zijn de substantieve correlaties tussen enerzijds de opvattingen over loopbaan, discipline en product en anderzijds tussen de opvattingen inzake vorming, inspraak en proces. De correlatie tussen 'inspraak' en 'vorming' is in vergelijking met de andere correlaties aan de lage kant. Tussen de beide 'sets' van opvattingen blijkt nauwelijks of geen associatie aanwezig. Deze correlaties lijken erop te wijzen, dat er inderdaad sprake is van een tweetal overkoepelende, van elkaar onafhankelijke, onderwijsideologieën.

⁶ Het verloop van de stress laat een knik zien bij twee en een lichtere knik bij drie dimensies (stress is bij één dimensie 45, bij drie en vier dimensies respectievelijk 16 en 12). Bovendien leverde een dnedimensionele analyse een slecht interpreteerbare oplossing op.

⁷ Uit een factoranalyse op alle vijftig oorspronkelijke items kwam bij een tweedimensionele oplossing (percentage verklaarde variantie 24.5) het onderscheid tussen leerstof- en leerlinggerichte opvattingen herkenbaar naar voren. Meerdimensionele oplossingen lieten succesvoller een opsplitsing van de leerling- en leerstofgerichte inhoudsdomeinen zien, waarbij bovendien sprake was van onderlinge correlatie van zowel de onderscheiden factoren met leerlinggerichte items als de onderscheiden factoren met leerstofgerichte items. Deze oplossingen duiden eveneens op het bestaan van twee onderwijsideologieën, bestaande uit opvattingen over drie -onderling gerelateerde- inhoudsdomeinen.

Ter verdere exploratie van de dimensionaliteit van het totale meetinstrument is een factoranalyse uitgevoerd op de zes geconstrueerde schalen. Het verloop van de eigenwaarden laat een duidelijke knik zien na twee factoren. De factorladingen van de zes schalen op twee factoren zijn weergegeven in Tabel 2.6. Een tweefactoriële orthogonale oplossing⁸ verklaart 40.1 procent van de totale variantie.

Tabel 2.6 Pilot-onderzoek: Varmax-geroteerde factormatrix, communaliteiten (h^2) en percentages verklaarde variantie voor zes opvattingen over onderwijs (N=631)

	f1	f2	h^2
Loopbaan	.72	-.03	52
Discipline	.67	-.14	47
Product	.73	-.03	54
Vorming	.07	.40	16
Inspraak	-.17	.52	30
Proces	-.13	.64	42
% verklaarde variantie	25.9	14.2	40.1

f1 = leerstofgericht, f2 = leerlinggericht

Uit de meerdimensionele schaalanalyse op de items en de factoranalyse op de zes schalen valt te concluderen dat er inderdaad sprake is van een tweetal clusters van opvattingen over onderwijs: een cluster dat bestaat uit items van de schalen 'loopbaan', 'discipline' en 'product' en een cluster dat bestaat uit items van de schalen 'vorming', 'inspraak' en 'proces'. De items uit het eerste cluster verwijzen naar de leerstofgerichte onderwijsideologie, de items uit het tweede cluster naar de leerlinggerichte onderwijsideologie. Tevens valt uit Figuur 2.1 af te leiden dat de leerlinggerichte items een patroon laten zien waarbij de drie inhoudsdomeinen verder van elkaar liggen dan de leerstofgerichte items. De afstand tussen de items die naar inspraak verwijzen en de items die naar vorming verwijzen corresponderen met de relatief lage correlatie tussen beide schalen, zoals gepresenteerd in Tabel 2.5. Desondanks lijkt de factoranalyse op de schalen en de afstanden tussen de items te wijzen op het bestaan van twee overkoepelende dimensies, een leerlinggerichte en een leerstofgerichte.

2.6 Besluit

Op basis van de theoretische achtergronden van het onderzoek naar opvattingen over onderwijs, zoals geschetst in hoofdstuk 1, en de resultaten van het pilot-onderzoek, zoals gerapporteerd in dit hoofdstuk, kunnen we een antwoord geven

⁸ Een oblimin-geroteerde factoroplossing laat een relatief lage correlatie tussen beide factoren zien (-.25)

op de eerste onderzoeksvraag: 'Met welke dimensionele structuur kunnen opvattingen over onderwijs worden beschreven?'

Opvattingen over onderwijs blijken betrekking te hebben op een drietal inhouds-domeinen en kunnen met twee van elkaar onafhankelijke ideologieën worden beschreven. De resultaten van het onderzoek kunnen we samenvatten in een overzicht, zoals gepresenteerd in Tabel 2.7.

Tabel 2.7 De inhoudelijke en structurele indeling van opvattingen over onderwijs

Inhouds-domein	Leerstofgerichte ideologie	Leerlinggerichte ideologie
Doelen van het onderwijs	Loopbaan	Vorming
Pedagogische relatie	Discipline	Inspraak
Onderwijskundige inrichting	Product	Proces

Opvattingen over onderwijs met betrekking tot drie inhouds-domeinen kunnen aldus worden beschreven met twee dimensies, een leerstofgerichte en een leerlinggerichte ideologie.

De resultaten van de factoranalyses duiden op het bestaan van twee onafhankelijke onderwijsideologieën. Scores op de ene ideologie bezitten geen zeggingskracht over de scores op de andere ideologie. Met deze resultaten kunnen we ons distantiëren van unidimensionele benaderingen van het denken over onderwijs (zoals te vinden in Billig et al., 1988 en Van der Kley & Felling, 1989) en kunnen we ons aansluiten bij vergelijkbare uitkomsten van onderzoeken naar opvattingen over onderwijs (Kerlinger & Kaya, 1959a; Bunting, 1985; Cadot & Versloot, 1987). Het bestaan van eventuele additionele dimensies kan op basis van de uitkomsten van ons onderzoek niet aannemelijk gemaakt worden.

De resultaten van het door ons uitgevoerde onderzoek geven geen aanleiding om opvattingen over onderwijs te reduceren tot twee, elkaar uitsluitende, onderwijsideologieën. Hiervoor is de tweedimensionaliteit in onderwijsopvattingen als voornaamste reden aan te voeren. Het bestaan van twee onafhankelijke dimensies in onderwijsopvattingen maakt het immers onwaarschijnlijk dat er sprake is van twee tegengestelde onderwijsopvattingen. De mate waarin men leerstofgericht is, heeft geen relatie met de mate waarin men leerlinggericht is.

Opgemerkt dient te worden dat de homogeniteit (i.e. betrouwbaarheid van de metingen) van de items van de leerstofgerichte onderwijsideologie groter is dan die van de leerlinggerichte onderwijsideologie. De leerstofgerichte onderwijsopvattingen blijken een consistenter patroon te bezitten dan de leerlinggerichte opvattingen. Een oorzaak hiervan kan gelegen zijn in de inhoudelijke diversiteit

van dergelijke ideologieën. Een leerlinggerichte onderwijsideologie is inhoudelijk gezien breder dan een leerstofgerichte onderwijsideologie. Deze laatste verwijst dan ook naar een vrij smalle benadering van het onderwijs, met een sterke nadruk op de kerntaken van de school.

Een selectie van de items van de vragenlijst 'Opvattingen over onderwijs', dat in dit hoofdstuk is gepresenteerd, is opgenomen in een grootschalig veldonderzoek naar sociaal-culturele ontwikkelingen in Nederland (SOCON-1995). Dit onderzoeksproject vormt het kader voor het vervolg van deze studie.

In het volgende hoofdstuk bieden we enkele theoretische aanknopingspunten om verschillen in leerstof- en leerlinggerichtheid binnen Nederland te duiden. We besteden aan de hand van socialisatietheorieën en leefstijltheorieën specifiek aandacht aan de inkadering van opvattingen over onderwijs in patronen van sociaal-structurele en sociaal-culturele kenmerken van de Nederlandse bevolking.

3 Sociaal-structurele en sociaal-culturele verschillen in opvattingen over onderwijs

3.1 Inleiding

In het vorige hoofdstuk hebben we gezien dat opvattingen over onderwijs te beschrijven zijn met twee onafhankelijke dimensies: enerzijds een leerstofgerichte dimensie, bestaande uit een nadruk op orde en discipline en prestatie- en loopbaangerichtheid en anderzijds een leerlinggerichte dimensie met een nadruk op inspraak van leerlingen en een proces- en vormingsgerichtheid.

Dit hoofdstuk schetst de theoretische achtergronden van de tweede onderzoeksvraag:

Onderzoeksvraag 2

In hoeverre zijn opvattingen over onderwijs gerelateerd aan sociaal-structurele en sociaal-culturele kenmerken?

In dit hoofdstuk gaan we op zoek naar theoretische aanknopingspunten om verschillen in onderwijsopvattingen te duiden. In eerder onderzoek naar opvattingen over onderwijs is aangetoond dat de mate waarin men leerstof- en leerlinggerichte opvattingen heeft, verband houdt met zowel sociaal-structurele als sociaal-culturele kenmerken (Meijnen, 1982; Van der Kley & Felling, 1989; Versloot, 1990).

Onder *sociaal-structurele kenmerken* verstaan we de objectieve kenmerken van de maatschappelijke positie die iemand inneemt, zoals het beroep of het opleidingsniveau.

Onder *sociaal-culturele kenmerken* verstaan we religieuze overtuigingen, waardenoriëntaties en opvattingen over diverse aspecten van het dagelijks leven, zoals politiek, arbeid, gezin en opvoeding.

De relaties van opvattingen over onderwijs met sociaal-structurele en sociaal-culturele kenmerken kunnen we vanuit twee theoretische invalshoeken benaderen. Een eerste invalshoek is socialisatie-theoretisch van aard. Uitgangspunt van deze invalshoek is dat opvattingen over onderwijs beïnvloed worden door ervaringen die men opdoet in socialiserende instanties (het beroep, de school en het gezin) (Klaassen, 1981; 1990). Opvattingen over onderwijs zijn vanuit deze invalshoek op te vatten als het resultaat van socialisatieprocessen.

Tevens maken opvattingen over onderwijs onderdeel uit van de gezinscultuur: in samenhang met andere sociaal-culturele kenmerken zouden opvattingen over onderwijs kenmerkend zijn voor de socialisatieprocessen die in het gezin plaatsvinden. De samenhang in culturele kenmerken brengt ons bij de tweede

invalshoek. Een samenhangend netwerk van culturele kenmerken kunnen we aanduiden met het begrip leefstijl (Bourdieu, 1979). Insteek van deze invalshoek is dat opvattingen over onderwijs niet geïsoleerd bestaan, maar dat ze verweven zijn in een cultuurpatroon: een netwerk van waardenoriëntaties en opvattingen. Zo'n netwerk wordt ook wel een leefstijlpatroon genoemd. Met het onderzoeken van de mate waarin en de wijze waarop opvattingen over onderwijs zijn ingebed in leefstijlen kunnen we de bruikbaarheid van onderwijsopvattingen in het licht van dit leefstijlonderzoek verder onderzoeken. Tevens zullen we in dit hoofdstuk aandacht besteden aan het type status dat aan bepaalde beroepen wordt ontleend.

Met het onderzoeken van de relaties tussen opvattingen over onderwijs en sociaal-structurele en sociaal-culturele kenmerken kunnen we een bijdrage leveren aan het onderzoek naar maatschappelijke ongelijkheid. In zowel socialisatie-theorieën als leefstijltheorieën ligt een sterk accent op maatschappelijke ongelijkheid (Bourdieu, 1979; Ganzeboom, 1988; Peschar & Wesselingh, 1995). In deze studie zullen we nagaan in hoeverre sociaal-culturele kenmerken, waaronder opvattingen over onderwijs, verschillen naar sociaal-structurele kenmerken oftewel in hoeverre onderwijsopvattingen als onderdeel van een leefstijlpatroon klasse- en opleidingsspecifiek verdeeld zijn.

We vinden in de hierboven gestelde onderzoeksvraag ook aanleiding om de opvattingen over onderwijs van leerkrachten te vergelijken met die van ouders. Gegeven de specifieke maatschappelijke positie van leerkrachten valt te verwachten dat leerkrachten in hun onderwijsopvattingen verschillen van ouders. Ook voor de exploratie van deze verschillen kunnen we gebruik maken van socialisatie- en leefstijltheorieën.

In paragraaf 3.2 zullen opvattingen over onderwijs in het licht van socialisatie-theorieën worden besproken. Vervolgens zal vanuit een leefstijltheoretisch perspectief aandacht worden besteed aan de samenhang van opvattingen over onderwijs met andere sociaal-culturele kenmerken (paragraaf 3.3), waarna we in paragraaf 3.4 deze samenhangen van sociaal-culturele kenmerken relateren aan sociaal-structurele kenmerken: het opleidingsniveau en de sociale klasse. In paragraaf 3.5 zullen we de statusdimensies van beroepen bespreken in het licht van de differentiatie naar opvattingen over onderwijs.

We sluiten dit hoofdstuk af met een theoretisch intermezzo omtrent de vergelijking van opvattingen over onderwijs van leerkrachten met onderwijsopvattingen van ouders (paragraaf 3.6).

3.2 Opvattingen over onderwijs in het cyclisch proces van socialisatie

In deze paragraaf zullen we de rol van opvattingen over onderwijs in socialisatieprocessen binnen drie socialiserende instanties bespreken, respectievelijk het beroep, de school en het gezin.

Socialisatie kan worden gedefinieerd als 'de latente en manifeste invloed van het geheel aan maatschappelijke omgevingsfactoren op de persoonlijkheidsontwikkeling van mensen' (Klaassen, 1990, p. 54). Het beroep, de school en het gezin vormen drie omgevingen, waarvan een socialiserende werking uitgaat (Hurrelmann, 1975; Klaassen, 1981; Peschar & Wesselingh, 1985; 1995).

De rol van onderwijsopvattingen in socialisatieprocessen is tweeledig. Aan de ene kant kunnen opvattingen over onderwijs worden opgevat als het *resultaat* van socialisatieprocessen (Kohn, 1969; Bowles & Gintis, 1976; Bernstein, 1990; Matthijssen, 1991); concrete ervaringen op het werk, op school en in het gezin leiden tot bepaalde opvattingen over onderwijs. Zo kan bijvoorbeeld worden verwacht dat een strakke hiërarchische structuur in het werk of binnen de school leerstofgerichte opvattingen versterkt (Matthijssen, 1991).

Aan de andere kant hebben opvattingen over onderwijs als onderdeel van de cultuur binnen socialiserende instanties een *sturende* werking in de socialisatie van kinderen. Met name de opvattingen over onderwijs van leerkrachten en van ouders kunnen onderwijs- en opvoedingsgedrag sturen en zo een specifieke invulling geven aan de socialisatie van kinderen.

We zullen in deze paragraaf in eerste instantie aandacht besteden aan de wijze waarop opvattingen over onderwijs beïnvloed worden door ervaringen in het beroep (3.2.1), de school (3.2.2) en het gezin (3.2.3). Vervolgens zullen we ingaan op het cyclische karakter van socialisatieprocessen, waarbij het accent ligt op de 'dubbelrol' van opvattingen over onderwijs; enerzijds als het resultaat van socialisatieprocessen, anderzijds als sturend kenmerk van socialiserende instanties (3.2.4).

3.2.1 Beroepsocialisatie

Bowles en Gintis (1976) leggen een relatie tussen het beroep van ouders en opvattingen over onderwijs. Met name de dagelijkse ervaringen op de werkplek hebben volgens hen duidelijke gevolgen voor datgene dat ouders belangrijk vinden voor het onderwijs van hun kinderen:

'That working class parents seem to favor stricter educational methods is a reflection of their own work experiences, which have demonstrated that submission to authority is an essential ingredient in one's ability to get and hold a steady, well-paying job.'

That professional and self-employed parents prefer a more open atmosphere and a greater emphasis on motivational control is similarly a reflection of their position in the social division of labor.

When given the opportunity, higher-status parents are far more likely than their lower-status neighbors to choose 'open classrooms' for their children' (Bowles & Gintis, 1976, p. 133).

De verhoudingen binnen het beroep vertalen zich in opvattingen over onderwijs: hoe lager de positie op de werkvloer, des te sterker zal men leerstofgericht zijn. De hiërarchische structuur op het werk vertaalt zich in op orde en discipline gerichte opvattingen over onderwijs van de lagere sociale klassen. Hogere employees zouden meer nadruk leggen op vorming en inspraak, dus sterker leerlinggericht zijn; hun werk kan worden gekenmerkt door een grotere mate van autonomie.

Al eerder trachtte Kohn (1969) een verklaring te vinden voor verschillen in waarden die ouders in de opvoeding van hun kinderen hanteren. Opvoedingswaarden worden door Kohn in twee dimensies uiteengezet: één op conformiteit gerichte dimensie en één dimensie gericht op autonomie en zelfbepaling¹. Kohn definieert conformiteit als het volgen van voorschriften van autoriteiten, c.q. het gehoorzamen aan superieuren; zelfbepaling als het handelen op grond van eigen oordeel, het openstaan voor alternatieven. De beschrijving van de begrippen conformiteit en zelfbepaling in de opvoeding vertoont een sterke overeenkomst met respectievelijk een leerstof- en een leerlinggerichte onderwijsideologie, met name de opvattingen binnen het pedagogisch domein (cf. Tabel 1.4).

Kohn constateerde een relatie tussen de sociale klasse waartoe de ouders behoren en hun opvoedingswaarden. Ouders uit de hogere sociale klassen hechten meer belang aan zelfbepaling, ouders uit de lagere sociale klassen aan conformiteit.

Een verklaring voor deze relatie zoekt Kohn in de socialiserende werking van het beroep dat ouders uitoefenen. Kohn veronderstelde dat routinematig werk in een organisatie met een sterk hiërarchische structuur leidt tot een sterke nadruk op conformiteit in de opvoeding. Als men daarentegen meer verantwoordelijkheid heeft voor de invulling van het eigen werk en meer leiding geeft aan anderen, des te sterker zou binnen de opvoeding het accent gelegd worden op autonomie en zelfbepaling. Op deze manier zou er een zekere mate van congruentie bestaan tussen de eigen beroepservaringen en opvoedingswaarden.

¹ De mate van conformiteit werd door Kohn gemeten aan de hand van het belang dat ouders hechten aan goede manieren, gehoorzaamheid en netheid, de mate van zelfbepaling aan de hand van het belang dat ouders hechten aan rekening houden met anderen, verantwoordelijkheidsgevoel, zelfbeheersing, en nieuwsgierigheid

3.2.2 *Schoolse socialisatie*

Het onderzoek van Kohn is door een aantal auteurs bekritiseerd (Alwin, 1984; Bosker, Meijnen, & Van der Velden, 1988; Van der Slik, Gerris, & Felling, 1996). Kohn zou in zijn theorie te weinig aandacht hebben besteed aan de rol van het opleidingsniveau van de ouders, terwijl dit in vergelijkbaar onderzoek een grotere rol speelt in het verklaren van verschillen in opvoedingswaarden dan de sociale klasse. Alwin (1984) geeft hier de volgende verantwoording voor:

'The further one goes in school, the more likely one is to experience freedom from close supervision, nonroutinized flow, substantively complex work, and opportunity for self-direction. Following this line of reasoning, educated parents, having been taught to think for themselves, desire their children also to be self-directed; whereas less-educated parents, having been more subject to behavioral settings which require less independent thought and greater obedience to the dictates of authority, are more likely to desire obedience in their children.' (Alwin, 1984, p. 373).

De relatie tussen het opleidingsniveau en opvoedingswaarden, zoals door Alwin beschreven, vertoont een sterke overeenkomst met de door Kohn gesignaleerde relatie tussen het beroep en opvoedingswaarden. Het verschil zit in de socialiserende instantie: het beroep versus de school.

Bowles en Gintis (1976) veronderstellen naast een socialiserende werking van het beroep eveneens een socialiserende werking van het onderwijs. Volgens hen is het onderwijs zodanig ingericht dat het mensen voorbereidt op een specifieke positie op de arbeidsmarkt. Zij impliceren een sterker op conformiteit gerichte socialiserende werking van het lager beroepsonderwijs, omdat dat onderwijstype leerlingen voorbereidt op afhankelijke posities op de arbeidsmarkt, terwijl de hogere onderwijstypen leerlingen voorbereiden op functies met meer zelfstandigheid en autonomie. Deze ervaringen in het onderwijs zouden dan een bijdrage leveren aan de identiteitsvorming en zouden de waarden en opvattingen van mensen beïnvloeden. Van hen is de zogenaamde correspondentietheorie bekend geworden: de productieverhoudingen op de arbeidsplaats werpen hun schaduw vooruit naar het onderwijs. Zij veronderstellen daarmee een congruentie in de socialiserende werking van de school en het beroep.

Concreet ziet Matthijssen (1991) de invloed van de inrichting van het onderwijs op de identiteitsontwikkeling van leerlingen als volgt:

'Een curriculum met een strakke structuur werkt een afhankelijke identiteit in de hand met een sterke behoefte aan orde, aan leiding en aan zekerheden die een begrensde ruimte biedt; en een curriculum met een soepele structuur stimuleert een zelfstandige identiteit.' (Matthijssen, 1991, p. 119).

Levine en Levine (1996) zien een relatie tussen de inrichting van het onderwijs en kenmerken van de leerlingpopulatie van de school. Zij leggen een verband tussen de sociale achtergrond van de leerlingen van een school en de eisen die aan de inrichting van het onderwijs worden gesteld. Zij constateren dat leerlinggericht onderwijs het best aansluit bij leerlingen uit de middenklasse, terwijl leerstofgericht onderwijs voornamelijk aansluit bij de behoeften van leerlingen uit de lagere sociale klassen. De reden hiervoor moet volgens Levine en Levine worden gezocht in de kenmerken van het gezin, waaruit deze leerlingen afkomstig zijn.

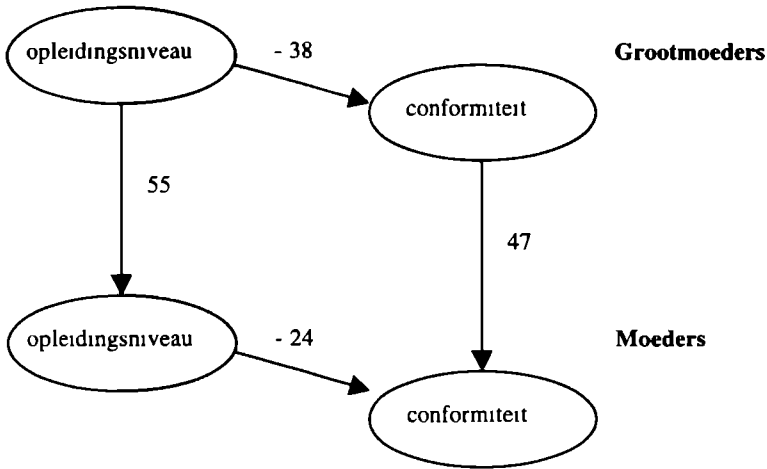
'Many students in a predominantly middle-class neighborhood tend to have difficulty in school if placed in a classroom in which social control and instruction are highly structured or are externally imposed in a teacher-centered curriculum. Because middle-class home environments tend to stress egalitarianism and development of self-direction, a highly structured, teacher centered classroom can be not only discrepant for middle-class students, but also can cause them to lose interest in motivation and learning' (Levine & Levine, 1996 p 91)

'Teachers frequently emphasize discipline and authority in working-class schools partly because students are accustomed to this type of emphasis and their parents also tend to demand it' (Levine & Levine, 1996, p 91)

3 2 3 *Gezinssocialisatie*

Met deze laatste opmerkingen van Levine en Levine komen we terecht bij de socialisatie binnen het gezin. De school zou zich in haar onderwijspraktijk aanpassen aan de achtergrondkenmerken van de leerlingpopulatie. De kenmerken van het gezin als socialiserende instantie zouden daartoe moeten worden overgenomen door de school. Levine en Levine gaan er van uit dat in de arbeidersklasse een cultuur heerst waarin een nadruk ligt op discipline en autoriteit in tegenstelling tot de middenklasse, waar gelijkheid en zelfontplooiing kenmerken zijn van de gezinscultuur.

In intergenerationeel onderzoek naar opvoeding in Nederland hebben Vermulst, Van Zutphen en De Brock (1989) getoetst in hoeverre de socialisatiekenmerken van het gezin overgedragen worden naar de volgende generatie. Uit hun onderzoek naar opvoeding van moeders en grootmoeders (55 paren) blijkt dat inderdaad sprake is van een intergenerationele overdracht van opvoedingswaarden. De mate van conformiteit in de opvoeding van grootmoeders en moeders vertoont een zekere congruentie (zie Figuur 3.1)



Figuur 3 1 Een deel van een intergeneratieel (LISREL-)model van 'ouderlijk functioneren' naar Vermulst et al (1989, p 42)

Uit Figuur 3 1 kunnen we afleiden dat de mate van conformiteit van de moeder afhangt van de mate van conformiteit van de grootmoeder, maar ook dat bij beiden de mate van conformiteit afhangt van het opleidingsniveau. Dus hoe hoger het opleidingsniveau des te minder is men gericht op conformiteit.

Opvoedingswaarden en opvattingen over onderwijs kunnen worden beschouwd als kenmerken van de gezinscultuur. Maatschappelijke verschillen in gezinsculturen zouden de sociale structuur volgen. Culturele kenmerken, zoals opvoedingswaarden en opvattingen over onderwijs, zouden sterk bepaald worden door de structurele kenmerken van het gezin, de sociale klasse en het opleidingsniveau van de ouders (Kohn, 1969, Bernstein, 1971; 1990; Bowles & Gintis, 1976; Bourdieu, 1979; 1989, Klaassen, 1981; Peschar & Wesselingh, 1985, 1995, Hofstede, 1986, 1992; Van der Kley & Felling, 1989).

In zijn onderzoek naar cultuurverschillen hanteert Hofstede (1992, zie ook Bolhuis, 1995) het begrip cultuur als 'de collectieve mentale programmering die de leden van één groep of categorie mensen onderscheidt van die van andere' (p. 16). Daarbij acht hij waarden -'een collectieve neiging om bepaalde zaken te verkiezen boven andere' (Hofstede, 1992, p. 20)- de kern van een cultuur. Mentale programma's variëren volgens Hofstede net zo sterk als de milieus, waarin ze zijn ontstaan.

Ten aanzien van cultuurverschillen binnen een samenleving onderscheidt Hofstede onder andere een machtsafstandsdimensie. Machtsafstand verwijst naar 'de mate waarin de minder machtige leden van instituties of organisaties in een land verwachten en accepteren dat de macht ongelijk is verdeeld', aldus

Hofstede (1992, p. 39). In culturen waar een grote mate van machtsafstand wordt ervaren, zijn respect, structuur en gehoorzaamheid belangrijke waarden. In zijn onderzoek komt Hofstede tot de conclusie dat binnen de Nederlandse samenleving de lagere sociale klassen gekenmerkt kunnen worden als klassen waarbinnen sprake is van een grotere machtsafstand, in hogere klassen zou sprake zijn van een kleinere machtsafstand².

Hofstede ziet een duidelijke relatie tussen de mate van machtsafstand en opvattingen over de inrichting van het onderwijs (zie Tabel 3.3). In een tweedeling die Hofstede aanbrengt in kenmerken van de interactie tussen leerling en leerkracht zien we een sterke relatie met het onderscheid in leerling- en leerstofgerichte opvattingen. Een grote machtsafstand gaat samen met leerstofgerichte opvattingen, een kleine machtsafstand met leerlinggerichte opvattingen.

De karakterisering van sociale klassen in termen van machtsafstand -hoe hoger de sociale klasse des te kleiner is de mate van machtsafstand- correspondeert met uitkomsten van ander onderzoek, waarin de sterke leerstofgerichtheid van lagere sociale klassen en de sterke leerlinggerichtheid van hogere sociale klassen wordt geconstateerd (Bowles & Gintis, 1976; Meijnen, 1982; Van der Kley & Felling, 1989; Versloot, 1990).

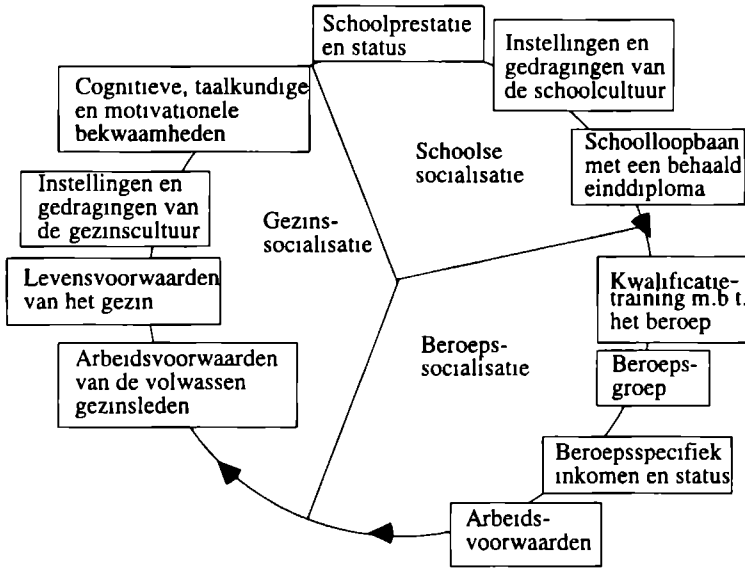
² Hofstede maakt zowel een vergelijking tussen landen als binnen landen op deze machtsafstandsdimensie. Uit zijn onderzoek blijkt dat in de westerse landen (West-Europa, Noord-Amerika, Australië, Nieuw-Zeeland, Zuid-Afrika en Israël) sprake is van een kleinere machtsafstand in vergelijking met landen in Oost- en Zuid-Europa, Zuid-Amerika, Afrika en Azië. Binnen de westerse landen is er binnen de lagere sociale milieus sprake van een grotere mate van machtsafstand dan binnen de hogere milieus (Hofstede, 1986, 1992).

Tabel 3 1 Verschillen in de interactie tussen leerling / leerkracht in relatie tot de machtsafstandsdimensie (naar Hofstede, 1986)

Kleine machtsafstand	Grote machtsafstand
<ul style="list-style-type: none"> • nadruk op onpersoonlijke waarheid die in principe van iedere competente persoon kan worden verkregen • de leerkracht moet de onafhankelijkheid van leerlingen respecteren • leerlinggericht onderwijs (nadruk op initiatief) • de leerkracht verwacht van leerlingen dat ze initiatief nemen tot communicatie • de leerkracht verwacht van leerlingen dat ze hun eigen weg vinden • leerlingen mogen vrijelijk praten in de klas • leerlingen mogen de leerkracht tegenspreken of bekriften • effectiviteit van leren wordt gerelateerd aan de mate van tweerichtingscommunicatie in de klas • buiten de klas worden leerkrachten als gelijken gezien • in conflicten tussen leerkracht en leerlingen worden ouders verwacht de kant van de leerlingen te kiezen • jongere leerkrachten zijn meer gehefd dan oudere leerkrachten 	<ul style="list-style-type: none"> • nadruk op persoonlijke wijsheid, die wordt overgedragen in de relatie met een bepaalde leerkracht • de leerkracht verdient respect van leerlingen • leerkrachtgericht onderwijs (nadruk op orde) • leerlingen verwachten van de leerkracht initiatief tot communicatie • leerlingen verwachten van leerkrachten dat ze de weg uitstippelen • leerlingen praten alleen in de klas als ze daartoe worden uitgenodigd • de leerkracht wordt nooit tegengesproken of openlijk bekrifiseerd • effectiviteit van het leren wordt gerelateerd aan de kwaliteit van de leerkracht • respect voor leerkrachten wordt ook buiten de klas getoond • in conflicten tussen leerkracht en leerlingen worden ouders verwacht de kant van de leerkracht te kiezen • oudere leerkrachten zijn meer gehefd dan jongere leerkrachten

3.2.4 Het cyclisch verloop van socialisatieprocessen

Socialisatieprocessen hebben een intergenerationeel cyclisch verloop. Bepaalde waarden, opvattingen en gedragingen zijn het resultaat van ervaringen die men opdoet in socialiserende instanties, zoals het beroep, de school en het gezin. Als resultaat van socialisatieprocessen vormen deze opvattingen op hun beurt weer een kenmerk van het gezin als socialiserende instantie voor een volgende generatie. In het kringloopmodel van Hurrelmann (1975, zie Figuur 3.2) wordt dit cyclische karakter van socialisatieprocessen verduidelijkt.



Figuur 3.2 Kringloopmodel: naar Hurrelmann (1975, p. 140) [vertaling volgens Peschar & Wesselingh (1995, p. 50)]

Vanwege dit cyclische karakter van socialisatieprocessen wordt het hierboven geschetste kringloopmodel gehanteerd in theorie en onderzoek naar de reproductie van maatschappelijke ongelijkheid³ (Klaassen, 1981; 1990; Bernstein, 1990; Peschar & Wesselingh, 1995). Socialisatie binnen gezinnen uit verschillende milieus wordt voortgezet in het onderwijs en op het werk, waardoor de culturele kenmerken van kinderen sterk lijken op die van hun ouders:

'De socialiserende werking van de arbeidsvoorwaarden in het lagere milieu leidt tot een van de hogere milieus verschillend maatschappijbeeld en daarmee tot een ander waardenpatroon en bijbehorend opvoedingsgedrag. Dat alles heeft zijn voortzetting in de fase van schoolse socialisatie en leidt uiteindelijk tot een differentie afsluiting van de schoolloopbaan en een bepaald beroepsniveau dat sterk overeenkomt met de vorige generatie. Daarmee lijkt de cirkel rond' (Peschar & Wesselingh, 1995, p. 51).

³ Vandaar de titel van de figuur in Peschar & Wesselingh (1995, p. 50) 'Het circulaire verloop van het socialisatieproces: schoolse socialisatie en opvoeding als middel tot reproductie van de sociale structuur'

In theorieën omtrent socialisatiekenmerken van beroep, school en gezin zien we een sterke congruentie-benadering. Kenmerken van de socialisatie op de school lijken op die van het werk en binnen het gezin.

In dit onderzoek zullen we nagaan in hoeverre de structuurkenmerken van de socialiserende instanties opvattingen over onderwijs beïnvloeden. Concreet zullen we nagaan in hoeverre de sociale klasse en het opleidingsniveau bepalend zijn voor de sterkte van leerstof- en leerlinggerichte opvattingen over onderwijs.

Op basis van de hierboven besproken theoretische inzichten kunnen we de verwachting uitspreken dat *hoe hoger de sociale klasse en hoe hoger het opleidingsniveau, des te minder sterk zal men leerstofgericht zijn en des te sterker zal men leerlinggericht zijn.*

Ten aanzien van het gezin als socialiserende instantie zullen we specifiek ingaan op de relaties van culturele kenmerken met opvattingen over onderwijs. Daarvoor zullen we in de volgende paragraaf nader ingaan op theorieën betreffende samenhangen van culturele kenmerken. Theorie en onderzoek naar leefstijlen vormen een bruikbaar kader om deze samenhangen te conceptualiseren.

3.3 Samenhangen van culturele kenmerken: leefstijlen

In theorie en onderzoek zijn het niet alleen opvattingen over onderwijs die door de ervaringen binnen het beroep en de opleiding zouden worden gekleurd. Algemeen wordt verondersteld dat binnen sociale klassen en opleidingsgroepen sprake zou zijn van waardenoriëntaties, communicatie- en interactiepatronen, opvattingen over opvoeding en opvattingen over onderwijs die een coherent patroon vormen. Zo'n coherent patroon wordt door Bourdieu (1979) leefstijl (*style de vie*) genoemd. Bourdieus leefstijlentheorie heeft een stroom van theorie en onderzoek naar leefstijlen in gang gezet (Ganzeboom, 1988). Het belang van deze onderzoekslijn is door Kraaykamp & De Graaf (1995) als volgt verwoord:

'Langzamerhand is ... het inzicht doorgebroken dat de bestudering van leefstijlen als consequentie van ongelijkheid op het terrein van scholing, beroep en inkomen, extra informatie over de sociale stratificatie in de samenleving kan opleveren.' (p. 223).

In zijn onderzoek naar coherente patronen van leefstijlkenmerken van de Franse bevolking constateerde Bourdieu (1979) dat een tweetal leefstijlen kunnen worden onderscheiden: een economische en een culturele leefstijl. De economische leefstijl kan gekenmerkt worden door een op materieel bezit gerichte leefstijl waar de nadruk ligt op het bezit van luxegoederen, zoals een

auto en een tweede huis. De culturele leefstijl verwijst naar deelname aan culturele activiteiten, zoals bezoek aan musea en het bezit van een muziekinstrument. Ook bepaalde waardenorientaties en opvattingen zouden kenmerkend zijn voor leefstijlen en aldus deel uitmaken van leefstijlen (Bourdieu, 1979; Ganzeboom, 1988).

In Nederland heeft Ganzeboom (1988) een vergelijkbaar onderzoek uitgevoerd. Hij onderscheidt een zevental velden waarop leefstijlkenmerken betrekking hebben. Deze zijn:

- materiele consumptie, waaronder aanschaf van luxe-goederen, autogebruik, vakantiebesteding en abonnementen
- vrijetijdsbesteding, waaronder cultuurdeelname en mediagebruik
- esthetische voorkeuren met betrekking tot kunst en woninginrichting
- gezondheid, sportbeoefening, riskante gewoonten
- opvattingen over loopbaan en beroepsuitoefening
- sociaal-economische en sociaal-ethische opvattingen en daaruit overeenstemmende politieke handelingen, in het bijzonder stemgedrag
- netwerk en sociale omgang (Ganzeboom, 1988, pp. 58-59, p. 73)

Opgemerkt dient te worden dat waardenorientaties en opvattingen in veel leefstijlanalyses buiten beschouwing worden gelaten, omdat het geen concrete gedragingen betreft. Ganzeboom pleit er echter voor om dit veld juist *wel* in dergelijke analyses te betrekken. Hij verwijst daarvoor naar Bourdieu (1979):

‘Ook Bourdieu beperkt zich in zijn analyses in eerste instantie tot objectief vast te stellen gedragskeuzen, maar het is duidelijk dat hij voor de verklaring van de door hem aangetroffen patronen in gedragskeuze een expliciet beroep doet op achterliggende waardenpatronen’ (Ganzeboom, 1988, p. 66)

Binnen het veld van opvattingen valt volgens Ganzeboom een scala aan waarden en opvattingen, zoals politieke opvattingen (conservatisme en progressiviteit), materialistische en postmaterialistische waarden (cf. Inglehart, 1977) als ook opvattingen over abortus, euthanasie, seksualiteit, opvoeding, homoseksualiteit en criminaliteit. Ganzeboom veronderstelt tevens een gemeenschappelijk patroon van restrictiviteit en liberaliteit, een onderscheid dat zich laat vergelijken met sociaal-economisch conservatisme en progressiviteit.

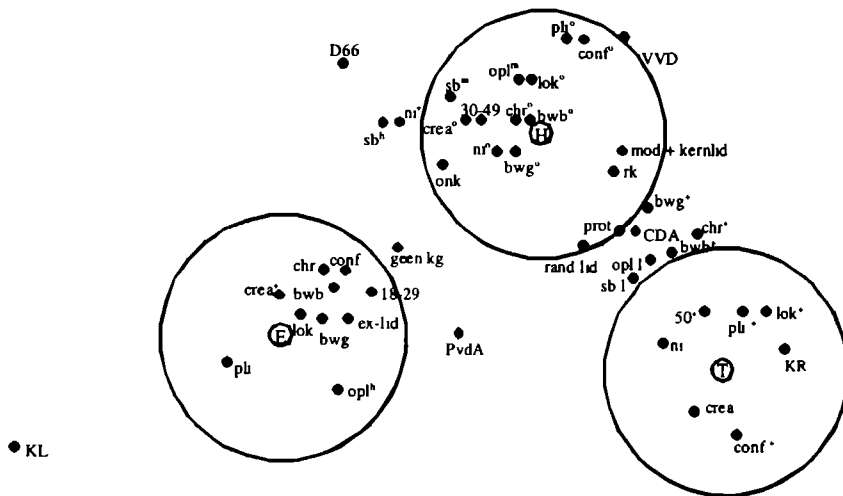
Wat betreft opvoedingswaarden verwijst Ganzeboom naar Kohn (1969) en Meijnen (1977). Deze laatste heeft een vertaalslag gemaakt van opvoedingswaarden naar opvattingen over onderwijs (Meijnen, 1982, 1983, 1984). Dergelijke opvattingen zouden volgens Ganzeboom vooral op de culturele leefstijldimensie variëren.

Op grond van de uitkomsten van de studies van Bourdieu en Ganzeboom kunnen we spreken van een aantal leefstijlpatronen (samenhangen op de hiervoor genoemde zeven leefstijldimensies). Zo kan er een economische en een culturele leefstijl worden bepaald. Mensen met een economische leefstijl hechten veel waarde aan materialistische goederen; degenen met een culturele leefstijl worden gekenmerkt door een grote belangstelling voor kunst en cultuur en postmaterialistische waarden (Ganzeboom, 1988).

In eerder onderzoek naar verschillen in opvattingen over onderwijs verdedigen Van der Kley en Felling (1989) de stelling dat een onderwijsideologie 'subcultureel' verankerd is. Onder een subcultuur verstaan Van der Kley en Felling 'het geheel aan waardenoriëntaties, normen, opvattingen en handelingspatronen dat voor een groep mensen een betekenisvolle samenhang vertoont' (p.40). Als we de door Van der Kley en Felling gehanteerde definitie van een subcultuur naast de leefstijldefinitie van Bourdieu en Ganzeboom leggen, blijkt dat tussen beide begrippen veel overeenkomsten zijn. Bij beide concepten gaat het om een samenspel van waarden, opvattingen en concrete gedragspatronen.

In hun studie naar opvattingen over onderwijs hebben Van der Kley en Felling getracht subculturele oriëntaties op onderwijs te identificeren door samenhangen tussen opvattingen over onderwijs, culturele kenmerken en sociaal-structurele achtergrondkenmerken in kaart te brengen. Daartoe hebben zij een correspondentie-analyse uitgevoerd. Dit leverde het volgende plaatje op (cf. Van der Kley & Felling, 1989, p. 49-50)⁴:

⁴ In hun grafische presentatie van de gegevens hebben Van der Kley en Felling (1989) alleen die kenmerken meegenomen die significant én relevant samenhangen met de onderwijsvisie. Twee kenmerken voldeden niet aan deze eis, te weten economisch conservatisme en maatschappijkritische waarden. Op basis van scores op de schalen leerideologie en kwalificatiefunctie (zie paragraaf 2.2) en een schaal met betrekking tot traditionele opvattingen over mannen en vrouwen (zie paragraaf 4.4.1.5) is een drietal typen onderscheiden, een **traditioneel** type met hoge scores op alle drie de schalen, een **emancipatoir** type met lage scores op de drie schalen en een **hybride** type, de groep respondenten die niet in een van beide andere typen te classificeren is. Uit hun onderzoek blijkt 19% van de volwassen Nederlandse bevolking tot het traditionele type te behoren tegen 20% tot het emancipatoire type. Aan de overige 61% wordt een hybride visie toegeschreven. De overige kwantitatieve variabelen die mee zijn genomen in de correspondentie-analyse zijn getriconomiseerd: lage scores (-), midden-scores (o) en hoge scores (+).



Figuur 3.3 Correspondentie van onderwijsopvattingen en sociaal-structurele en sociaal-culturele achtergrondkenmerken (uit: Van der Kley en Felling, 1989, p. 49).

Verklaring van gebruikte afkortingen:

E	Emancipatoire onderwijsvisie	onk	kerkelijke betrokkenheid
H	Hybride onderwijsvisie		onkerkelijk
T	Traditionele onderwijsvisie	ex-lid	kerkelijke betrokkenheid
opl l	opleiding lager onderwijs en LBO		uitgetreden lid kerkgenootschap
opl m	opleiding MULO, MAVO, MBO	rand lid	kerkelijke betrokkenheid marginaal
opl h	opleiding HAVO, VWO, HBO, WO		lid
sb l	sociale beroepsgroep (on)geschoolde arbeiders	mod+kernlid	kerkelijke betrokkenheid modaal of kernlid
sb m	sociale beroepsgroep lagere employés	bwg	burgerlijk waardenpatroon gezin
sb h	sociale beroepsgroep middelbare employés en hogere beroepen	bwb	burgerlijk waardenpatroon beroep
KL	politieke voorkeur klein links	ni	nieuwe innerlijkheid
KR	politieke voorkeur klein rechts	pll	arbeidsethos werk als plicht
conf	conformistische opvoedingswaarde	lok	lokalisme
crea	schoolkeuze voorkeur voor school met veel aandacht voor creatieve vakken		
chr	christelijke levensbeschouwing		
rk	lid Rooms-Katholieke kerk		
prot	lid Ned Hervormde kerk of Gereformeerde kerk		
geen kg	geen lid kerkgenootschap		

Uit de correspondentie-analyse van Van der Kley en Felling (1989) kan worden afgeleid dat de leerstofgerichte dimensie van opvattingen over onderwijs geplaatst kan worden binnen een netwerk van structurele en culturele kenmerken. Van der Kley en Felling concluderen dat twee extreme groepen, degenen met een emancipatoire⁵ en degenen met een traditionele onderwijsvisie op een aantal kenmerken verschillen.

Degenen met een traditionele onderwijsvisie bleken in vergelijking met degenen met een emancipatoire onderwijsvisie meer kerkelijk betrokken, meer belang te hechten aan burgerlijke waardenpatronen, sterker op de buurt betrokken te zijn en meer belang te hechten aan conformiteit in de opvoeding van kinderen.

De door Van der Kley en Felling geïdentificeerde subculturele oriëntaties vertonen een sterke gelijkenis met de leefstijldimensies, zoals Ganzeboom die heeft beschreven.

Op basis van voorgaande beschrijvingen van leefstijltheorieën en de rol van opvattingen over onderwijs als sociaal-cultureel kenmerk binnen leefstijlen kunnen we voor dit onderzoek de vraag naar de sociaal-culturele positionering van opvattingen over onderwijs vertalen naar de vraag in hoeverre opvattingen over onderwijs deel uitmaken van leefstijlpatronen.

In het vervolg van deze paragraaf zullen we enkele sociaal-culturele (leefstijl-) kenmerken aan de orde stellen, waarvan verwacht kan worden dat ze op enige wijze zijn gerelateerd aan opvattingen over onderwijs⁶. Deze kenmerken zijn achtereenvolgens: (1) religiositeit, (2) waardenoriëntaties, (3) politieke opvattingen, (4) opvattingen over arbeid, (5) economisch en cultureel conservatisme, (6) binding met de primaire omgeving en (7) opvoedingswaarden.

3.3.1 Religiositeit

Volgens Eisner (1992) kunnen onderwijsideologieën deels worden afgeleid uit levensbeschouwelijke overtuigingen. De implicaties van een 'orthodox-religieuze' onderwijsideologie voor de vormgeving van het onderwijs zijn volgens Eisner weinig leerlinggericht; de ontwikkeling van een kritische houding en zelfverantwoordelijkheid wordt niet sterk gestimuleerd. Deze onderwijsideologie gaat er bijvoorbeeld van uit dat leerlingen de waarheid die in het geloof ligt vervat moet worden bijgebracht. Met deze waarheid zijn de volwassenen inmiddels bekend. In een dergelijke omgeving is het niet wenselijk om leerlingen

⁵ Een emancipatoire onderwijsvisie wordt in het onderzoek van Van der Kley en Felling gezien als de tegenpool van een traditionele onderwijsvisie. Opvattingen van degenen met lage scores op leerstofgerichte items kregen het predikaat 'emancipatoir'.

⁶ De keuze van deze zeven sociaal-culturele kenmerken is bepaald door de context van het SOCON-onderzoek (zie hoofdstuk 4).

een kritische attitude bij te brengen, immers 'the mission of the institute is to pass on God's word, not to question it.' (Eisner, 1992, p. 307).

De studies van Cadot en Versloot (1987) en Van der Kley en Felling (1989) ondersteunen deze relatie tussen religiositeit en onderwijsopvattingen. Van der Kley en Felling vinden, evenals Cadot en Versloot (1987), een positief verband tussen religiositeit en een *traditionele* onderwijsideologie. Cadot en Versloot zien een negatief verband tussen religiositeit en *moderne* opvattingen.

Religiositeit betekent niet alleen dat men zich tot een bepaald kerkgenootschap rekent, maar ook dat men bijbehorende religieuze overtuigingen heeft. Volgens Felling, Peters en Schreuder (1986) kent religiositeit de volgende dimensies:

- Relgieuze gezindte: beschouwt men zich al dan niet lid van een bepaalde kerk of geloofsgemeenschap?
- Theïstische levensbeschouwing: in hoeverre krijgen thema's als het bestaan van een hogere werkelijkheid, de zin van het leven, dood en lijden, goed en kwaad pas dan betekenis als deze worden gekoppeld aan het bestaan van een God?
- Kerkelijke betrokkenheid: bezoekt men regelmatig kerkdiensten en neemt men deel aan kerkelijke activiteiten?
- Saillantie van het geloof: in hoeverre heeft het geloven invloed op beslissingen in het dagelijks leven?

Religiositeit zou samengaan met orde en traditie, zo beweren Felling et al. (1986):

'Zij die religieus-kerkelijk gebonden zijn, ... pleiten voor de bescherming van het leven en wijzen allerlei ingrepen door abortus, al te ongereguleerde anticonceptie, euthanasie en zelfdoding af. Ze houden tevens sterker aan het traditionele beeld van de vrouw vast en staan een zekere inperking van de burgerlijke vrijheden ten behoeve van de rust in de samenleving voor. Ze zijn bovendien niet gecharmeerd van de veranderingen die gedurende de laatste decennia in Nederland hebben plaatsgevonden en kiezen voor nieuwe stabiliteit en een krachtig landsbestuur. Ze bestempelen zichzelf uitdrukkelijk als behoudend en rechts, terwijl ze zich tevens voor de rechterkant van het partijenspectrum uitspreken.' (Felling, et al., 1986, p. 118).

Felling et al. beweren dat religiositeit gepaard gaat met enige mate van conservatisme, zowel op economisch als cultureel gebied (zie ook paragraaf 3.3.5). Ten aanzien van opvattingen over onderwijs kunnen we de verwachting uitspreken dat een sterke mate van religiositeit verband houdt met een leerstofgerichte onderwijsideologie en een geringe mate van religiositeit met een leerlinggerichte onderwijsideologie.

3.3.2 Waardenoriëntaties

'Waarden zijn algemene oriëntatiepunten die richting geven aan het gedrag en het streven van mensen. Het zijn een soort algemene doeleinden, die mensen

nastrevenswaardig vinden ' (Felling & Peters, 1984, p 347) Felling, Peters en Schreuder (1983) onderscheiden onder andere een burgerlijk, een maatschappijkritisch en een hedonistisch waardenpatroon Een burgerlijk waardenpatroon kent twee componenten, een familiale, waartoe waarden behoren als getrouwd zijn en leven voor je gezin, en een economische, met waarden als maatschappelijke zekerheid en vooruit komen in je leven Tot maatschappijkritische waarden behoren onder meer het meewerken aan de vermindering van inkomensverschillen en zich inzetten voor een samenleving, waarin iedereen kan meebeslissen Hedonistische waarden tenslotte zijn waarden als plezier maken en van het leven genieten

Uit het onderzoek naar opvattingen over onderwijs van Van der Kley en Felling bleek dat leerstofgerichte opvattingen samengaan met zowel een familiale als een economisch burgerlijke waardenorientatie en dat een afwijzing van leerstofgerichte onderwijsopvattingen samengaat met een maatschappijkritische waardenorientatie Met vooral de economische component van burgerlijkheid, waarbij het accent ligt op carrière, gaat een loopbaan- en prestatie-orientatie (een leerstofgerichte onderwijsideologie) gepaard (zie ook Felling et al, 1983, Ter Voert, 1994)

'Het prestatiemotief schrijft verder voor dat allen gelijke kansen moeten krijgen Niemand mag door externe factoren verhinderd worden om de potenties die in hem aangelegd zijn te verwirkelijken Komt daarentegen iemand niet aan zijn trekken door gebrek aan werklust, dan moet hij de gevolgen daarvan maar dragen In het burgerlijke waardenpatroon is de gelijkheid een formeel principe en geen resultaat, geen inhoudelijk egalitarisme Een sociale orde waarin materiele goederen ongelijk verdeeld zijn, vormt geen probleem, integendeel, dat is het natuurlijke gevolg van de verschillen in individuele prestaties ' (Felling, et al , 1983, p 38)

In de familiale component van een burgerlijk waardenpatroon zien we een sterke band met het gezin en de familie, die gepaard zou gaan met een op conformiteit gerichte onderwijsopvatting

Met een maatschappijkritische waardenorientatie, waarbij het accent ligt op het bevorderen van maatschappelijke gelijkheid, kunnen we inspraak op school en vorming als belangrijkste onderwijsdoel (een leerlinggerichte onderwijsideologie) associëren

Een hedonistische waardenorientatie impliceert een grote mate van individuele vrijheid en een afkeer van sterke verwachtingen, bijvoorbeeld in de vorm van discipline, prestaties en carrière Met betrekking tot deze waardenorientatie kunnen we verwachten dat deze vooral positief is geassocieerd met een afwijzing van een leerstofgerichte onderwijsideologie Deze relatie werd echter in het onderzoek van Van der Kley en Felling (1989) niet aangetoond

3.3.3 Politieke opvattingen

Volgens Eisner (1992) worden onderwijsideologieën afgeleid uit zogenaamde 'Weltanschauungen'. Hoewel volgens Eisner voornamelijk religieuze ideologieën de meeste invloed hebben op de invulling van het onderwijs zijn ook niet-religieuze ideologieën (bijvoorbeeld politieke ideologieën) van invloed op het onderwijs. Zo constateren Van der Kley en Felling een relatie tussen een 'rechtse' politieke voorkeur en traditionele opvattingen over onderwijs en tussen een 'linkse' politieke voorkeur en emancipatoire opvattingen over onderwijs.

Aronowitz en Giroux (1991) geven sprekende voorbeelden van de koppeling tussen politieke ideologieën en onderwijsideologieën. Zo stellen zij dat de conservatieve politiek in de regeringsperiode van Reagan en Bush in de Verenigde Staten een sterke wissel heeft getrokken op bepaalde doelen van het onderwijs. Door Reagan en Bush werd van schoolbestuurders en leerkrachten verwacht, dat ze een 'checklist' maken met zogenaamde positieve waarden: patriottisme, nationalistische waarden, zoals vrij ondernemerschap en gehoorzaamheid aan de gevestigde orde (law and order). Tegengestelde of alternatieve doelen, zoals het versterken van studenteninspraak, individuatie, creativiteit en intellectueel scepticisme (bijvoorbeeld in kunst en muziek) en onconventionele leerstijlen en leerstofinhouden moesten worden uitgesloten (Aronowitz & Giroux, 1991).

Volgens Inglehart (1990; zie ook Inglehart & Flanagan, 1987) zijn politieke waarden te ordenen op een continuüm met materialistische waarden aan de ene kant en postmaterialistische waarden aan de andere kant.

Onder materialistische waarden verstaat Inglehart waarden als orde handhaven, prijsstijgingen tegengaan, economische groei handhaven, een sterke landsverdediging, een stabiele economie en misdaadbestrijding.

Postmaterialistische waarden zijn politieke inspraak, bescherming van de vrijheid van meningsuiting, verfraaiing van de steden en het platteland, de samenleving vriendelijker en minder onpersoonlijk maken en streven naar een samenleving, waarin ideeën meer waard zijn dan geld⁷.

In een gemeenschappelijke publicatie van Inglehart en Flanagan (1987) reageert Flanagan op Inglehart. Hij uit kritiek op de materialisme-postmaterialisme tegenstelling; hij vermoedt dat aan dit vermeende ééndimensionele continuüm twee dimensies ten grondslag liggen. Hetgeen Inglehart postmaterialisme noemt, komt bij Flanagan overeen met libertarisme, oftewel progressiviteit:

'Looking across the full collection of items that have been designated by these labels, we find they include an emphasis on personal and political freedom, participation (more say in government, in one's community, and on the job), equality, tolerance of minorities and those holding different

⁷ Zie ook hoofdstuk 6, waar we Ingleharts theorie bespreken in het licht van moderniseringsprocessen.

opinions, openness to new ideas and new life-styles, environmental protection and concern over quality-of-life issues, self-indulgence, and self-actualization' (Inglehart & Flanagan, 1987, p 1304)

De inhoud van deze politieke thema's vertonen inhoudelijk overeenkomsten met de inhoud van leerlinggerichte opvattingen over onderwijs. Te verwachten is dan ook dat deze politieke opvattingen positief samenhangen met deze leerlinggerichte opvattingen over onderwijs. Tegen Ingleharts materialisme stelt Flanagan twee dimensies: materialisme en autoritarisme (of politiek conservatisme). Flanagan brengt een tweedeling aan in economische en niet-economische opvattingen. De economische opvattingen, die Flanagan materialistische opvattingen noemt, bestaan uit een nadruk op een stabiele economische situatie, economische groei, goede huisvesting en een comfortabel leven. De niet-economische opvattingen, die Flanagan autoritaristisch noemt, bestaan uit respect voor autoriteit, een sterk leger, vaderlandsliefde en het in stand houden van traditionele waarden en normen. Deze thema's vertonen enige verwantschap met de inhoud van leerstofgerichte opvattingen.

Uit het onderzoek van Van der Kley en Felling is gebleken dat ook de voorkeur voor een bepaalde partij samenhangt met opvattingen over onderwijs (zie Figuur 3.3). Te verwachten valt dat aanhangers voor politieke partijen zich wat betreft hun opvattingen over onderwijs in zekere zin laten sturen door politieke opvattingen en daarmee zijn opvattingen over onderwijs dus vermoedelijk gerelateerd aan de keuze voor een partij.

Het bestaan van christelijke partijen (SGP, GPV, RPF, CDA) impliceert bovendien dat de onderwijsopvattingen van degenen met een voorkeur voor één van deze partijen gerelateerd zijn aan zowel hun levensbeschouwing als hun politieke voorkeur.

3.3.4 Opvattingen over arbeid

Opvattingen over de doelen van het onderwijs hebben deels betrekking op de beroepsvoorbereidende rol van het onderwijs. Diegenen die deze rol hoog waarderen zijn van mening dat het onderwijs tot doel heeft leerlingen voor te bereiden op het uitoefenen van een beroep. Verondersteld wordt -en deze veronderstelling wordt ondersteund door de uitkomsten van vergelijkbaar eerder onderzoek (Van der Kley & Felling, 1989)- dat deze onderwijsopvatting een verlengde vindt in de opvatting dat werken voor mensen in de Nederlandse samenleving belangrijk is.

Webers theorie over de protestantse ethiek heeft ertoe geleid dat bepaalde opvattingen over arbeid gekoppeld worden aan een burgerlijk kapitalistisch ethos. Deze opvattingen over arbeid worden samen een zogenaamd 'traditioneel arbeidsethos' (of calvinistisch arbeidsethos of protestantse arbeidsethiek) genoemd (Weber, 1934, Ter Voert, 1994). Onder een 'traditioneel arbeids-

ethos' verstaat Ter Voert die elementen, waarbij de nadruk ligt op plicht, systematiek, prestatie en zoveel mogelijk werken.

Degenen die een sterk 'traditioneel arbeidsethos' hebben, zouden werken als een plicht voor iedere burger beschouwen en er naar streven om in zijn of haar beroepsloopbaan zo hoog mogelijk op te klimmen.

Een dergelijke opvatting over arbeid zou gepaard gaan met een sterk op een maatschappelijke carrière voorbereidende taak van het onderwijs. Onderwijs is dan bij uitstek de plaats, waar mensen zich conformeren aan de regels van de school, waar prestaties en diploma's belangrijk zijn en waar mensen de vaardigheden en instellingen aanleren, die in de latere beroepspraktijk vereist zijn.

3.3.5 Economisch en cultureel conservatisme

Uit eerder onderzoek van Middendorp (1979; 1991) en Felling en Peters (1984) is gebleken dat conservatisme in Nederland tweedimensioneel is. Conservatisme kent een economische en culturele dimensie. Economisch conservatisme, ook sociaal-economisch conservatisme genoemd, verwijst naar een liberale opvatting, waarbij de nadruk ligt op individuele vrijheid. Cultureel conservatisme, daarentegen, verwijst juist naar normconformisme en naar een afwijzing van individuele vrijheid (Felling & Peters, 1984).

Cultureel conservatisme is volgens Felling en Peters onderscheidbaar in drie aspecten: (1) het willen inperken van burgerlijke vrijheden (zoals demonstreren, in het openbaar zeggen of schrijven wat men wil), (2) het afwijzen van ingrijpen in het leven (zoals euthanasie en abortus) en (3) het onderschrijven van traditionele opvattingen over mannen en vrouwen. Economisch conservatisme betreft onder andere het afwijzen van nivellering van inkomen en status en het afwijzen van overheidsmaatregelen om nivellering te realiseren.

De typologische indeling, die Van der Kley en Felling (1987) voor hun analyse van onderwijsopvattingen hebben geconstrueerd (zie Figuur 3.3), is deels gebaseerd op opvattingen over onderwijs en deels op opvattingen over man-vrouw-verhoudingen. Zij veronderstellen dat rolbevestigende opvattingen samengaan met leerstofgerichte opvattingen. Zij hebben hiermee een zéér expliciete koppeling gelegd tussen cultureel conservatisme en opvattingen over onderwijs.

Aan de twee genoemde dimensies van conservatisme liggen de waarden vrijheid en gelijkheid ten grondslag. Cultureel conservatisme impliceert dat men inzake niet-economische terreinen tegen individuele vrijheid en vóór gelijkheid van voor iedereen geldende waarden en normen is. Economisch conservatisme houdt in dat men inzake economische terreinen kiest vóór individuele vrijheid en tegen gelijkheid van inkomen, prestige en status. In dit opzicht vormt economisch conservatisme een tegenhanger van de eerder beschreven maatschappijkritische waarden-

oriëntatie, waarin onder meer de nadruk ligt op het verminderen van economische verschillen.

3.3.6 Binding met de primaire omgeving

Gehechtheid aan instanties als het gezin, de kerk en de lokale gemeenschap (buurt) kunnen als kenmerkend voor een traditionele leefstijl worden beschouwd.

De binding met het gezin komt onder meer tot uitdrukking in een familiaal-burgerlijk waardenpatroon (zie paragraaf 3.3.2) en in de mate waarin kinderen de zorg voor ouders op zich nemen (Coleman, 1987), de binding met de kerk komt onder mee tot uitdrukking in de mate waarin men kerkelijk betrokken is (zie paragraaf 3.3.1) en de binding met de lokale gemeenschap in de mate waarin men zich verbonden voelt met de lokale gemeenschap (Hubers, 1997). 'De lokale gemeenschap is van oudsher een plaats waar traditionele waarden en normen en waarden gekoesterd worden en langer bewaard blijven dan in andere sectoren van de maatschappij, zoals op het werk of op school' (Hubers, 1997, p. 8).

Van der Kley en Felling (1989) constateerden een vrij sterke relatie tussen een sterke gerichtheid op de lokale gemeenschap met traditionele c.q. leerstofgerichte opvattingen over onderwijs. Degenen die sterk gericht zijn op de primaire omgeving, zouden ook meer waarde hechten aan leerstofgericht onderwijs.

3.3.7 Opvoedingswaarden

Aan het begin van dit hoofdstuk hebben we laten zien dat de theorie van Kohn (1969) over opvoedingswaarden een sterke verwantschap vertoont met theorieën betreffende onderwijsopvattingen. Een op conformisme gerichte opvoeding zou in het onderwijs een verlengde vinden in een sterk leerstofgerichte aanpak, waar orde en discipline belangrijke kernbegrippen zijn. Autonomie-gerichte opvoedingswaarden zijn daarentegen sterk gerelateerd aan onderwijsopvattingen, waarin inspraak en zelfstandigheid belangrijk gevonden worden.

3.3.8 Samenhang tussen culturele kenmerken

Tot dusver hebben we de relaties tussen diverse sociaal-culturele kenmerken en opvattingen over onderwijs besproken. Daarnaast kunnen we ook relaties verwachten tussen deze culturele kenmerken onderling. Tussen religiositeit, waardenoriëntaties, politieke opvattingen, opvattingen over arbeid, economisch en cultureel conservatisme, binding met de primaire omgeving en opvoedingswaarden kunnen ook onderlinge relaties worden verwacht. Binnen het onderzoek naar sociaal culturele ontwikkelingen in Nederland (Felling,

Peters, Schreuder, Eisinga, & Scheepers, 1987) is een groot aantal publicaties aan deze relaties gewijd (zie onder andere Felling et al, 1983; 1986; Felling & Peters, 1984; Ter Voert, 1994; Hubers, 1997).

Zo zien Felling en Peters (1984) directe verbanden tussen dimensies van conservatisme en waardenoriëntaties en religiositeit:

'Familiale burgerlijkheid vertoont een zeer sterk verband met conservatisme' (Felling & Peters, 1984, p. 347).

'Het zijn met name de cultureel conservatieven, die gekenmerkt worden door een burgerlijke levenshouding' (p. 348).

'De cultureel conservatieven zijn vaker kerklid, gaan regelmatig naar de kerk ... dan de economisch conservatieven.' (p. 343).

We kunnen de hierboven besproken relaties tussen sociaal-culturele leefstijlkenmerken en leerstofgerichtheid en leerlinggerichtheid samenvatten in de volgende hypothetische relaties van sociaal-culturele kenmerken met opvattingen over onderwijs (Tabel 3.2).

Tabel 3.2 Hypothetische relaties van sociaal-culturele kenmerken met leerstof- en leerlinggerichtheid

Domein	Leerstofgerichtheid	Leerlinggerichtheid
Religiositeit	Religieuze gezindte Theïstische levensbeschouwing Kerkelijke betrokkenheid	Religieuze gezindte (negatief) Theïstische levensbeschouwing (negatief) Kerkelijke betrokkenheid (negatief)
Waardenoriëntaties	Economisch burgerlijke waardenoriëntatie Familiaal burgerlijke waardenoriëntatie Hedonistische waardenoriëntatie (negatief)	Maatschappijkritische waardenoriëntatie
Politieke opvattingen	Conservatisme (Flanagan) Maternalisme (Flanagan) Partijvoorkeur rechts	(Post-)maternalisme (Inglehart) Progressiviteit (Flanagan) Partijvoorkeur links
Opvattingen over arbeid	Arbeid als plicht Carrièregerichtheid	
Economisch en cultureel conservatisme	Economisch conservatisme Cultureel conservatisme	Economisch conservatisme (negatief)
Binding met de primaire omgeving	Buurtverbondenheid Zorgplicht voor ouders	
Opvoedingswaarden	Conformistische opvoedingswaarden	Autonomie-gerichte opvoedingswaarden

Deze veronderstelde relaties zullen we in de volgende hoofdstukken op hun geldigheid onderzoeken. Verwacht wordt dus dat opvattingen over onderwijs een onderdeel vormen van een breder geheel van sociaal-culturele kenmerken, oftewel leefstijlpatronen. Gezien de eerder in dit hoofdstuk beschreven relaties tussen opleiding en sociale klasse met opvattingen over onderwijs en op basis van onderzoek naar leefstijlen (Bourdieu, 1979; Ganzeboom, 1988) valt te verwachten dat leefstijlpatronen ingebed zijn in sociaal-structurele kenmerken. Op deze relatie zullen we in de volgende paragraaf de aandacht vestigen.

3.4 Structurele inbedding van sociaal-culturele kenmerken

De sociale klasse waarin men verkeert en de hoogte van het opleidingsniveau hebben waarschijnlijk invloed op het klimaat binnen een gezin, waarden en normen en de wijze van onderlinge communicatie (Bernstein, 1971, 1990; Collins, 1977; Bourdieu, 1979; Peschar & Wesselingh, 1985; 1995; De Graaf, 1987; Van der Kley & Felling, 1989). Leefstijlpatronen zijn structureel ingebed, aldus Bourdieu (1979). Hij spreekt van een klassespecifieke habitus: een verzameling leefstijlkenmerken die kenmerkend is voor een bepaalde sociale klasse.

Bourdieu (1979) maakt het onderscheid tussen structurele en culturele kenmerken van sociale klassen, in zijn woorden een onderscheid tussen '*propriétés objectivées*' en '*propriétés incorporées*' (p. 112). De geobjectiveerde eigenschappen van klassen worden gevormd door het materiële bezit, de geïncorporeerde eigenschappen door een verzameling cultuuruitingen en leefstijlkenmerken, oftewel de klasse-habitus (*habitus de classe*). De inhoud van de habitus wordt gevormd door culturele kenmerken (voorkeuren en opvattingen). Culturele kenmerken zijn een verzameling van een groot aantal leefstijlkenmerken en kunnen voor een gedeelte worden afgeleid van de geobjectiveerde kenmerken van sociale klassen (het beroep en de opleiding).

'En visant à déterminer comment la disposition cultivée et la compétence culturelle appréhendées au travers de la nature des biens consommés et de manière de les consommer varient selon les catégories d'agents et selon les terrains auxquels elles s'appliquent, depuis les domaines les plus légitimes comme la peinture ou la musique jusqu'aux plus libres comme le vêtement, le mobilier ou la cuisine et, à l'intérieur des domaines légitimes, selon les «marchés», «scolaire» ou «extra-scolaire», sur lesquels ils sont offertes, on établit ... la relation très étroite qui unit les pratiques culturelles (ou les opinions afférentes) au capital scolaire (mesuré aux diplômes obtenus) et, secondairement, à l'origine social (saisie au travers de la profession du père)...' (Bourdieu, 1979, p. 12).

Eder (1989) volgt een vergelijkbare redenering. Hij onderscheidt primaire en secundaire kenmerken c.q. objectieve en subjectieve kenmerken van sociale

klassen De primaire of objectieve kenmerken van sociale klassen worden, zoals hierboven vermeld, gevormd door de beroepspositie en de formele kwalificaties (het opleidingsniveau), de secundaire of subjectieve kenmerken bestaan uit morele competenties (waarden, normen, opvattingen) en esthetische competenties (smaak)

'A real class would be defined by the homogeneity of objective and subjective conditions of social existence and empirically proved by their statistical covariance. When groups with significant correlations are found they are described as 'milieus' that substitute for traditional real classes' (Eder, 1989, p. 135)

Een combinatie van structurele en culturele kenmerken, gevat in de term sociaal milieu, zou volgens Eder dus nodig zijn om een reeel beeld van verschillen in maatschappelijke posities te schetsen

Naast het onderzoeken van de eerder geschetste hypothetische relaties tussen sociaal-culturele kenmerken zullen we ook nagaan in hoeverre samenhangende gehelen van waardenorientaties en opvattingen (1e leefstijlpatronen) ingebed zijn in een structureel kader, oftewel in hoeverre sociale klasse en het opleidingsniveau een sturende werking hebben in de richting van bepaalde netwerken van sociaal-culturele kenmerken. Volgens Bosker et al (1988) is deze sturende werking vrij sterk

'Waardenorientaties, 1c de visies van individuen op de sociale werkelijkheid, worden sterk gekleurd door de maatschappelijke positie⁸. Naarmate de positie hoger is, staat men meer zelfbepalingswaarden voor, terwijl het bezetten van een lagere positie gepaard gaat met meer conformistische orientaties. Dit geldt voor orientaties die op zeer uiteenlopende aspecten betrekking hebben, zoals de visie op afwijkend gedrag, de visie op werk en op opvoedingsdoelstellingen, maar ook op de gewenste rolverdeling tussen mannen en vrouwen' (Bosker et al, 1988, p. 171)

Daarbij specificeren zij de invloed van beroep en opleiding naar specifieke orientaties

'Het heeft er alle schijn van dat meer algemene waardenorientaties vooral worden vastgelegd door de opleiding, terwijl orientaties die te maken hebben met het werk zelf, naast de opleiding ook door het beroep worden bepaald' (Bosker et al, 1988, p. 172)

We zullen in de volgende hoofdstukken nagaan in hoeverre leefstijlpatronen rond opvattingen over onderwijs ingebed zijn in sociaal-structurele kenmerken

⁸ Bosker et al (1988) baseren deze maatschappelijke positie op zowel het beroep als het opleidingsniveau

Overigens heeft het onderzoek naar leefstijlen aanleiding gegeven om het beroep als sociaal-structureel kenmerk nader te specificeren naar het soort status dat met het uitoefenen van een bepaald beroep wordt verworven.

3.5 Specificatie van sociale klasse als sociaal-structureel kenmerk: dimensies van de status van het beroep

Leefstijlpatronen zouden ingebed zijn in sociaal-structurele achtergrondkenmerken (opleiding en sociale klasse). Met betrekking tot de sociale klasse blijkt deze relatie nog sterker als rekening wordt gehouden met het type status (een economische status of een culturele status) dat aan het beroep wordt ontleend (Ganzeboom, De Graaf, & Kalmijn, 1987).

Uit het onderzoek van Bourdieu blijkt dat de leefstijl die men hanteert samenhangt met het type beroep dat men uitoefent. Er zijn beroepen waarvan de beoefenaars kunnen worden gekenmerkt door een economische leefstijl (managers, directeuren) of een culturele leefstijl (kunstenaars, wetenschappers). Aan dergelijke beroepen ontleen mensen een hoge economische respectievelijk culturele status.

De *economische* status verwijst direct naar de hoogte van het inkomen, dat door het uitoefenen van het betreffende beroep wordt verworven.

De culturele *status* verwijst naar de beheersing van het geschreven woord, culturele kennis en creatieve en kunstzinnige vaardigheden, waarmee het beroep kan worden gekarakteriseerd (Ganzeboom et al., 1987, pp. 160-161).

Ganzeboom et al. (1987) hebben op basis van dit onderscheid in economische en culturele status twee herschalingen van beroepenclassificaties ontwikkeld; één om de economische status van het beroep uit te drukken en één om de culturele status van het beroep uit te drukken⁹.

In een onderzoek naar de economische en culturele leefstijlen van ouders van leerlingen van een Montessori-lyceum en een traditioneel lyceum vonden Kalmijn en Batenburg (1986) dat de ouders van leerlingen op het Montessori-lyceum een sterkere culturele leefstijl hebben dan de ouders van de leerlingen van het traditionele lyceum, die een sterkere economische leefstijl hebben. Met

⁹ Uit het onderzoek van Ganzeboom, De Graaf en Kalmijn (1987) naar de relatie tussen beroepsposities en leefstijlen bleek dat een indeling in een economische en een culturele dimensie van het beroep een sterkere relatie met leefstijlvariabelen laat zien dan de traditionele, ééndimensionele indicatie van de beroepspositie. Zo blijkt uit hun onderzoek dat er een relatie bestaat tussen leefstijl en het stemgedrag van mensen, terwijl de relatie tussen de beroepspositie zelf en stemgedrag niet aangetoond kon worden. Uit hun analyse bleek dat hoe hoger de economische status van het beroep, des te rechtser er gestemd wordt en dat hoe hoger de culturele status, des te linkser het stemgedrag

het achterliggende idee dat het onderwijs op een Montessori-lyceum meer leerlinggericht is dan het onderwijs op een traditioneel lyceum, dat meer leerstofgericht zou zijn, wordt de keuze van de ouders voor één van beide scholen deels bepaald door hun opvattingen over onderwijs. Daarmee wordt een directe relatie tussen een culturele of economische leefstijl en opvattingen over onderwijs verondersteld: een hoge economische status gaat samen met leerstofgerichte opvattingen, een hoge culturele status met leerlinggerichte opvattingen.

In het onderhavige onderzoek zullen we nagaan in hoeverre opvattingen over onderwijs samenhangen met een economische en culturele status-dimensie van het beroep dat men uitoefent.

3.6 Intermezzo: Congruentie tussen gezin en school: opvattingen over onderwijs van ouders en leerkrachten

In paragraaf 3.2 hebben we gezien dat vanuit socialisatie-theoretisch oogpunt een congruentie wordt verondersteld in de kenmerken van socialiserende instanties. Kenmerken van het gezin, de school en het werk zouden voor de onderscheiden sociale klassen een congruent patroon volgen (Bowles & Gintis, 1976; Klaassen, 1981).

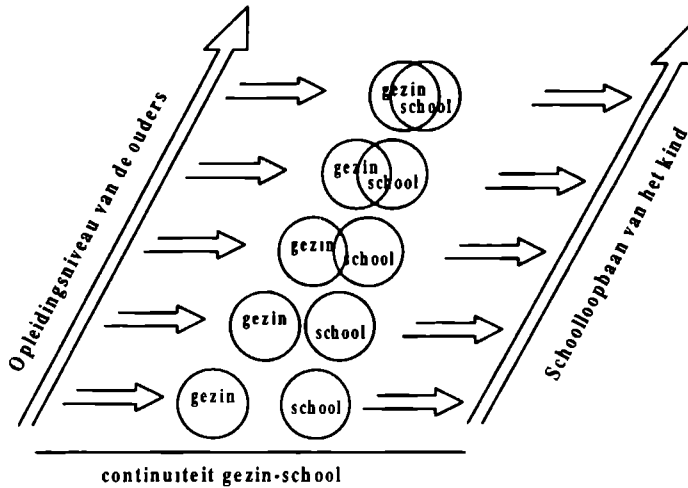
Deze opvatting wordt niet door iedereen gedeeld (Peschar & Wesselingh, 1985, 1995). In analyses van ongelijke kansen in het onderwijs gaat men uit van het idee dat kinderen uit lagere sociale klassen minder kansen hebben op een succesvolle schoolloopbaan, omdat de praktijk van het onderwijs niet aansluit bij de kenmerken van de gezinscultuur, maar dat de onderwijspraktijk het best zou aansluiten bij de kenmerken van de gezinscultuur van de hogere sociale klassen (Collins, 1977; Bernstein, 1990). Vanuit deze visie vertegenwoordigt het onderwijs als socialiserende instantie een dominante cultuur (zie Collins, 1977; Peschar & Wesselingh, 1985, 1995; De Graaf, 1987; Bourdieu, 1989).

Collins (1977) baseert zich in zijn theorie op het begrip statusgroep dat hij aan Weber ontleent. Een statusgroep definieert hij als 'a community based on common culture that provides a consciousness of membership (and hence of the boundaries with non-members) and, usually, some claim to prestige and legitimacy in the social order' (Collins, 1977, p. 8). De culturele kenmerken van de groepen die in de hogere lagen van de maatschappelijke ladder verkeren (de hogere statusgroepen of de maatschappelijke elite) krijgen dan het predicaat 'dominant'. De culturele kenmerken van degenen die macht bezitten worden als norm gehanteerd voor de cultuur binnen een samenleving. Mensen die deze culturele kenmerken delen hebben daar voordeel bij, omdat zij vertrouwd zijn met bepaalde interactie- en communicatiepatronen die bij de

maatschappelijke elite gangbaar zijn. Dit mechanisme zou ook in het onderwijs een rol spelen. Binnen het onderwijs worden aan leerlingen eisen gesteld met betrekking tot bepaalde communicatie- en gedragspatronen (linguïstische en culturele competenties).

Op het terrein van klassenspecifieke verschillen in linguïstische competenties is een basis gelegd door Bernstein (1971). Hij stelt dat aan communicatie- en interactiepatronen binnen het gezin een tweetal codes ten grondslag liggen. Uitgangspunt van zijn theorie is dat het onderwijs wordt gekenmerkt door één van beide codes, namelijk die code die het meest aansluit bij de code waarop interactiepatronen in de hogere sociale klassen zijn gebaseerd. In opvoeding en onderwijs bijvoorbeeld bestaat deze code uit een verzameling van verborgen regels en afspraken omtrent het gewenste gedrag, hetgeen hij een 'invisible pedagogy' noemt (Bernstein, 1990). In lagere sociale klassen bestaat de interactie volgens Bernstein uit duidelijke gedrags- en omgangsregels: een 'visible pedagogy'. Om met de heersende code in het onderwijs te kunnen omgaan, is een culturele competentie nodig die kinderen thuis moeten verwerven. In die zin zouden kinderen uit de hogere klassen kansrijker zijn in het onderwijs, omdat er sprake is van een congruentie in de gehanteerde codes binnen het gezin en op school. Binnen het onderwijs is sprake van een bepaald interactiepatroon met afspraken omtrent gedrag en communicatie. Dit interactiepatroon lijkt het meest op interactiepatronen in gezinnen uit hogere sociale klassen. Kinderen uit dergelijke gezinnen zouden daarom meteen met een voor-sprong aan hun onderwijsloopbaan beginnen, omdat zij zich al van huis uit het schoolse interactiepatroon hebben eigengemaakt (zie o.a. Laosa, 1982; Bernstein, 1990; Levine & Levine, 1996).

'... insofar as the children of the more highly schooled parents learn to master classroomlike interactional processes in their homes, they will have a decided advantage over the children of the lower-schooled parents since the latter, by contrast, learn to master in their homes the form and dynamics of teaching and learning processes that have comparatively little adaptive value in the classroom' (Laosa, 1982, p. 800).



Figuur 3.4 De relatie tussen het opleidingsniveau van de ouders en de schoolloopbaan van het kind als gevolg van de aansluiting tussen gezin en school (naar Laosa, 1982, p. 800)

Laosa stelt dat hoe hoger het opleidingsniveau van de ouders is, des te sterker de overeenkomst is tussen de interactie thuis en op school wat de loopbanen van hun kinderen bevoordeelt (zie Figuur 3.4).

Zo illustreren Dronkers en De Graaf (1995) de bevinding dat kinderen van leraren het goed doen op school aan de hand van de volgende opmerking: 'Voor hen mag wel bij uitstek gelden dat bepaalde schoolse gewoontes met de paplepel worden ingegoten' (p. 54).

Levine & Levine (1996) vullen de door Laosa in algemene bewoordingen geformuleerde relatie tussen gezin en school concreet in met kenmerken van het curriculum:

'One reason structure and consistency are necessary in inner-city schools is that a large proportion of students in these schools have failed to master basic academic skills: they require close guidance and support in overcoming gaps in their education' (Levine & Levine, 1996, p 86).

In dit onderzoek zullen we aandacht besteden aan verschillen in opvattingen over onderwijs van leerkrachten en ouders. Leerkrachten zien we als vertegenwoordigers van de schoolcultuur en hun opvattingen kunnen we opvatten als indicatief voor de schoolcultuur.

Leefstijlen van leerkrachten

De bijzondere positie die leerkrachten in de samenleving innemen kan geïllustreerd worden aan de hand van resultaten van onderzoek naar leefstijlen van leerkrachten.

In 1987 heeft Kalmijn een onderzoek verricht naar de maatschappelijke positie van 898 leerkrachten van het basisonderwijs. Volgens Kalmijn onderscheiden leerkrachten zich van beroepsgroepen met een vergelijkbare positie op de beroepsprestigeladder door een sterkere culturele leefstijl. Leerkrachten hebben geen extreem hoge economische status. Volgens Hoyle (1997) bevinden leerkrachten zich redelijk hoog op de beroepenladder. Hij schaaft leerkrachten onder de lagere professionals. 'teaching is lower than that of the major professions (e.g. medicine, law, and architecture)'. Uit het onderzoek van Kalmijn blijkt dat leerkrachten op cultureel gebied aanzienlijk actiever zijn dan beroepsbeoefenaren met een vergelijkbare maatschappelijke positie. Enkele jaren later kwamen Van Adrichem en De Jong (1993) in een vergelijkbaar onderzoek bij 474 leerkrachten in het voortgezet onderwijs tot dezelfde bevinding.

Gelet op theorieën met betrekking tot leefstijlen vormen de culturele kenmerken van leerkrachten een relevant gegeven voor de bestudering van verschillen in opvattingen over onderwijs. Leerkrachten hebben een zeker opleidingsniveau genoten voordat ze voor de klas staan. Dit leidt ertoe dat leerkrachten over het algemeen hoger opgeleid zijn dan de meeste ouders van hun leerlingen. Dit opleidingsniveau gaat, zoals gezegd, gepaard met bepaalde cultuurspecifieke waardenoriëntaties. Daarbij komt dat het beroep van leerkracht gepaard gaat met een sterke culturele leefstijl (zie Kalmijn, 1987; Van Adrichem & De Jong, 1993).

Voorgaande leidt tot het uitspreken van verwachtingen omtrent verschillen tussen opvattingen over onderwijs van leerkrachten en opvattingen van ouders. Uit een onderzoek van Cullingford (1984) bleek dat leerkrachten de meeste waarde hechten aan de autonomie-ontwikkeling van kinderen. Uit datzelfde onderzoek blijkt dat ouders vooral aandacht voor discipline, morele oordeelsvorming en goede manieren op school belangrijk vinden. Leerkrachten zouden dit blijkens het onderzoek meer een taak van de ouders vinden. Cullingford concludeert dat 'the contrasts between the expectations of parents and teachers show fundamental differences about what any educational system should be like' (p. 118). Ook Lokman, Ros en Peschar (1993) komen tot de bevinding dat leraren, in tegenstelling tot de groep ouders, het meeste belang hechten aan het stimuleren van de individuele ontwikkeling van leerlingen.

Het voorgaande overziend kunnen we verwachten dat opvattingen van leerkrachten verschillen van degenen, die niet als leerkracht werkzaam zijn.

Concreet spreken we de verwachting uit dat leerkrachten sterker leerlinggericht en minder sterk leerstofgericht zijn dan ouders.

3.7 Besluit

In dit hoofdstuk hebben we enkele theoretische inzichten geschetst rond de tweede onderzoeksvraag: in hoeverre zijn opvattingen over onderwijs gerelateerd aan sociaal-structurele en sociaal-culturele kenmerken?

Vanuit socialisatietheorieën en leefstijltheorieën is aannemelijk gemaakt dat opvattingen over onderwijs zijn ingebed in sociale structurele kenmerken -met name het opleidingsniveau en de sociale klasse- en dat opvattingen over onderwijs een onderdeel zijn van bredere patronen van waardenoriëntaties en sociaal-culturele opvattingen (leefstijlen).

Specifieke onderwerpen die we aan de orde hebben gesteld, betreffen leefstijlkenmerken die inherent zijn aan het beroep dat mensen uitoefenen en de vergelijking van opvattingen van leerkrachten met die van ouders.

Aan het beroep dat men uitoefent kan een economische en culturele dimensie worden toegekend. Ten aanzien van deze dimensies kunnen relaties met opvattingen over onderwijs worden verondersteld.

Op basis van zowel socialisatietheorieën als leefstijltheorieën kunnen we hypothesen formuleren ten aanzien van relaties van sociaal-structurele en sociaal-culturele kenmerken met opvattingen over onderwijs:

1. Hoe hoger het opleidingsniveau en hoe hoger de sociale klasse, des te minder sterk is men leerstofgericht en des te sterker is men leerlinggericht;
2. Opvattingen over onderwijs maken deel uit van samenhangende patronen van sociaal-culturele kenmerken, oftewel leefstijlen: *Leerstofgerichte* opvattingen passen in een patroon van traditionele kenmerken (een sterke mate van religiositeit, burgerlijke waardenoriëntaties, een anti-hedonistische waardenoriëntatie, conservatieve en materialistische politieke opvattingen, traditionele opvattingen over arbeid, economisch en cultureel conservatisme, een sterke binding met de primaire omgeving en conformistische opvoedingswaarden); *leerlinggerichte* opvattingen passen in een patroon van progressieve kenmerken (een zwakke mate van religiositeit, een maatschappijkritische waardenoriëntatie, postmaterialistische waarden, progressieve politieke opvattingen, een geringe mate van economisch conservatisme en autonomie-gerichte opvoedingswaarden);
3. Leefstijlen zijn ingebed in sociaal-structurele kenmerken: hoe hoger het opleidingsniveau en hoe hoger de sociale klasse, des te minder sterk zal men door een traditionele en des te sterker zal men gekenmerkt worden door een progressieve leefstijl;

4. Hoe hoger de economische status van het beroep dat men uitoefent, des te sterker zal men leerstofgericht zijn; hoe hoger de culturele status, des te sterker zal men leerlinggericht zijn;
5. Leerkrachten zijn minder sterk leerstofgericht en sterker leerlinggericht dan ouders.

In de volgende twee hoofdstukken gaan we in op het onderzoek dat is uitgevoerd om de vraag naar de relaties van sociaal-structurele en sociaal-culturele kenmerken met opvattingen over onderwijs te beantwoorden.

Alvorens de resultaten van het onderzoek te presenteren (hoofdstuk 5), beschrijven we in hoofdstuk 4 de achtergronden en opzet van het onderzoek naar sociaal-culturele ontwikkelingen in Nederland.

4 Het gebruikte onderzoeksmateriaal II: SOCON-1995

4.1 Inleiding

Het in hoofdstuk 2 gerapporteerde pilot-onderzoek diende als vooronderzoek voor het onderzoek naar de sociaal-structurele en sociaal-culturele inkadering van opvattingen over onderwijs, dat werd uitgevoerd binnen het project SOCON-1995. Met behulp van de gegevens van SOCON-1995 zullen we de opvattingen over onderwijs relateren aan kenmerken van de respondenten, zoals gespecificeerd in het vorige hoofdstuk om een antwoord te krijgen op de tweede onderzoeksvraag. Alvorens de resultaten van dit onderzoek te presenteren, geven we in dit hoofdstuk eerst een overzicht van de achtergronden en opzet van het SOCON-onderzoek en besteden we aandacht aan de conceptualisering en operationalisering van sociaal-structurele en sociaal-culturele kenmerken binnen SOCON-1995.

Het onderzoek naar opvattingen over onderwijs maakt deel uit van het project 'Sociaal-Culturele Ontwikkelingen in Nederland' (SOCON). Daarom geven we hier een korte beschrijving van de achtergronden van dit onderzoeksproject. Daarna wordt aandacht besteed aan de wijze waarop deze achtergronden empirisch zijn uitgewerkt en de wijze waarop we het onderzoek naar onderwijsopvattingen binnen het kader van SOCON-1995 een plaats geven.

Het SOCON-onderzoek wordt vanaf 1985 vijfjaarlijks uitgevoerd als een gemeenschappelijk onderzoeksprogramma van de universiteiten van Nijmegen en Tilburg. Door middel van nationale surveys wordt getracht een beeld te schetsen van de sociaal-culturele veranderingen in Nederland (zie o.a. Peters, 1993, Eisinga, 1995). Als vervolg op een eerder uitgevoerd onderzoek (Secularisering en Ontzuiling in Nederland 1979 (SON), zie Felling, Peters & Schreuder, 1983) onderzoekt een team van onderzoekers vanuit diverse disciplines relaties tussen religieuze overtuigingen, waardenorientaties en opvattingen over diverse terreinen van het maatschappelijk leven. Het onderzoeksproject SOCON-1995 concentreert zich onder meer rond de volgende thema's die voor dit onderzoek relevant zijn (zie Eisinga, Felling, König, Peters & Scheepers, 1999):

- 1 Religiositeit
- 2 Waardenorientaties
- 3 Politieke opvattingen
- 4 Opvattingen over arbeid
- 5 Economisch en cultureel conservatisme
- 6 Binding met de primaire omgeving
- 7 Opvoedingswaarden
- 8 Sociaal-structurele kenmerken
- 9 Opvattingen over onderwijs

Het onderzoekskader van het SOCON-project is richtinggevend voor het design van dit onderzoek naar opvattingen over onderwijs. In het onderhavige onderzoek staat de veronderstelling centraal, dat opvattingen over onderwijs een onderdeel vormen van een groter, omvattender geheel van waardenoriëntaties en sociaal-culturele opvattingen. Er wordt verondersteld dat deze waardenoriëntaties en sociaal-culturele opvattingen ingebed zijn in een sociaal-structureel kader (sociale posities). Om de geldigheid van deze veronderstellingen te onderzoeken, maken we -naast opvattingen over onderwijs- gebruik van een groot aantal operationalisering van andere sociaal-culturele opvattingen, welke door de medewerkers aan het SOCON-onderzoeksproject zijn ontwikkeld. De beschrijving van deze sociaal-culturele opvattingen en de daarbij behorende operationalisering staan in het vervolg van dit hoofdstuk.

In paragraaf 4.2 beschrijven we eerst de methode van dataverzameling van het SOCON-project. Vervolgens besteden we in paragraaf 4.3 aandacht aan de psychometrische kwaliteit van de opvattingen over onderwijs, zoals die in SOCON-1995 zijn opgenomen. Tenslotte bespreken we de conceptualisering en operationalisering van de overige sociaal-culturele kenmerken en de sociaal-structurele kenmerken, die deel uitmaken van de dataverzameling van SOCON-1995 (paragraaf 4.4).

4.2 Dataverzameling

De wijze van steekproeftrekking is in de geschiedenis van het SON- en SOCON-onderzoek onveranderd gebleven (Eisinga, 1995; Eisinga et al., 1999). Zowel voor de dataverzameling in 1979, 1985, 1990 als in 1995 is Nederland ingedeeld in vier regio's: noord, oost, zuid en west. Hierna werd, na een indeling in urbanisatiegraad, een steekproef getrokken uit alle gemeenten. Binnen deze gemeenten werd voor elke dataverzameling een steekproef getrokken uit de inwoners van deze gemeenten tussen 18 en 70 jaar (zie voor een gedetailleerde beschrijving van de procedure van steekproeftrekking ten behoeve van SOCON-1995 Eisinga et al., 1999).

De steekproef voor SOCON-1995 bestond uit 3920 personen¹. Deze personen werden door medewerkers van het Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen (ITS) benaderd met het verzoek deel te nemen aan een ongeveer anderhalf uur durend mondeling vraaggesprek. Van de totale steekproef verleenden 1901 personen geen medewerking. Dit kwam vooral door een gebrek aan tijd en/of belangstelling. Uiteindelijk werd met 2019 personen een vraaggesprek gehouden. Tijdens deze vraaggesprekken werden de vragenlijsten door de afnemers voorgelezen of voorgelegd. Vanwege de omvang van het

¹ Dit aantal is gecorrigeerd voor 'neutrale uitval' (bijvoorbeeld verhuisden, overledenen, degenen die de Nederlandse taal niet beheersen).

onderzoeksmateriaal is slechts aan de helft van de respondenten de vragenlijst 'Opvattingen Over Onderwijs' voorgelegd. De totale onderzoeksgroep voor dit onderwerp bedroeg 1001 personen.

Vanwege de omvang van het onderzoeksmateriaal werd een aantal onderwerpen niet in een mondeling vraaggesprek aan de orde gesteld, maar werd een schriftelijke vragenlijst -de zogenaamde post-lijst- bij de respondenten achtergelaten. De respondenten konden deze vragenlijsten beantwoorden en naar de onderzoekers retourneren. Van de 1001 respondenten die de vragen over onderwijs hebben beantwoord, retourneerden 827 ook de schriftelijke vragenlijst. Het onderwerp 'opvoedingswaarden en -gedrag' is -in de post-lijst- alleen bevraagd bij diegenen, die op het moment van afname een thuiswonend kind van achttien jaar of jonger hadden. Dit waren 288 respondenten.

4.3 Opvattingen over onderwijs in SOCON-1995

Op grond van de resultaten van het pilot-onderzoek is voor de dataverzameling voor het onderzoeksproject Sociaal-Culturele Ontwikkelingen in Nederland 1995 (SOCON-1995) een selectie gemaakt van negenentwintig items². Voor deze selectie zijn de volgende criteria gehanteerd:

- Inhoudsvaliditeit. Gestreefd is naar een zo breed mogelijke dekking van het inhoudsdomein.
- Consistentie binnen een schaal. Op grond van de resultaten van het pilot-onderzoek kiezen we de items met de grootste bijdrage aan de factoren.

4.3.1 Factoranalyse

Op de 29 geselecteerde items zijn factoranalyses uitgevoerd, conform de procedure van het pilot-onderzoek. Eerst zijn er factoranalyses uitgevoerd per inhoudsdomein. De resultaten van deze analyses worden weergegeven in Tabel 4.1, 4.2 en 4.3³.

² Vanwege de grote hoeveelheid te verzamelen gegevens was het niet mogelijk alle vijftig items van de vragenlijst 'Opvattingen over onderwijs' (zie hoofdstuk 2) in de dataverzameling van SOCON-1995 op te nemen

³ Gelet op de correlaties tussen de dimensies is orthogonaal geroteerd (vergelijk de resultaten van het pilot-onderzoek)

Tabel 4 1 SOCON-1995 Varimax-geroteerde factormatrix, communaliteiten (h^2) en percentages verklaarde variantie voor het domein doelen van het onderwijs (N=971)

	f1	f2	h^2
Het is een taak van de school leerlingen een kritische houding tegenover de maatschappij bij te brengen	.43	.11	.20
Het is een taak van de school om sociale vaardigheden bij te brengen	.62	.03	.38
Het is een taak van de school om leerlingen kennis te laten maken met andere culturen en godsdiensten	.48	-.05	.23
Het is een taak van de school om waarden en normen over te dragen	.64	.18	.45
Naast een onderwijstaak heeft de school ook een opvoedende taak	.61	.08	.38
Het is een taak van de school om leerlingen te leren rekening te houden met anderen	.61	.09	.38
Als kinderen later iets willen bereiken moeten ze nu veel leren op school	.10	.60	.38
Om later een zo klein mogelijke kans te lopen op werkloosheid, moeten leerlingen zoveel mogelijk leren op school	.07	.72	.53
Kinderen moeten vooral goed leren op school, zodat ze het ver brengen in de maatschappij	.05	.82	.67
Een goede opleiding is de sleutel tot maatschappelijk succes	.08	.71	.51
% verklaarde variantie	25.3	15.8	41.0

f1 = vorming, f2 = loopbaan

Tabel 4 2 SOCON-1995 Varimax-geroteerde factormatrix, communaliteiten (h^2) en percentages verklaarde variantie voor het pedagogisch domein, verwijzend naar de relatie tussen leerkracht en leerling (N=987)

	f1	f2	h^2
Op school zijn orde en discipline belangrijk	.76	.12	.59
Leerlingen horen in de klas stil te zijn en goed op te letten	.70	.03	.49
Op school dienen leerlingen de leerkracht te gehoorzamen	.70	-.04	.50
Het is belangrijk dat leerlingen zich goed gedragen op school	.67	.16	.47
De school dient vooral tijd en inzet te vragen van leerlingen	.60	.12	.38
Het is belangrijk dat op school rekening wordt gehouden met de wensen en belangen van leerlingen	.00	.60	.36
Inspraak van leerlingen op school is belangrijk	.01	.69	.47
Ik vind het normaal dat leerlingen ook kritiek hebben op de leerkracht	-.12	.60	.38
% verklaarde variantie	30.5	15.0	45.5

f1 = discipline, f2 = inspraak

Tabel 4.3 SOCON-1995: Varimax-geroteerde factormatrix, communaliteiten (h^2) en percentages verklaarde variantie voor het onderwijskundig domein, verwijzend naar de inhoud en vormgeving van het onderwijs (N=984)

	f1	f2	h^2
Het is belangrijk dat leerlingen zelfstandig problemen leren oplossen	.44	-.02	20
Leerlingen kunnen ook veel van elkaar leren	.66	-.05	44
Ik vind het belangrijk dat leerlingen op school goed kunnen samenwerken	.62	01	.39
Het is belangrijk dat leerlingen zich afvragen waarom ze bepaalde zaken moeten leren	.44	09	21
Ik vind het belangrijk dat leerlingen hoge rapportcijfers halen	-.08	.64	.41
Het geven van cijfers is een goede stimulans voor het leren van leerlingen	08	.49	24
Om veel te leren op school vind ik competentie tussen leerlingen belangrijk	02	.61	37
% verklaarde variantie	17.6	14.6	32.2

f1 = proces, f2 = product

De factorstructuren uit het SOCON-onderzoek komen overeen met de structuren van het pilot-onderzoek. Vier items bleken uiteindelijk niet aan de van tevoren gestelde psychometrische eisen te voldoen. Dit zijn de volgende items:

- De school dient kinderen een gevoel van orde en regelmaat bij te brengen (dimensie Discipline)
- De leerkracht moet de leerlingen laten meebeslissen in de manier, waarop wordt lesgegeven (dimensie Inspraak)
- Het leren van vakken als taal en wiskunde vind ik belangrijk voor leerlingen (dimensie Product)⁴ en
- Het is een taak van de school om het karakter van leerlingen te ontwikkelen (dimensie Vorming).

Ook nu resulteren de factoranalyses in zes opvattingenschalen (Tabel 4.4).

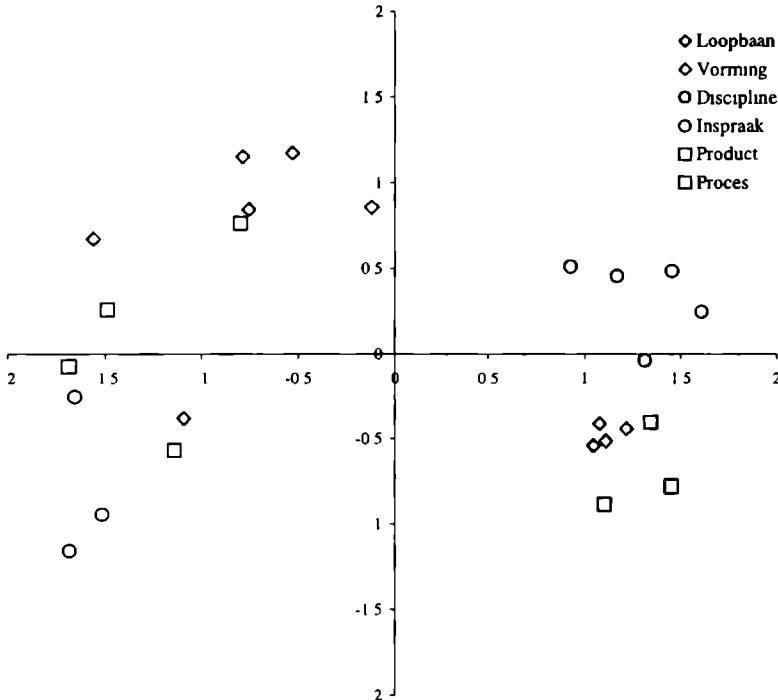
Tabel 4.4 Geschatte betrouwbaarheden (alpha) van de schalen voor opvattingen over onderwijs (N=1001)

	domein Doelen		Pedagogisch domein		Onderwijskundig domein	
	loopbaan	vorming	discipline	inspraak	product	proces
Aantal items	4	6	5	3	3	4
Cronbach's alpha	80	74	82	67	60	61
N	992	971	992	995	988	996

Conform de gevolgde procedure bij het pilot-onderzoek, is een meer-dimensionele schaalanalyse (ALSCAL) uitgevoerd op de 25 items die in de factoranalyses bij één van de zes factoren konden worden ingedeeld.

⁴ Met het wegvallen van het item 'Het leren van vakken als taal en wiskunde vind ik belangrijk voor leerlingen' uit de dimensie Product vervalt in het SOCON-onderzoek het domein 'inhoud van het onderwijs' volledig uit het meetinstrument. De onderwijskundige dimensie blijft in SOCON derhalve beperkt tot de vormgeving van het onderwijs.

De plot van de onderlinge afstanden tussen de items, zoals bepaald met behulp van ALSCAL is weergegeven in Figuur 4.1.



Figuur 4.1 SOCON-1995: afstanden tussen items gebaseerd op gestandaardiseerde Euclidische afstandsscores ('listwise deletion', N=950). Stress = .13; RSQ = .93

Uit deze analyse valt te concluderen dat ook bij SOCON-1995 sprake is van een tweetal clusters van opvattingen over onderwijs: een cluster dat bestaat uit items van de schalen 'discipline', 'product' en 'loopbaan' en een cluster dat bestaat uit items van de schalen 'inspraak', 'proces' en 'vorming'⁵. De items uit

⁵ Evenals bij het pilot-onderzoek (zie noot 6 in hoofdstuk 2) laat ook hier het verloop van de stress een knik zien bij twee en een lichtere knik bij drie dimensies (stress is bij één dimensie .20, bij drie en vier dimensies respectievelijk .09 en .07). Bij een factoranalyse op alle vijftig items kwam bij een tweedimensionele oplossing (percentage verklaarde variantie 31.1) het onderscheid tussen leerstof- en leerlinggerichte opvattingen herkenbaar naar voren. Meerdimensionele oplossingen lieten, conform het pilot-onderzoek (zie noot 7 in hoofdstuk 2) successievelijk een opsplitsing van de leerling- en leerstofgerichte inhoudsdomeninen zien, waarbij bovendien sprake was van onderlinge correlatie van zowel de onderscheiden factoren met leerlinggerichte items als de onderscheiden factoren met leerstofgerichte items. Deze oplossingen duiden eveneens op het bestaan van twee onderwijs-ideologieën, bestaande uit opvattingen over drie -onderling gerelateerde- inhoudsdomeninen.

het eerste cluster verwijzen naar de leerstofgerichte onderwijsideologie, de items uit het tweede cluster naar de leerlinggerichte onderwijsideologie.

4.3.2 Schaalconstructie

Voor de zes opvattingenschalen zijn schaalscores berekend. Schaalscores zijn berekend door voor elke respondent de gemiddelde score op de items van de zes schalen te bepalen. In tegenstelling tot het pilot-onderzoek is bij SOCON-1995 gebruik gemaakt van een procedure om ontbrekende data te substitueren. Voor de respondenten die geen antwoord gaven op de items verwijzend naar eenzelfde factor (of als ze aangaven ‘er nog nooit over te hebben nagedacht’), werden de scores op deze items geschat op grond van de scores op de wel beantwoorde items⁶. Op deze manier werden voor alle respondenten geldige schaalscores verkregen.

De intercorrelaties tussen deze schaalscores zijn weergegeven in Tabel 4.5.

Tabel 4.5 Intercorrelaties van zes schalen voor opvattingen over onderwijs uit het SOCON-onderzoek (N=1001)

domein		loopbaan	vorming	discipline	inspraak	product	proces
doelen	loopbaan	*					
	vorming	18	*				
pedagogisch	discipline	56	21	*			
	inspraak	05	30	-09	*		
onderwijskundig	product	55	11	49	-04	*	
	proces	12	46	08	48	02	*

De structuur van de correlaties is vergelijkbaar met de structuur uit het pilot-onderzoek (Tabel 2.5). Ook hier zien we substantieve correlaties binnen de twee ideologieën. De correlatie tussen ‘inspraak’ en ‘vorming’ is in vergelijking met het pilot-onderzoek groter. Verder valt te constateren dat de vormingsdimensie positief samenhangt met alle overige dimensies, zij het sterker met de dimensies inspraak en proces dan met de leerstofgerichte dimensies.

Figuur 4.1 laat zien dat de tweedimensionele structuur in SOCON-1995 duidelijker naar voren komt dan bij het pilot-onderzoek (hetgeen we ook al

⁶ Ontbrekende scores werden afgeleid uit enerzijds de samenhang van de items, zoals die blijkt over de respondenten die geen enkele ontbrekende score hebben, anderzijds uit de wel gegeven antwoorden van die respondent zelf. Met ‘listwise deletion’ worden eerst alle correlaties en enkelvoudige lineaire regressies berekend. Voor de substitutie van een missing score op een zeker item wordt dan dat ander item bepaald dat het sterkst correleert met het item waarop de respondent een ontbrekende waarde heeft en waarop hij/zij wel een geldige score heeft. Vanuit dat ene item wordt dan via de regressievergelijking ($y=a+bx$) tot een voorspelling gekomen voor de ontbrekende waarde.

hebben kunnen afleiden uit de correlatiematrix, Tabel 4.5). Ook een factoranalyse van de zes schalen duidt op een tweedimensionele structuur. Het verloop van de eigenwaarden laat een duidelijk verval zien na twee factoren. De factorladingen van de zes schalen op twee factoren zijn weergegeven in Tabel 4.6. Een tweefactoriële oplossing verklaart 49.6 procent van de totale variantie. De correlatie tussen beide dimensies is .12.

Tabel 4.6 SOCON-1995. Varimax-geroteerde factormatrix, communaliteiten (h^2) en percentages verklaarde variantie voor zes opvattingen over onderwijs (N=1001)

	f1	f2	h^2
Loopbaan	.77	.11	.48
Discipline	.73	.04	.53
Product	.69	-.01	.35
Vorming	.20	.55	.34
Insppraak	-.08	.58	.68
Proces	.04	.82	.60
% verklaarde variantie	27.5	22.1	49.6

f1 = leerstofgericht, f2 = leerlinggericht

De resultaten van de analyses van het meetinstrument voor opvattingen over onderwijs binnen SOCON-1995 komen sterk overeen met de uitkomsten van het pilot-onderzoek, zoals gepresenteerd in hoofdstuk 2. De zes opvattingen en de twee ideologieën zijn in beide onderzoeken herkenbaar.

De beschrijvende gegevens van de zes opvattingen over onderwijs en de twee overkoepelende onderwijsideologieën voor de SOCON-steekproef zijn weergegeven in Tabel 4.7.

Tabel 4.7 Beschrijvende gegevens opvattingen over onderwijs (N=1001)

	Gemiddelde	Standaardafwijking	% Oneens ⁷	% Neutraal	% Eens
Leerstofgerichtheid	3.55	.54	2.6	44.6	52.9
Loopbaan	3.66	.73	7.9	39.1	53.0
Discipline	3.83	.57	1.9	22.4	75.7
Product	3.17	.64	12.7	58.1	29.2
Leerlinggerichtheid	3.99	.38	0.0	7.5	92.5
Vorming	3.92	.51	1.2	22.0	76.8
Insppraak	3.86	.55	1.5	21.1	77.4
Proces	4.21	.40	0.0	4.2	95.8

⁷ Voor deze driedeling in 'oneens', 'neutraal' en 'eens' zijn de gemiddelde scores van de items van de betreffende schaal getruncotomiseerd (score 2.5 of lager is oneens, 3.5 of hoger is eens, overige scores is neutraal)

De verdelingen van de scores van 'Discipline', 'Inspraak' en 'Vorming' zijn vergelijkbaar: driekwart van de respondenten is het met de bijbehorende stellingen voornamelijk eens, een kleine minderheid is het oneens en de rest staat neutraal tegenover deze stellingen.

Opvallend zijn de afwijkende scoreverdelingen van 'Product' en 'Proces'. Wat betreft een productgerichte opvatting scoort een meerderheid neutraal, terwijl de procesgerichte opvattingen bij een overgrote meerderheid steun vinden. Voor de ideologieën, leerstof- en leerlinggerichtheid, heeft dit tot gevolg dat meer mensen het eens zijn met de stellingen die naar een leerlinggerichte ideologie verwijzen dan met de stellingen die naar een leerstofgerichte ideologie verwijzen.

4.4 Operationalisering van de overige variabelen

In deze paragraaf besteden we achtereenvolgens aandacht aan de operationalisering van (1) de theoretische concepten die we als sociaal-culturele componenten van leefstijlen hebben geïntroduceerd (zie ook paragraaf 3.3), en (2) sociaal-structurele kenmerken.

4.4.1 Sociaal-culturele componenten van leefstijlen

Voor het meten van de sociaal-culturele componenten van leefstijlen maken we gebruik van de meetinstrumenten die ten behoeve van SOCON-1995 zijn ontwikkeld. Hierbij volgen we de structuur van paragraaf 3.3. Dat betekent dat we achtereenvolgens aandacht besteden aan meetinstrumenten voor religiositeit, waardenoriëntaties, politieke opvattingen, opvattingen over arbeid, economisch en cultureel conservatisme, binding met de primaire omgeving en opvoedingswaarden.

4.4.1.1 Religiositeit

Religiositeit betekent niet alleen dat men zich tot een bepaald kerkgenootschap rekent, maar ook dat men bijbehorende religieuze overtuigingen heeft (cf. paragraaf 3.3.1). Volgens Felling, Peters en Schreuder (1986) en Ter Voert (1994) kan religiositeit uiteengelegd worden in vier dimensies: religieuze gezindte, theïstische levensbeschouwing, kerkelijke betrokkenheid en saillantie van het geloof^R.

^R De dimensie 'saillantie' laten we in dit onderzoek buiten beschouwing. Vanwege het grote aantal onkerkelijken zou het meenemen van deze dimensie tot een sterke reductie van de steekproefomvang tot gevolg hebben. De mate waarna het geloven invloed heeft op beslissingen in het dagelijks leven is alleen voorgelegd aan degenen die zichzelf lid van een kerk of geloofsgemeenschap beschouwen. Aan de overige respondenten is gevraagd in hoeverre het hebben van een levensovertuiging invloed heeft op beslissingen in het dagelijks leven. Deze conceptualisering van saillantie maakt deze variabele minder geschikt als indicator voor religiositeit, zoals we die in deze studie opvatten.

Voor het meten van religiositeit maken we gebruik van de volgende meetinstrumenten die voor het SOCON-onderzoek zijn ontwikkeld:

De *religieuze gezindte* van de respondent is bepaald aan de hand van de volgende twee vragen:

- Beschouwt u uzelf als lid van een kerk of geloofsgemeenschap?
- Zo ja, welke kerk of geloofsgemeenschap is dat?

De religieuze gezindte van de respondenten is als volgt verdeeld:

Tabel 4.8 Frequentieverdeling religieuze gezindte. Absolute aantallen (f) en percentages

	f	%
Rooms Katholiek	217	22.3
Nederlands Hervormd	90	9.2
Synodaal Gereformeerd	34	3.5
Streng Gereformeerd	24	2.5
Ander Christelijk Kerkgenootschap	32	3.5
Islam	14	1.4
Onkerkelijk	563	57.8
Totaal	974	100

Op basis van antwoorden van respondenten op de volgende vragen is een Mokkenschaal geconstrueerd voor *kerkelijke betrokkenheid*:

- Beschouwt u uzelf als lid van een christelijke kerk of geloofsgemeenschap?
- Heeft u een speciale taak of functie binnen deze kerk?
- Bent u actief lid van groepen of verenigingen in kerkelijk verband?
- Bent u vroeger lid geweest van een christelijke kerk of geloofsgemeenschap?
- Bezoekt u wel eens diensten van een kerk of geloofsgemeenschap?
- Volgt u wel eens diensten van een kerk of geloofsgemeenschap op de radio of tv?
- Zijn/waren uw ouders lid van een christelijke kerk of geloofsgemeenschap?

De uiteindelijke schaal ziet er als volgt uit (hoe hoger de score, des te groter is de kerkelijke betrokkenheid):

Tabel 4 9 Frequentieverdeling kerkelijke betrokkenheid Absolute aantallen (f) en percentages

kerkelijke betrokkenheid	f	%
1 Tweede generatie onkerkelijk	199	19.9
2 Eerste generatie onkerkelijk	130	13.0
3 Voormalig kerklid	266	26.6
4 Marginaal kerklid	159	15.9
5 Modaal kerklid	154	15.4
6 Kern-kerklid	93	9.3
Totaal	1001	100

De mate waarin mensen de opvatting hebben dat het bestaan van een hogere werkelijkheid, de zin van het leven, lijden en dood, goed en kwaad, pas zin krijgen als er een God bestaat heeft geleid tot een meetinstrument voor *theïstische levensbeschouwing*⁹. Dit meetinstrument bestaat uit een achttal stellingen, waarbij de respondenten werd gevraagd in hoeverre ze het met de betreffende stelling eens of oneens zijn (zie Tabel 4.10).

Tabel 4 10 Beschrijvende gegevens theïstische levensbeschouwing

	gem	sd.	min.	max.	N
1 Er bestaat een God die zich met ieder mens persoonlijk bezig houdt	2.86	1.38	1	5	952
2 Er is een God, die God voor ons wil zijn	2.87	1.43	1	5	941
3 Het leven heeft voor mij alleen maar betekenis omdat er een God bestaat	2.22	1.21	1	5	957
4 Je kunt tijdens een ziekte veel pijn verdragen als je gelooft in God	2.92	1.22	1	5	958
5 Leed en lijden krijgen voor mij pas betekenis als je gelooft in God	2.29	1.11	1	5	956
6 Pas als je in God gelooft, heeft de dood betekenis	2.41	1.25	1	5	950
7 Al het goede komt uiteindelijk van God	2.51	1.25	1	5	969
8 God zorgt ervoor dat het goede uiteindelijk het kwaad zal overwinnen	2.77	1.29	1	5	931
Totaal Theïstische levensbeschouwing (alpha = .93, N=810 ¹⁰)	2.60	1.03	1	5	975

4.4.1.2 Waardenoriëntaties

Voor het meten van algemene waardenoriëntaties maken we gebruik van het meetinstrument, zoals dat is ontwikkeld door Felling, Peters en Schreuder (1983). 'Waarden zijn algemene oriëntatiepunten die richting geven aan het gedrag en het streven van mensen. Het zijn een soort algemene doeleinden, die mensen nastrevenswaardig vinden.' (Felling & Peters, 1984, p. 347). Felling et

⁹ De kern van een theïstische levensbeschouwing, volgens deze operationalisering, is erin gelegen dat God als persoon gezien wordt

¹⁰ De betrouwbaarheid van elke meting is bepaald op basis van de scores van de respondenten die op alle items van een schaal een geldig antwoord gegeven hebben. Voor het berekenen van totaalscores op de schalen is, evenals bij de opvattingen over onderwijs (zie noot 4) gebruik gemaakt van substitutie van ontbrekende scores. Derhalve kunnen de aantallen in de tabellen van elkaar verschillen

al. (1983) onderscheiden onder andere¹¹ een burgerlijk, een maatschappij-kritisch en een hedonistisch waardenpatroon. Een burgerlijk waardenpatroon kent twee componenten: een familiale, waartoe waarden behoren als getrouwd zijn en leven voor je gezin, en een economische, met waarden als maatschappelijke zekerheid en vooruit komen in je leven. Tot maatschappijkritische waarden behoren onder meer het meewerken aan de vermindering van inkomensverschillen en zich inzetten voor een samenleving, waarin iedereen kan mee-beslissen. Hedonistische waarden tenslotte zijn waarden als plezier maken en van het leven genieten.

De waardenoriëntaties zijn gemeten door aan de respondenten een aantal waarden voor te leggen met de vraag in hoeverre men deze waarden in zijn of haar leven belangrijk vindt. In Tabel 4.12 t/m 4.15 zijn de beschrijvende gegevens van deze vier waardenoriëntaties weergegeven.

Tabel 4 12 Beschrijvende gegevens economisch burgerlijke waardenoriëntatie

	gem	sd.	min.	max.	N
1 Vooruitkomen in je leven	3 441	13	1	5	992
2 Je beroep uitoefenen	3 691	18	1	5	993
3 Het financieel goed hebben	3 54	90	1	5	996
4 Maatschappelijke zekerheid	3 79	95	1	5	994
Totaal Economisch burgerlijke waardenoriëntatie (alpha = 62, N=985)	3 61	71	1	5	996

Tabel 4 13 Beschrijvende gegevens familiaal burgerlijke waardenoriëntatie

	gem	sd.	min.	max.	N
1 Getrouwd zijn	3 181	52	1	5	995
2 Kinderen hebben en opvoeden	3 491	46	1	5	988
3 Leven voor je gezin	3 861	21	1	5	990
Totaal Familiaal burgerlijke waardenoriëntatie (alpha = 76, N=979)	3 511	15	1	5	997

Tabel 4.14 Beschrijvende gegevens maatschappijkritische waardenoriëntatie

	gem	sd.	min.	max.	N
1 Meewerken aan het verminderen van bestaande inkomensverschillen	2 871	19	1	5	993
2 Grottere gelijkheid in de maatschappij bevorderen	3 381	12	1	5	996
3 Het doorbreken van bestaande machtsverhoudingen	3 111	13	1	5	993
4 Je inzetten voor een samenleving, waarin iedereen kan meebeslissen	3 501	02	1	5	997
Totaal Maatschappijkritische waardenoriëntatie (alpha = 77, N=989)	3 21	85	1	5	996

¹¹ Naast de hier beschreven waardenoriëntaties spreken Felling et al (1983) ook over een waardenpatroon gericht op 'nieuwe innerlijkheid' en een waardenpatroon gericht op 'medemenselijkheid'. De meting van beide waardenoriëntaties bleek in de loop van het SOCON-onderzoek niet meer aan de gestelde psychometrische eisen te voldoen, met als gevolg dat deze waardenoriëntaties in het onderzoek van 1995 niet meer zijn meegenomen

Tabel 4.15 Beschrijvende gegevens hedonistische waardenoriëntatie

	gem	sd.	min.	max.	N
1 Van het leven genieten	4.21	.89	1	5	995
2 Plezier maken	3.87	.96	1	5	997
3 Nieuwe dingen beleven	3.59	1.06	1	5	997
Totaal Hedonistische waardenorientatie (alpha = .71, N=995)	3.89	.77	1	5	997

4.4.1.3 Politieke opvattingen

Ingleharts postmaterialisme-materialisme dimensie (zie paragraaf 3.3.3) is geoperationaliseerd door de respondent de volgende vier politieke doelen voor te leggen met de vraag om deze te rangordenen naar belangrijkheid.

- de politieke inspraak van burgers vergroten
- de vrijheid van meningsuiting beschermen
- de orde in dit land handhaven
- prijsstijgingen tegengaan

De eerste twee doelen verwijzen naar postmaterialistische, de laatste twee naar materialistische waarden. De respondenten is gevraagd om deze vier doelen naar wenselijkheid te rangordenen. Diegenen die beide postmaterialistische doelen als belangrijkste en als op één na belangrijkste noemen krijgen het label 'postmaterialist'. Degenen die de materialistische doelen als belangrijkste en als op één na belangrijkste noemen krijgen het label 'materialist'. De overige respondenten noemen we hybride (Tabel 4.16).

Tabel 4.16 Frequentieverdeling (post-)materialisme. Absolute aantallen (f) en percentages

	f	%
1 Postmaterialist	171	17.9
2 Hybride	626	65.6
3 Materialist	157	16.5
Totaal	954	100

Flanagans politieke opvattingen (zie paragraaf 3.3.3) zijn gemeten door de respondenten een aantal politieke thema's voor te leggen met de vraag of daar in de politiek meer of minder aandacht aan besteed moet worden of evenveel aandacht als nu het geval is. Op grond van de uitspraken van de respondenten zijn drie schalen geconstrueerd: materialisme, conservatisme en progressiviteit (zie respectievelijk Tabel 4.17, 4.18 en 4.19).

Tabel 4 17 Beschrijvende gegevens materialisme

	gem	sd.	min.	max.	N
1 Zeker stellen van een goede betaalde baan	3 57	79	1	5	805
2 Hard werken en sparen voor de toekomst	3 24	80	1	5	815
3 Zorgen voor een hoge economische groei	3 47	81	1	5	803
Totaal Materialisme (alpha = 65, N=784)	3 43	61	1	5	817

Tabel 4 18 Beschrijvende gegevens conservatisme

	gem	sd.	min.	max.	N
1 In stand houden van traditionele waarden en normen	3 50	94	1	5	811
2 Respect hebben voor autoriteiten	3 11	82	1	5	796
3 Stimuleren van trouw en vaderlandsliefde	3 05	86	1	5	798
4 Vervangen van partijen door enkele sterke leiders	2 45	15	1	5	741
5 Beperkingen opleggen aan andersdenkenden	2 51	95	1	5	776
Totaal Conservatisme (alpha = 68, N=695)	2 93	63	1	5	808

Tabel 4 19 Beschrijvende gegevens progressiviteit

	gem	sd.	min.	max.	N
1 Persoonlijke vrijheid	3 39	63	1	4	803
2 Open staan voor nieuwe ideeën	3 76	55	1	5	808
3 Vrijheid van meningsuiting	3 42	69	1	5	800
4 Streven naar persoonlijke ontplooiing	3 80	68	1	5	807
5 Actieve deelname van burgers aan de gemeentepolitiek	3 52	75	1	5	789
6 Mensen meer inspraak geven bij besluiten van de overheid	3 75	80	1	5	807
7 Verhoging van de uitkeringen aan de minima	3 48	92	1	5	807
8 Verbetering van het milieu en de kwaliteit van het bestaan	4 04	76	1	5	817
Totaal Progressiviteit (alpha = 71, N=738)	3 65	42	3	5	817

Naast politieke opvattingen hebben we ook aan de respondenten gevraagd op welke politieke partij ze zouden stemmen als er op de dag van het interview Tweede-Kamerverkiezingen zouden worden gehouden. Uit het onderzoek blijken partijvoorkeuren als volgt verdeeld te zijn:

Tabel 4.20 Frequentieverdeling politieke voorkeur (n=815). Absolute aantallen (f) en percentages

	f	%
GroenLinks	49	6.0
SP	15	1.8
PvdA	208	25.5
D66	138	16.9
CDA	156	19.1
VVD	219	26.9
RPF	14	1.7
GPV	7	.9
SGP	9	1.1
Totaal	815	100

4.4.1.4 Opvattingen over arbeid

Voor het meten van opvattingen over arbeid worden twee instrumenten gebruikt. Het eerste instrument, 'Arbeid als plicht', beoogt de opvatting te meten dat werken een plicht is van iedere burger die in staat is om te werken. Het tweede instrument, dat we carrièregerichtheid noemen, bestaat uit opvattingen over het aangrijpen van alle mogelijkheden om carrière te maken, i.c. een betere baan te kunnen krijgen (Tabel 4.21 en 4.22).

Tabel 4.21 Beschrijvende gegevens arbeid als plicht

	gem	sd.	min.	max.	N
1 Ik voel mij het gelukkigst als ik flink gewerkt heb	3.47	1.01	1	5	991
2 Als je van het leven wilt genieten, behoort je ook bereid te zijn er hard voor te werken	3.82	0.88	1	5	998
3 Doen waar je zin in hebt, kun je pas als je je plicht hebt gedaan	3.63	0.92	1	5	988
4 Werken moet altijd op de eerste plaats komen, zelfs als het minder vrije tijd betekent	2.66	1.04	1	5	996
5 Iedereen die kán werken, behoort ook te werken	3.74	0.96	1	5	996
Totaal Arbeid als plicht (alpha = .75, N=976)	3.46	0.68	1	5	999

Tabel 4.22 Beschrijvende gegevens carrièregerichtheid

	gem	sd.	min.	max.	N
1 Als je een beter betaalde baan kunt krijgen, moet je dat altijd doen	2.86	1.03	1	5	997
2 Als je promotie kunt maken naar een 'hogere baan', moet je dat altijd doen	3.03	1.06	1	5	996
Totaal Carrièregerichtheid (alpha = .84, N=994)	2.94	0.97	1	5	994

4.4.1.5 Economisch en cultureel conservatisme

Conservatisme kent een economische en culturele dimensie (zie paragraaf 3.3.5).

Economisch conservatisme betreft onder andere het afwijzen van nivellering van inkomen en status en het afwijzen van overheidsmaatregelen om nivellering te realiseren.

Om de *weerstand tegen nivellering van inkomen en status* te meten zijn aan de respondenten een tweetal stellingen en één vraag voorgelegd. Bij de volgende twee stellingen werd men verzocht aan te geven in hoeverre men het met de stelling eens of oneens is:

- 1 Arbeiders moeten nog steeds strijden voor een gelijkwaardige positie in de maatschappij.
- 2 De standsverschillen zouden kleiner moeten zijn dan nu.

Hoe meer men het met deze stellingen oneens is, des te meer is men economisch conservatief (zie Felling & Peters, 1984).

Naast bovenstaande stellingen werd de volgende vraag voorgelegd:

- 3 Wenst u dat de verschillen tussen hoge en lage inkomens groter worden?

Op deze vraag kon men de volgende antwoorden geven:

- ze moeten groter worden
- ze moeten gelijk blijven
- ze moeten kleiner worden

Als men vindt dat de verschillen groter moeten worden duidt dat op economisch conservatisme (Felling & Peters, 1984).

Om na te gaan of de drie items één schaal vormen is een probabilistische scalogram-analyse uitgevoerd (Mokken, 1970). In Tabel 4.23 worden de beschrijvende gegevens samengevat.

Tabel 4.23 Beschrijvende gegevens weerstand tegen nivellering van inkomen en status (N=1001)

Weerstand tegen nivellering van inkomen en status	laag	hoog	H ¹²
1 Arbeiders moeten nog steeds strijden voor een gelijkwaardige positie in de maatschappij	813	188	48
2 De standsverschillen zouden kleiner moeten zijn dan nu	826	175	36
3 Wenst u dat de verschillen tussen hoge en lage inkomens groter worden?	609	392.46	
Totaal Weerstand tegen nivellering van inkomen en status (Rho = 55, H = 43)			

¹² Deze H-waarde is de homogeniteitsindex van Loevinger (Molenaar, 1991) Deze kan per item en per schaal worden bepaald.

Om na te gaan in hoeverre men tegen overheidsingrijpen is om nivellering te realiseren is aan de respondenten de volgende vraag voorgelegd:

- 1 Bent u ervoor of ertegen, dat de overheid ingrijpende maatregelen neemt om bijvoorbeeld de verschillen in inkomens te verkleinen?

De antwoorden zijn als volgt verdeeld (n=992):

1 Voor	585
2 Geen mening	78
3 Tegen	329

De 329 respondenten die *tegen* overheidsingrijpen zijn, kunnen getypeerd worden als economisch conservatief.

Cultureel conservatisme is volgens Felling en Peters te onderscheiden in drie aspecten: (1) het willen inperken van burgerlijke vrijheden (zoals demonstreren, in het openbaar zeggen of schrijven wat men wil e.d), (2) het afwijzen van ingrepen in het leven (zoals euthanasie en abortus) en (3) het onderschrijven van traditionele opvattingen over mannen en vrouwen.

Om te bepalen in hoeverre men van mening is dat *burgerlijke vrijheden ingeperkt* moeten worden, is aan de respondenten een lijst voorgelegd met een aantal vrijheden met de vraag of iedereen vrij moet zijn om die dingen te doen. Op de verkregen gegevens is een probabilistische scalogram-analyse uitgevoerd (Tabel 4.24).

Tabel 4.24 Beschrijvende gegevens voor inperking burgerlijke vrijheden (N=1001)

Vindt u dat iedereen vrij moet zijn om ...	ja	nee	H
1 in het openbaar te zeggen wat men wil	827	174	.50
2 in het openbaar schrijven wat men wil	762	239	.43
3 voor of tegen iets demonstreren	810	191	.45
4 openlijk kniek te leveren op het Koningshuis	649	352	.46
5 gebouwen te bezetten om gerechtvaardigde eisen kracht bij te zetten	325	676	.53
Totaal. Voor inperking burgerlijke vrijheden (Rho = .69, H = .47)			

Weerstand tegen ingrepen in het leven is gemeten met de volgende vragen:

- 1 Een echtpaar wil bewust geen kinderen, terwijl er medisch geen enkel bezwaar is. Kunt u een dergelijk standpunt billijken of vindt u dat onaanvaardbaar?
- 2 Moet het volgens u mogelijk zijn dat een vrouw zonder meer abortus kan laten uitvoeren als zij dat wenst?

- 3 Stel dat een dokter iemand op diens eigen verzoek uit zijn lijden kan helpen door het geven van een spuitje.
Moet hij dat volgens u doen of moet hij dat volgens u niet doen?
- 4 Zijn er volgens u omstandigheden waaronder abortus moet worden toegestaan?
- 5 Vindt u dat mensen het recht moeten hebben om zichzelf te doden als ze dat willen, of vindt u dat dit verhinderd moet worden?

Ook op deze gegevens is een probabilistische scalogram-analyse uitgevoerd om te bepalen of de antwoorden op deze vragen tezamen één schaal vormen. De beschrijvende gegevens staan in Tabel 4.25.

Tabel 4.25 Beschrijvende gegevens weerstand tegen ingrepen in het leven (N=1001)

Weerstand tegen ...	ja	nee	H
1 bewust kinderloos zijn	50	951	44
2 abortus (zonder meer)	566	435	46
3 euthanasie	121	880	45
4 abortus (onder bepaalde omstandigheden)	78	923	49
5 zelfdoding	294	707	46
Totaal Weerstand tegen ingrepen in het leven (Rho = 60, H = 47)			

Tenslotte is voor cultureel conservatisme een schaal geconstrueerd voor traditionele opvattingen over de verhouding tussen mannen en vrouwen (*traditioneel man-vrouwbeeld*). Deze schaal bestaat uit vier stellingen, waarbij de respondenten konden aangeven in hoeverre ze het met deze stellingen eens of oneens zijn (Tabel 4.26).

Tabel 4.26 Beschrijvende gegevens traditioneel man-vrouwbeeld

	gem	sd.	min.	max.	N
1 Een vrouw is geschikter om kleine kinderen op te voeden dan een man	2 831	16	1	5	991
2 Voor een meisje is het eigenlijk toch niet zo belangrijk als voor een jongen om een goede schoolopleiding te krijgen	1 61	82	1	5	991
3 Jongens kun je nu eenmaal in het algemeen wat vrijer opvoeden dan meisjes	1 96	94	1	5	984
4 Het is onnatuurlijk als vrouwen in een bedrijf leiding uitoefenen over mannen	1 67	81	1	5	991
Totaal Traditioneel man-vrouwbeeld (alpha = 72, N=981)	2 02	69	1	5	992

Samengevat kunnen we de gegevens voor economisch en cultureel conservatisme als volgt beschrijven:

Tabel 4.27 Beschrijvende gegevens economisch en cultureel conservatisme

	type schaal	Gem	sd	N	Range
Economisch conservatisme					
Weerstand tegen nivellering van inkomen en status	scalogram	75	92	1001	0-3
Weerstand tegen overheidsingrijpen	item	1 74	93	992	1-3
Cultureel conservatisme					
Weerstand tegen beperking burgerlijke vrijheden	scalogram	1 63	1 41	1001	0-5
Weerstand tegen ingrepen in leven en dood	scalogram	1 11	1 10	1001	0-5
Traditioneel man-vrouwbeeld	likert	2 02	69	992	1-5

4.4.1.6 Binding met de primaire omgeving

Als indicatoren voor de binding met de primaire omgeving, respectievelijk de lokale gemeenschap (de buurt) en het gezin, gebruiken we twee indicatoren, te weten *buurtverbondenheid* en *zorgplicht voor ouders*.

Buurtverbondenheid definiëren we als de betrokkenheid bij de plaatselijke gemeenschap. (Hubers, 1997, p. 14). Bij buurtverbondenheid gaat het om de feitelijke betrokkenheid bij de lokale gemeenschap (sociale contacten met buurtgenoten en de wenselijkheid van deze contacten). Om deze buurtverbondenheid te meten, is aan de respondenten een drietal stellingen voorgelegd met de vraag om aan te geven in hoeverre men het met deze stellingen eens of oneens is. De beschrijvende gegevens van deze meting worden weergegeven in Tabel 4.28.

Tabel 4 28 Beschrijvende gegevens buurtverbondenheid

	gem	sd.	min.	max.	N
1 Ik zou het erg jammer vinden als ik zou moeten verhuizen naar een andere buurt	3 701	36	1	5	999
2 Ik heb veel contact met buurtgenoten	3 401	19	1	5	1001
3 Ik voel me sterk betrokken bij de buurt waarn ik woon	3 251	30	1	5	1001
Totaal Buurtverbondenheid (alpha = .77 N=999)	3 451	06	1	5	1001

In het onderzoeksmateriaal van SOCON-1995 is een schaal opgenomen die beoogt te meten in hoeverre respondenten de *zorg voor ouders* als een plicht opvatten. Aan de respondenten zijn vier stellingen voorgelegd omtrent de plicht van kinderen om voor hun ouders te zorgen. Respondenten werd gevraagd om aan te geven in hoeverre ze het met deze stellingen eens of oneens zijn. Op de antwoorden van de respondenten is een probabilistische scalogram-analyse van

polytome¹³ gegevens (Molenaar, 1991). De beschrijvende gegevens van dit meetinstrument staan in Tabel 4.29.

Tabel 4.29 Beschrijvende gegevens zorgplicht voor ouders. Frequentieverdelingen (1=helemaal mee oneens tot 5= helemaal mee eens), N en H-waarden

Het is ieders plicht om de eigen ouders ...	1	2	3	4	5	N	H
1 financieel te ondersteunen als die tekort komen	55	316	230	182	25	808	.62
2 te verzorgen in geval van ziekte	59	256	290	187	22	814	.59
3 te verzorgen als die daar zelf niet meer toe in staat zijn	53	219	283	232	23	810	.69
4 bij zich in te laten wonen als die niet meer op zichzelf kunnen wonen	14	73	203	385	132	807	.59
Totaal Zorgplicht voor ouders Rho (N=794) = .85, Loevinger's H= 62, Gemiddelde = 2.95, standaardafwijking = .78 (range 1-5)							

4.4.1.7 Opvoedingswaarden

In het SOCON-onderzoek is voor de ouders van thuiswonende kinderen tot 18 jaar een aantal vragen voorgelegd over opvoedingswaarden en opvoedingsgedrag. Voornamelijk de opvoedingswaarde 'conformiteit' wordt verondersteld gerelateerd te zijn aan opvattingen over onderwijs¹⁴. De vragenlijst die voor het meten van deze opvoedingswaarde is ontwikkeld is gebaseerd op het werk van Kohn (1969) en ontwikkeld door Gerris et al. (1992; 1993). De schaal voor het meten van conformiteit bestaat uit vier items. De respondenten is gevraagd om aan te geven in hoeverre ze het met vier stellingen over opvoedingsdoelen eens of oneens waren. De beschrijvende gegevens staan in Tabel 4.30. Het geringe aantal respondenten op dit meetinstrument vindt zijn oorzaak in het feit dat deze stellingen uitsluitend zijn voorgelegd aan ouders van thuiswonende kinderen tot 18 jaar. Dit betreft 288 respondenten van de totale steekproef ter grootte van 1001. Dat is 28.8% van het totaal.

Tabel 4.30 Beschrijvende gegevens conformiteit

	gem	sd.	min.	max.	N
1 Ik vind dat mijn kind moet leren om te gaan met anderen zoals dat in ons gezin hoort	3.85	.70	1	5	287
2 Mijn kind moet leren zich ten opzichte van zijn ouders te gedragen zoals het hoort	3.81	.68	1	5	285
3 Een kind moet leren dat het zich later moet houden aan geldende opvattingen en regels	3.83	.67	1	5	287
4 Het is belangrijk dat kinderen gehoorzamen	3.79	.66	1	5	284
Totaal Conformiteit (alpha = .75, N=282)	3.82	.51	2	5	287

¹³ Dit in tegenstelling tot alle eerder genoemde scalogram-analyses, die zijn uitgevoerd op dichotome gegevens

¹⁴ De gebruikelijke tegenhanger van de opvoedingswaarde conformiteit, autonomie-ontwikkeling, (zie Kohn, 1969) is niet in het SOCON-onderzoek gemeten.

4.4.2 Sociaal-structurele kenmerken

Als sociaal structurele kenmerken gebruiken we voor dit onderzoek de volgende variabelen: opleidingsniveau, sociale klasse, beroepsgroep en leeftijd.

Het *opleidingsniveau* is gemeten door aan de respondent te vragen naar de opleidingen die na de lagere school zijn afgerond. De hoogste voltooide opleiding van de respondenten is als volgt verdeeld (Tabel 4.31).

Tabel 4.31 Frequentieverdeling van het opleidingsniveau. Absolute aantallen (f) en percentages

Opleiding	f	%
Lager onderwijs	108	10.8
Lager beroepsonderwijs	172	17.2
Middelbaar algemeen vormend onderwijs	108	10.8
Middelbaar beroepsonderwijs	204	20.4
Hoger algemeen vormend onderwijs	75	7.5
Voorbereidend wetenschappelijk onderwijs	69	6.9
Hoger beroepsonderwijs	198	19.8
Wetenschappelijk onderwijs	67	6.7
Totaal	1001	100

De *sociale klasse* is bepaald aan de hand van de beroepsklasse-indeling van Erikson, Goldthorpe en Portocarero (1983; zie ook Ganzeboom, 1988). Deze indeling is gebaseerd op vier beroepsdimensies: arbeidssector (handarbeid, hoofdarbeid, agrarische arbeid), zelfstandigheid in het beroep (loonarbeid, zelfstandigheid), vereiste scholing voor het beroep en het al dan niet leiding geven aan anderen. De door hen geconstrueerde EGP-index bestaat oorspronkelijk uit tien beroepsklassen. We hebben een aantal klassen samengevoegd¹⁵, waardoor we voor dit onderzoek op een zes-klassen-indeling uitkomen. Degenen die op het moment van het onderzoek geen betaalde arbeid verrichtten, hebben we gevraagd wat ze op dat moment deden. Zij zijn ingedeeld in drie categorieën: (1) uitkeringsgerechtigden (WAO, pensioen, werkloosheidsuitkering, bijstand), (2) studenten en (3) degenen die huishoudelijke arbeid verrichtten. Dit alles resulteert in negen groepen (Tabel 4.32).

¹⁵ De volgende klassen zijn samengevoegd: kleine zelfstandigen, mét en zonder personeel en boeren zijn samengevoegd tot één groep kleine zelfstandigen, geschoolde en ongeschoolde handarbeiders zijn gegroepeerd tot één groep handarbeiders

Tabel 4.32 Frequentieverdeling van sociale klasse. Absolute aantallen (f) en percentages

Sociale Klasse	f	%
<i>Betaalde arbeid verrichtend:</i>		
Hogere professionals	75	7.5
Lagere professionals	156	15.6
Routine hoofdarbeiders	170	17.0
Kleine zelfstandigen	49	4.9
Supervisoren	20	2.0
Handarbeiders	130	13.0
<i>Geen betaalde arbeid verrichtend:</i>		
Uitkeringsgerechtigden	148	14.8
Studenten	69	6.9
Huishouden	159	15.9
<i>Niet bekend</i>	25	2.5
Totaal	1001	100

Van de 156 lagere professionals oefenen 63 respondenten het leraarsberoep uit¹⁶.

De respondenten variëren in *leeftijd* van 18 tot 70 jaar (gemiddeld 41.8; standaardafwijking 13.9).

4.5 Representativiteit van de steekproef

Aan de hand van gegevens van het Centraal Bureau voor de Statistiek (1996) zijn we nagegaan in hoeverre de steekproef van 1001 respondenten een representatieve afspiegeling vormt van de Nederlandse bevolking. Op de kenmerken geslacht, leeftijd en opleidingsniveau hebben we de verdeling van de bevolking vergeleken met die van deze steekproef. In Tabel 4.34 zijn de percentages mannen en vrouwen in tien leeftijdsklassen van de Nederlandse bevolking en van de SOCON-steekproef opgenomen. Chi-kwadraattoetsen voor de verschillen tussen beide percentages laten zien dat de leeftijdsverdeling van mannen in de SOCON-steekproef niet afwijkt van de verdeling in de Nederlandse bevolking, maar dat bij de vrouwen sprake is van een van de Nederlandse bevolking afwijkende verdeling in de SOCON-steekproef. De jongste categorie vrouwen is licht ondervertegenwoordigd.

¹⁶ Zie onder andere Hoyle (1997) over de beroepsstatus van leerkrachten

Tabel 4.34 Percentuele verdeling van leeftijdsklassen van mannen en vrouwen in de Nederlandse bevolking (1995) en de SOCON-steekproef

Leeftijd	Mannen		Vrouwen		Totaal	
	percentage Ned bevolking	percentage SOCON-1995	percentage Ned bevolking	percentage SOCON-1995	percentage Ned bevolking	percentage SOCON-1995
20-24	11.9	9.9	11.8	7.8	11.9	8.8
25-29	13.0	11.6	12.6	11.2	12.8	11.4
30-34	12.9	14.3	12.6	15.3	12.7	14.8
35-39	11.9	14.0	11.7	12.4	11.8	13.2
40-44	11.3	10.7	11.1	13.3	11.2	12.1
45-49	11.3	9.9	11.0	13.0	11.1	11.5
50-54	8.5	6.8	8.3	6.6	8.4	6.7
55-59	7.2	8.8	7.3	9.7	7.3	9.3
60-64	6.5	7.7	7.1	4.4	6.8	5.9
65-69	5.5	6.4	6.6	6.4	6.1	6.4
Totaal	100	100 (N=958)	100	100 (N=456)	100	100 (N=502)

$\chi^2_{\text{mannen}} (df=9) = 10.30, p=.33; \chi^2_{\text{vrouwen}} (df=9) = 25.83, p<.01; \chi^2_{\text{totaal}} (df=9) = 24.51, p<.01$

In Tabel 4.35 zien we de percentages van het opleidingsniveau van de Nederlandse bevolking in 1995 en de percentages van de SOCON-steekproef (cf. Tabel 4.31). Een chi-kwadraattoets laat zien dat beide verdelingen niet gelijk zijn. In de steekproef zitten relatief veel hoog opgeleiden en relatief weinig mensen met een MBO-opleiding.

Tabel 4.35 Percentuele verdeling van het opleidingsniveau (hoogst behaalde diploma) van de Nederlandse bevolking en de SOCON-steekproef

Opleiding	percentage Nederlandse bevolking	percentage SOCON-1995
Lager onderwijs	15.8	10.8
Lager beroepsonderwijs	16.7	17.2
Middelbaar algemeen vormend onderwijs	10.7	10.8
Middelbaar beroepsonderwijs	31.6	20.4
Hoger algemeen vormend onderwijs en Voorbereidend wetenschappelijk onderwijs	6.9	14.4
Hoger beroepsonderwijs	13.0	19.8
Wetenschappelijk Onderwijs	5.3	6.7
Totaal	100	100 (N=1001)

$\chi^2 (df=6) = 177.24, p<.01$

4.6 Besluit

In dit hoofdstuk hebben we de gegevens gepresenteerd van het onderzoeksproject SOCON-1995.

Achtereenvolgens zijn opvattingen over onderwijs, sociaal-culturele en sociaal-structurele kenmerken aan de orde geweest.

Ten aanzien van opvattingen over onderwijs, zoals gemeten in het SOCON-onderzoek, kunnen we de conclusie trekken dat de resultaten van het pilot-onderzoek (hoofdstuk 2) ook opgaan voor het SOCON-onderzoek. Beide onderzoeken leveren vergelijkbare resultaten op: twee van elkaar onafhankelijke onderwijsideologieën -leerstofgerichtheid en leerlinggerichtheid- over drie inhoudsdomeinen, resulterend in zes opvattingen over onderwijs (cf, Tabel 2.7). Voor het meten van sociaal-culturele en sociaal-structurele kenmerken hebben we diverse meetinstrumenten gepresenteerd, zoals die in het kader van SOCON-1995 aan de respondenten zijn voorgelegd.

Deze gegevens worden gebruikt om de vraag naar de sociaal-structurele en sociaal-culturele inkadering van opvattingen over onderwijs verder uit te werken.

In het volgende hoofdstuk gaan we in op de resultaten van de analyses die we hebben uitgevoerd om deze vraag te beantwoorden.

5 Resultaten van het onderzoek naar sociaal-structurele en sociaal-culturele verschillen in opvattingen over onderwijs

5.1 Inleiding

In hoofdstuk 3 hebben we de theoretische achtergronden geschetst van de tweede onderzoeksvraag: *'in hoeverre zijn opvattingen over onderwijs gerelateerd aan sociaal-structurele en sociaal-culturele kenmerken?'*. De operationalisering van de variabelen van SOCON-1995, die we voor het beantwoorden van deze onderzoeksvragen gebruiken, zijn in hoofdstuk 4 beschreven. In dit hoofdstuk staan de analyses die we hebben uitgevoerd ter beantwoording van deze onderzoeksvraag centraal.

Eerst gaan we in paragraaf 5.2 na hoe opvattingen over onderwijs in Nederland verdeeld zijn: welke opvattingen over onderwijs worden het meest ondersteund? Kunnen we spreken van een sterkere leerstofgerichtheid dan leerlinggerichtheid of is juist sprake van het tegendeel?

Na de steun voor de onderscheiden opvattingen te hebben geïnventariseerd, stellen we in paragraaf 5.3 specifiek de sociaal-structurele inkadering van onderwijsopvattingen aan de orde. In deze paragraaf wordt de eerste hypothese getoetst: hoe hoger het opleidingsniveau en hoe hoger de sociale klasse, des te minder sterk is men leerstofgericht en des te sterker is men leerlinggericht.

In paragraaf 5.4 presenteren we een leefstijlenanalyse. Deze analyse inventariseert leefstijlpatronen in relatie tot opvattingen over onderwijs en is gericht op de tweede hypothese: opvattingen over onderwijs maken deel uit van samenhangende patronen van sociaal-culturele kenmerken, oftewel leefstijlen.

Vervolgens gaan we in paragraaf 5.5 na in hoeverre de geïdentificeerde leefstijlpatronen in een sociaal-structureel kader zijn te plaatsen en zal de derde hypothese worden getoetst: hoe hoger het opleidingsniveau en de sociale klasse, des te minder sterk zal men door een traditionele en des te sterker zal men door een progressieve leefstijl worden gekenmerkt.

In paragraaf 5.6 zullen we, als een verdere uitwerking van de leefstijlenanalyse, nagaan in hoeverre statusdimensies van het beroep gerelateerd zijn aan onderwijsopvattingen. In deze paragraaf wordt de vierde hypothese getoetst: hoe hoger de economische status van het beroep dat men uitoefent, des te sterker zal men leerstofgericht zijn; hoe hoger de culturele status, des te sterker zal men leerlinggericht zijn.

Tenslotte gaan we in paragraaf 5.7 specifiek in op de congruentie tussen school en gezin en wordt de vijfde hypothese getoetst: Leerkrachten zijn minder sterk leerstofgericht en sterker leerlinggericht dan ouders.

5.2 Opvattingen over onderwijs

Eerder in deze studie hebben we gezien welke structuur er aan opvattingen over onderwijs ten grondslag ligt. We hebben opvattingen over onderwijs ingedeeld in drie domeinen, (1) een domein betreffende de doelen van het onderwijs, (2) een pedagogisch domein en (3) een onderwijskundig domein. Binnen elk domein hebben we twee dimensies geïdentificeerd, telkens varianten van een leerstofgerichte respectievelijk leerlinggerichte onderwijsideologie. Het totaal van opvattingen binnen de drie domeinen hebben we ook in deze twee ideologieën samengevat.

In dit eerste deel van de resultaten beschrijven we eerst de onderwijsideologieën van de Nederlandse bevolking. Is men nu voornamelijk leerstof- of leerlinggericht? In Tabel 5.1 vatten we de beschrijvende gegevens van de opvattingen over onderwijs nogmaals samen.

Tabel 5.1 Beschrijvende gegevens opvattingen over onderwijs per domein en van het totaal. Gemiddelden (gem.) en standaardafwijkingen (sd) (N=1001)

		gem	sd			gem	sd
Doelen domein	Loopbaan	3.66	.73	Vorming		3.92	.51
Pedagogisch domein	Discipline	3.83	.57	Inspraak		3.86	.55
Onderwijskundig domein	Product	3.17	.64	Proces		4.21	.40
Totaal	Leerstofgericht	3.55	.54	Leerlinggericht		3.99	.38

Opvallend is dat op alle opvattingen de gemiddelde score hoger is dan het midden van de schaal, waarmee ze gemeten zijn (waarde 3). Gemiddeld genomen worden dus alle opvattingen door de Nederlandse bevolking ondersteund. Wel zien we enkele verschillen in de mate waarin de opvattingen worden ondersteund. Met name de scores op de procesgerichte opvatting zijn hoog. Over het algemeen wordt meer steun verleend aan de leerlinggerichte opvattingen dan aan de leerstofgerichte opvattingen. Voor de in dit hoofdstuk te presenteren onderzoeksresultaten betekent dit dat we vooral onderscheid maken in de relatieve verschillen in onderwijsopvattingen.

Om na te gaan of de verschillen tussen leerstofgerichte en leerlinggerichte opvattingen significant zijn, toetsen we deze verschillen binnen elk domein (respectievelijk de doelen, het pedagogisch en het onderwijskundig domein). Tevens maken we een vergelijking van het totaal van de leerstofgerichte met die

van de leerlinggerichte opvattingen. In Tabel 5.2 staan de resultaten van een multivariate variantie-analyse¹.

Tabel 5.2 Multivariate binnen-subjecten-variantie-analyse van verschillen tussen leerstofgerichte en leerlinggerichte opvattingen (contrastwaarden). Tussen haakjes staan de standaardfouten (N=1001)

Domein	Verskil in gemiddelde score
Doelen (loopbaan - vorming)	-.26 (.03)*
Pedagogisch (discipline - inspraak)	-.03 (.03)
Onderwijskundig (product - proces)	-1.04 (.03)*
Totaal (leerstofgericht - leerlinggericht)	-.44 (.02)*

* p < 01

Met uitzondering van het pedagogisch domein zijn de scores op de leerlinggerichte opvattingen hoger dan de scores op de leerstofgerichte opvattingen. Men vindt orde en discipline blijkbaar even belangrijk als inspraak van leerlingen op school. Het verschil tussen de product- en de procesopvatting is groot. In Nederland is anno 1995 veel steun voor samenwerkend en zelfstandig leren. Met betrekking tot de doelen van het onderwijs zien we dat vormingsdoelen belangrijker worden gevonden dan beroepsvoorbereiding.

Ook het totale verschil tussen leerlinggerichte en leerstofgerichte opvattingen is significant. Hieruit valt af te leiden dat in Nederland in 1995 leerlinggerichte opvattingen meer steun vinden dan leerstofgerichte opvattingen. Dit verschil komt met name voor rekening van de verschillen binnen het onderwijskundig domein. De verschillen op het doelen-domein leveren een kleinere bijdrage aan dit totaal-verskil.

In hoofdstuk 2 en 4 hebben we laten zien dat de leerstof- en leerlinggerichte onderwijsideologieën onafhankelijk van elkaar zijn. Men kan dus op beide dimensies hoog c.q. laag scoren. In Tabel 5.3 zien we een viertal 'typen' respondenten met bepaalde combinaties van onderwijsopvattingen. De scores op beide ideologieën zijn hiertoe op de mediaan gedichotomiseerd, zodat we per ideologie een splitsing krijgen in twee ongeveer gelijke groepen. De kruistabel van beide dichotomieën (Tabel 5.3) levert, gegeven de onafhankelijkheid van beide ideologieën, vier ongeveer even grote groepen op.

¹ Met een multivariate variantie-analyse zijn met een viertal binnen-subjectencontrasten verschillen tussen de opvattingen op significantie getoetst. In deze vier contrasten komen telkens verschillen tussen de leerstofgerichte en de leerlinggerichte opvatting tot uitdrukking. De contrastwaarden in Tabel 5.2 geven de verschillen weer in gemiddelde scores van de opvattingen

Tabel 5.3 Kruistabel van gedichotomiseerde scores op leerstofgerichte en leerlinggerichte opvattingen (χ^2 -kwadraat = .17 (df=1), p=.68)

	Leerstofgericht laag ²	Leerstofgericht hoog	Totaal
Leerlinggericht laag	243 (24.3%)	251 (25.1%)	494 (49.4%)
Leerlinggericht hoog	256 (25.6%)	251 (25.1%)	507 (50.6%)
Totaal	499 (49.9%)	502 (50.1%)	1001 (100%)

In Tabel 5.4 zien we de gemiddelde scores van de vier groepen (opvattingentypen) op de opvattingen over onderwijs.

Tabel 5.4 Beschrijvende gegevens opvattingen over onderwijs per domein en van het totaal voor vier opvattingentypen. Gemiddelden (gem.) en standaardafwijkingen (sd)

	Leerstofgericht: laag		Leerstofgericht hoog		Leerstofgericht laag		Leerstofgericht hoog	
	gem.	sd	gem	sd	gem	sd	gem	sd
Loopbaan	3.15	.51	4.03	.43	3.14	.60	4.32	.48
Discipline	3.56	.41	4.08	.38	3.40	.56	4.26	.41
Product	2.83	.40	3.52	.44	2.69	.54	3.63	.54
Leerstofgericht	3.18	.28	3.87	.27	3.08	.36	4.07	.36
Vorming	3.54	.42	3.67	.39	4.15	.39	4.28	.41
Inspraak	3.62	.44	3.44	.51	4.15	.40	4.20	.43
Proces	3.96	.23	3.96	.29	4.43	.36	4.48	.37
Leerlinggericht	3.71	.23	3.69	.20	4.24	.25	4.32	.29

In Tabel 5.4 zien we dat ook voor de groepen die laag scoren op beide of één van beide ideologieën de gemiddelde scores op de onderscheiden opvattingen relatief hoog zijn. Alleen bij de productopvatting vinden we gemiddelde scores die onder het theoretische midden (waarde 3) liggen.

² Het gaat in de benoeming van deze typen om relatieve posities op de opvattingendimensies. Het predikaat 'laag' van een groep wil dus zeggen dat deze groep ten opzichte van de andere respondenten de opvatting minder sterk onderschrijft, het predikaat 'hoog' dat deze groep ten opzichte van de andere respondenten de opvatting sterker onderschrijft.

5.3 De sociaal-structurele bepaaldheid van opvattingen over onderwijs

Uit de bespreking van socialisatietheorieën (paragraaf 3.2) blijkt dat het aannemelijk is te veronderstellen dat opvattingen over onderwijs verschillen naar sociaal-structurele kenmerken. Met name de sociale klasse en het opleidingsniveau zouden invloed hebben op de wijze waarop men over onderwijs denkt. Om na te gaan in hoeverre de sociale klasse en het opleidingsniveau daadwerkelijk verband houden met onderwijsopvattingen, worden de verschillen in opvattingen over onderwijs tussen de sociale klassen en opleidingsniveaus met een variantie-analyse getoetst.

De gemiddelde score van elke sociale klasse en elk opleidingsniveau op de onderscheiden opvattingen over onderwijs zijn weergegeven in Tabel 5.5 en 5.6. In Figuur 5.1 worden de gemiddelde scores van de sociale klassen en de opleidingsniveaus op de leerstofgerichte en de leerlinggerichte onderwijs-ideologie geplot. Hier zijn de verschillen te zien in de gemiddelde scores op leerstof- en leerlinggerichtheid tussen de sociale klassen en de opleidingsniveaus.

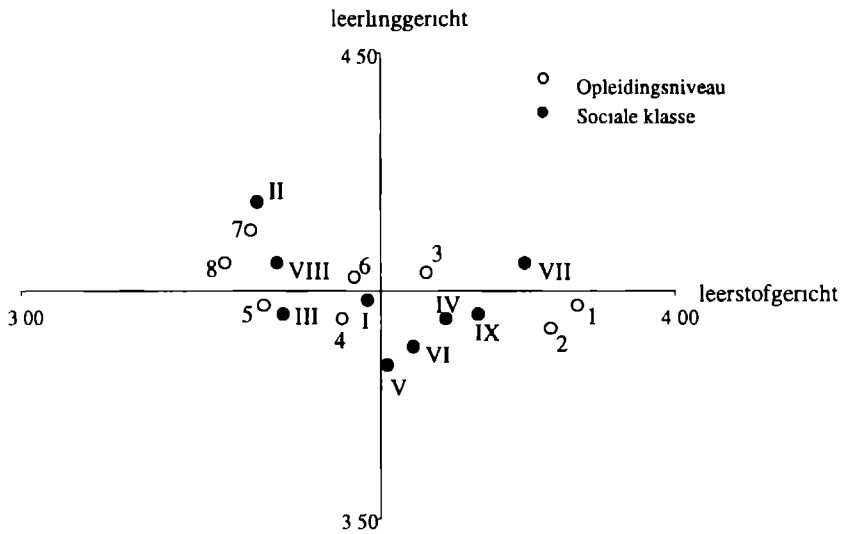
Tabel 5.5 Gemiddelde scores op leerstofgerichte opvattingen over onderwijs van negen sociale klassen (EGP; N=976) en acht opleidingsniveaus (N=1001)

	Loopbaan	Discipline	Product	Leerstof- gericht	N
Sociale klasse					
<i>Betaalde arbeid verrichtend</i>					
Hogere professionals	3.59	3.77	3.24	3.53	75
Lagere professionals	3.50	3.59	2.99	3.36	156
Routine hoofdarbeiders	3.48	3.71	3.02	3.40	170
Kleine zelfstandigen	3.66	3.98	3.31	3.65	49
Supervisors	3.69	3.79	3.22	3.56	20
Handarbeiders	3.87	3.87	3.24	3.60	130
<i>Geen betaalde arbeid verrichtend</i>					
Uitkeringsgerechtigden	3.90	4.03	3.39	3.77	148
Studenten	3.54	3.55	3.10	3.39	69
Huishouden	3.85	4.06	3.20	3.70	159
Opleidingsniveau					
Lager onderwijs	4.00	4.10	3.46	3.85	108
Lager beroepsonderwijs	3.96	4.12	3.37	3.81	172
Middelbaar algemeen vormend onderwijs	3.78	3.94	3.13	3.62	108
Middelbaar beroepsonderwijs	3.59	3.78	3.09	3.49	204
Hoger algemeen vormend onderwijs	3.45	3.67	2.98	3.37	75
Voorbereidend wetenschappelijk onderwijs	3.56	3.71	3.25	3.51	69
Hoger beroepsonderwijs	3.44	3.60	3.01	3.35	198
Wetenschappelijk Onderwijs	3.36	3.54	3.03	3.31	67

Tabel 5 6 Gemiddelde scores op leerlinggerichte opvattingen over onderwijs van negen sociale klassen (EGP, N=976) en acht opleidingsniveaus (N=1001)

	Vorming	Inspraak	Proces	Leerling-gericht	N
Sociale klasse					
<i>Betaalde arbeid verrichtend</i>					
Hogere professionals	3 98	3 74	4 20	3 97	75
Lagere professionals	4 12	4 02	4 40	4 18	156
Routine hoofdarbeiders	3 82	3 85	4 15	3 94	170
Kleine zelfstandigen	3 82	3 80	4 16	3 93	49
Supervisors	3 68	3 65	4 16	3 83	20
Handarbeiders	3 71	3 81	4 09	3 87	130
<i>Geen betaalde arbeid verrichtend</i>					
Uitkenngsgerechtigden	4 09	3 84	4 23	4 05	148
Studenten	3 87	4 02	4 26	4 05	69
Huishouden	3 84	3 80	4 17	3 94	159
Opleidingsniveau					
Lager onderwijs	3 88	3 81	4 20	3 96	108
Lager beroepsonderwijs	3 82	3 75	4 15	3 91	172
Middelbaar algemeen vormend onderwijs	3 93	3 93	4 23	4 03	108
Middelbaar beroepsonderwijs	3 80	3 84	4 14	3 93	204
Hoger algemeen vormend onderwijs	3 86	3 87	4 13	3 96	75
Vorbereidend wetenschappelijk onderwijs	3 91	3 87	4 27	4 02	69
Hoger beroepsonderwijs	4 13	3 92	4 33	4 12	198
Wetenschappelijk Onderwijs	3 98	3 92	4 24	4 05	67

De verschillen in de gemiddelde scores op de leerstofgerichte en leerlinggerichte opvattingen van de onderscheiden groepen zijn met behulp van tweefactoriele variantie-analyses op significantie getoetst (Tabel 5 7 en 5.8) Daarbij is vooral gelet op de variantie in onderwijsopvattingen die door beide sociaal-structurele kenmerken wordt verklaard. Een onderscheid wordt gemaakt in de variantie die door het opleidingsniveau en de sociale klasse afzonderlijk wordt verklaard en het totaal aan verklaarde variantie door beide sociaal-structurele kenmerken samen (model).



<i>Sociale klasse:</i>		V supervisors	<i>Opleidingsniveau:</i>	
I hogere professionals	VI handarbeiders	1 LO	5 HAVO	
II lagere professionals	VII uitkeringsgerechtigden	2 LBO	6 VWO	
III routine hoofdarbeiders	VIII studenten	3 MAVO	7 HBO	
IV kleine zelfstandigen	IX huishouders	4 MBO	8 WO	

Figuur 5.1 Gemiddelde scores op leerstof- en leerlinggerichtheid per sociale klasse en opleidingsniveau (N=1001)³

Uit de resultaten van deze variantie-analyses blijkt dat er geen sprake is van een duidelijk overheersende invloed van één van beide sociaal-structurele kenmerken: de sociale klasse en het opleidingsniveau hebben onafhankelijk van elkaar een invloed op opvattingen over onderwijs. Wel valt uit de resultaten af te leiden dat het opleidingsniveau relatief meer verklaart van de variantie van leerstofgerichte opvattingen dan de sociale klasse, terwijl deze laatste relatief meer verklaart van variantie van de leerlinggerichte opvattingen dan het opleidingsniveau. De relatie tussen het opleidingsniveau en leerlinggerichtheid is erg zwak. Alleen de variantie van de scores op 'Vorming' wordt voor een significant deel door het opleidingsniveau verklaard.

Opvallend is het verschil in verklaarde variantie van leerstofgerichtheid en leerlinggerichtheid. De sociaal-structurele kenmerken sociale klasse en opleidingsniveau hebben meer invloed op leerstofgerichte opvattingen over onderwijs dan op leerlinggerichte opvattingen over onderwijs. Interactie-effecten tussen de

³ De oorsprong van de figuur (het snijpunt van de beide assen (3.55, 3.99)) correspondeert met de gemiddelde scores op leerstofgerichte en leerlinggerichte opvattingen over onderwijs van de totale SOCON-steekproef (cf Tabel 5.1)

sociale klasse en het opleidingsniveau werden bij geen van de zes opvattingen-schalen en ook niet bij de twee opvattingendimensies aangetroffen.

Tabel 5.7 Twee-factoriele variantie-analyse van sociale klasse en opleidingsniveau op leerstofgerichte opvattingen over onderwijs (partiele eta-kwadraten⁴ maal 100; N=976). Tussen haakjes staat de bijbehorende effectgrootte⁵.

Bron	Loopbaan	Discipline	Product	Leerstofgericht
Sociale Klasse	2.48(.16)*	5.64(.24)*	3.18(.18)*	4.28(.21)*
Opleiding	6.57(.27)*	8.11(.30)*	4.99(.23)*	8.87(.31)*
Model	11.24(.36)*	17.76(.46)*	9.49(.32)*	16.37(.34)*

* $p < .01$

Tabel 5.8 Twee-factoriele variantie-analyse van sociale klasse en opleidingsniveau op leerlinggerichte opvattingen over onderwijs (partiele eta-kwadraten maal 100; N=976). Tussen haakjes staat de bijbehorende effectgrootte.

Bron	Vorming	Inspraak	Proces	Leerlinggericht
Sociale Klasse	5.12(.23)*	2.44(.16)*	3.80(.20)*	4.49(.22)*
Opleiding	2.40(.16)*	0.64(.08)	1.33(.12)	1.16(.13)
Model	10.52(.34)*	3.54(.19)*	6.79(.27)*	8.48(.30)*

* $p < .01$

Deze globale analyses van de invloed van opleiding en sociale klasse op opvattingen over onderwijs geven een indicatie van het percentage variantie dat door beide sociaal-structurele kenmerken wordt verklaard. Daarnaast hebben we een aantal specifieke contrasten getoetst om de geconstateerde verschillen nader te onderzoeken.

⁴ De partiele eta-kwadraat (η^2) is een maat voor dat deel van de totale variantie σ_t^2 dat verklaard wordt door de betreffende factor σ_m^2 . Eta-kwadraat is gedefinieerd als $\eta^2 = \frac{\sigma_m^2}{\sigma_t^2} = \frac{\sigma_m^2}{\sigma^2 + \sigma_m^2}$ (Cohen, 1988)

De totale variantie is opgebouwd uit de variantie die voor rekening komt van de betreffende factor σ_m^2 en de binnengroepenvariantie σ^2 . Deze eta-kwadraat is partieel, omdat de variantie die verklaard wordt door de andere factor niet in de totale variantie wordt verdisconteerd. Concreet betekent dit bijvoorbeeld voor de eta-kwadraten van de effecten van het opleidingsniveau, dat de eta-kwadraat bestaat uit de verhouding van de variantie van de gemiddelden van de opleidingsniveaus en deze variantie, vermeerderd met de binnengroepenvariantie, waar de variantie van de gemiddelden van de groepen van sociale klasse uitgepartialiseerd is (zie Cohen, 1988)

⁵ De effectgrootte f is gedefinieerd als $f = \sqrt{\frac{\eta^2}{1-\eta^2}}$, en is dus direct uit de gegeven eta-kwadraten af te leiden (Cohen, 1988). Deze effectmaten kunnen volgens Cohen als volgt geïnterpreteerd worden: een effect van .10 is klein, van .25 medium en vanaf .40 kunnen we spreken van een groot effect.

Op basis van in hoofdstuk 3 besproken theorieën en onderzoeken (van onder andere Kohn, 1969; Bowles & Gintis, 1976; Van der Kley & Felling, 1989) verwachten we dat hogere sociale klassen minder sterk leerstofgericht en sterker leerlinggericht zijn dan de lagere sociale klassen. Dezelfde verwachting geldt voor het opleidingsniveau.

Voor de sociale klassen hebben we vijf contrasten gespecificeerd: een vergelijking tussen hogere klassen (lagere en hogere professionals) en lagere klassen (handarbeiders) en tussen middenklasse (routine hoofdarbeiders, kleine zelfstandigen, supervisors) en lagere klassen.

Met een drietal contrasten vergelijken we de scores van degenen die buiten de sociale klassen-indeling vallen, omdat ze op het moment van het onderzoek geen betaald werk verrichtten (respectievelijk uitkeringsgerechtigden, studenten en mensen die huishoudelijke arbeid verrichtten) met de scores van degenen die op het moment van het onderzoek betaald werk verrichtten (Tabel 5.9 en 5.10).

Voor de opleidingsniveaus hebben we twee contrasten gespecificeerd: één contrast voor de vergelijking tussen hoog (HBO, WO) en laag opgeleiden (maximaal LBO), en één contrast voor de vergelijking van midden-opleidingsniveaus (MAVO, HAVO, VWO, MBO) met de scores van degenen met een lager opleidingsniveau.

Tabel 5.9 Verschillen in leerstofgerichte onderwijsopvattingen: specifieke contrasten voor sociale klassen en opleidingsniveaus (contrastwaarden). Tussen haakjes staan de standaardfouten (N=976)

Contrast	Loopbaan	Discipline	Product	Leerstofgericht
Sociale klasse				
hogere versus lagere klassen	25(17)	06(13)	02(15)	11(12)
middenklasse versus lagere klassen	12(27)	15(20)	- 00(24)	09(19)
werkend versus uitkeringsgerechtigden	-1 48(42)*	-1 21(31)*	-1 08(37)*	1 26(30)*
werkend versus studenten	25(59)	1 55(44)*	63(52)	81(42)
werkend versus huishouden	- 59(42)	- 90(31)*	49(37)	- 33(30)
Opleiding				
hoog versus laag opleidingsniveau	-1 12(15)*	- 93(11)*	- 80(13)*	- 95(11)*
midden versus laag opleidingsniveau	-1 31(25)*	- 90(18)*	-1 04(22)*	-1 09(17)*

* p < 01

Tabel 5.10 Verschillen in leerlinggerichte onderwijsopvattingen: specifieke contrasten voor sociale klassen en opleidingsniveaus (contrastwaarden). Tussen haakjes staan de standaardfouten (N=976)

Contrast	Vorming	Inspraak	Proces	Leerling-gericht
Sociale klasse:				
hogere versus lagere klassen	52(.12)*	08(14)	35(.10)*	32(.09)*
middenklasse versus lagere klassen	12(19)	- 17(21)	19(15)	04(14)
werkend versus uitkeringsgerechtigden	-1.38(29)*	- 16(33)	- 13(24)	-.56(.22)
werkend versus studenten	- 25(41)	-1 39(47)*	- 52(33)	-.72(.31)
werkend versus huishouden	-.03(29)	- 03(33)	.12(.24)	02(22)
Opleiding:				
hoog versus laag opleidingsniveau	.25(10)	.17(12)	05(.08)	.16(08)
midden versus laag opleidingsniveau	.06(17)	.15(19)	- 12(.14)	.03(05)

* $p < .01$

De resultaten van de toetsingen van de contrasten ondersteunen gedeeltelijk de geformuleerde verwachtingen ten aanzien van verschillen tussen hogere en lagere sociale klassen respectievelijk hogere en lagere opleidingsniveaus. Er zijn geen significante verschillen zichtbaar tussen de opleidingsniveaus wat betreft leerlinggerichte onderwijsopvattingen. De toetsingen van de verschillen tussen de sociale klassen in leerstofgerichtheid geven geen steun aan de verwachting dat hogere klassen minder leerstofgericht zijn dan lagere sociale klassen.

Bij het opleidingsniveau zien we verschillen in leerstofgerichtheid. Degenen met een hoger opleidingsniveau zijn minder sterk leerstofgericht dan degenen met een lager opleidingsniveau.

Ook blijkt dat mensen uit de hogere sociale klassen sterker leerlinggericht zijn dan degenen uit de lagere sociale klassen.

Het wel of geen werk hebben levert ook verschillen in opvattingen over onderwijs op. Het is opvallend dat uitkeringsgerechtigden hoger scores op alle leerstofgerichte opvattingen en op vorming dan degenen die ten tijde van het onderzoek wel werk hebben. Het lijkt erop dat deze groep hogere verwachtingen van het onderwijs heeft. Studenten kenmerken zich in het bijzonder door hogere scores op inspraak en lagere scores op discipline. Ze hebben sterker de opvatting dat leerlingen inspraak moeten hebben op school en minder de opvatting dat de school op orde en discipline gericht moet zijn. Degenen die huishoudelijke arbeid verrichten, tenslotte, hebben hogere scores op discipline.

Op de vraag naar de sociaal-structurele bepaaldheid van opvattingen over onderwijs kunnen we concluderen dat de sociale klasse en het opleidingsniveau van invloed zijn op opvattingen over onderwijs. Opvallend is het gegeven dat het opleidingsniveau voornamelijk blijkt te differentiëren in leerstofgerichtheid, terwijl de sociale klasse vooral differentieert in leerlinggerichtheid. De eerste hypothese: hoe hoger het opleidingsniveau en hoe hoger de sociale klasse, des te

minder sterk is men leerstofgericht en des te sterker is men leerlinggericht, kunnen we derhalve slechts deels bekrachtigen.

5.4 Opvattingen over onderwijs als onderdeel van leefstijlpatronen

In hoofdstuk 3 (paragraaf 3.3) hebben we gezien dat de relaties tussen sociaal-culturele kenmerken en onderwijsopvattingen benaderd kunnen worden vanuit een leefstijlperspectief (Bourdieu, 1979; Ganzeboom, 1988). We exploreren in deze paragraaf het bestaan van sociaal-culturele netwerken via een componentenanalyse op leefstijlkenmerken die gemeten zijn in het SOCON-onderzoek (zie paragraaf 4.4.1). De volgende gegevens uit het SOCON-onderzoek zijn gebruikt om na te gaan in hoeverre onderwijsopvattingen deel uitmaken van zo'n netwerk, oftewel in hoeverre opvattingen over onderwijs ingekaderd zijn in leefstijlpatronen:

- 1 Religiositeit
 - religieuze gezindte
 - theïstische levensbeschouwing
 - kerkelijke betrokkenheid
- 2 Waardenorientaties
 - economisch burgerlijke waardenorientatie
 - familiaal burgerlijke waardenorientatie
 - maatschappijkritische waardenorientatie
 - hedonistische waardenorientatie
- 3 Politieke opvattingen
 - (post-)materialisme
 - materialisme
 - conservatisme
 - progressiviteit
 - politieke partijvoorkeur
- 4 Opvattingen over arbeid
 - arbeid als plicht
 - carrièregerichtheid
- 5 Conservatisme
 - economisch conservatisme
 - weerstand tegen nivellering van inkomen en status
 - weerstand tegen overheidsingrijpen om nivellering te realiseren
 - cultureel conservatisme
 - voor inperking burgerlijke vrijheden
 - weerstand tegen ingrepen in het leven
 - traditioneel man-vrouwbeeld
- 6 Binding met de primaire omgeving
 - buurtverbondenheid
 - zorgplicht voor ouders
- 7 Opvoedingswaarden
 - conformiteit

Om de structuur binnen de hierboven genoemde kenmerken te onderzoeken hebben we een componentenanalyse uitgevoerd op de continue variabelen. Niet alle variabelen konden in deze analyse worden betrokken: religieuze gezindte, (post-)materialisme en politieke partijvoorkeur zijn van nominaal meetniveau en

worden in een later stadium in de analyses betrokken. De opvoedingswaarde conformiteit is buiten beschouwing gelaten, vanwege het geringe aantal, specifieke respondenten bij wie dit kenmerk gemeten is: ouders met thuiswonende kinderen, zijnde 288 respondenten (zie paragraaf 4.2).

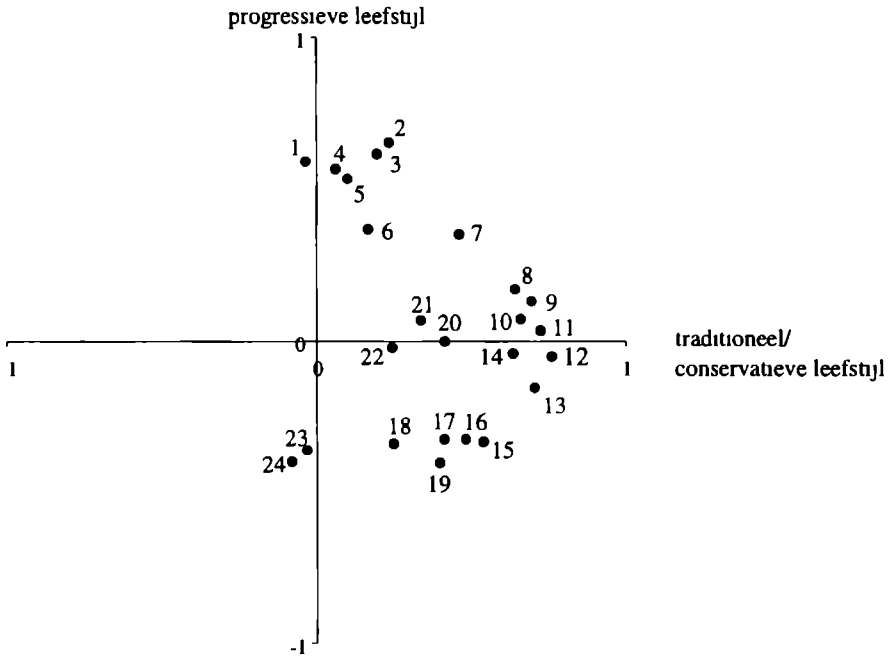
Een ongeroteerde⁶ componentenanalyse met twee dimensies⁷ (verklaarde variatie 33,1%) levert een structuur op, zoals gegeven in Tabel 5.11 en Figuur 5.2.

Tabel 5.11 Ladingen van de variabelen op twee dimensies (principale componentenanalyse, ongeroteerd, 'pairwise deletion of missing values', N=1001)

	traditioneel/conservatief	progressief
DISCIPLINE	76	05
Arbeid als plicht	72	-04
Conservatisme	70	16
LOOPBAAN	69	13
Cariëregenchtheid	66	07
Materialisme	64	17
PRODUCT	64	-04
Traditioneel man/vrouwbeeld	54	-34
Theïstische levensbeschouwing	48	-33
Economisch burgerlijke waardenoriëntatie	46	35
Familiaal burgerlijke waardenoriëntatie	42	-00
Voor inperking burgerlijke vrijheden	41	-33
Buurtverbondenheid	34	07
Zorgplicht voor ouders	24	-02
Maatschappijkritische waardenoriëntatie	23	65
Progressiviteit	20	62
INSPRAAK	03	59
PROCES	06	56
Hedonistische waardenoriëntatie	10	53
Weerstand tegen ingrepen in het leven	40	-41
Weerstand tegen nivellering van inkomen en status	08	-40
VORMING	17	37
Weerstand tegen overheidsingrijpen	03	-37
Kerkelijke betrokkenheid	25	-34

⁶ Een geroteerde oplossing levert geen ander beeld op dan de ongeroteerde oplossing. Vandaar is voor de presentatie van deze oplossing gekozen. In een oblique geroteerde oplossing is de correlatie tussen beide factoren 0,2.

⁷ Er is op theoretische gronden gekozen voor een analyse van twee dimensies. Omdat we expliciet geïnteresseerd zijn in leefstijlpatronen rond opvattingen over onderwijs, zijn we slechts nagegaan of additionele dimensies differentieren naar opvattingen over onderwijs. Dit bleek niet het geval te zijn. Opvattingen over onderwijs blijken in meerdimensionele oplossingen tot twee dimensies te behoren. Derhalve beperken we ons in de bespreking van leefstijlpatronen rond opvattingen over onderwijs tot twee dimensies. Daarmee is echter niet gezegd dat een tweedimensionele structuur het meest adequaat is om de samenhangen tussen alle sociaal-culturele kenmerken te beschrijven.

**Legenda:**

- | | |
|--|---|
| 1 INSPRAAK | 13 Conservatisme |
| 2 Maatschappijkritische waardenorientatie | 14 PRODUCT |
| 3 Progressiviteit | 15 Traditioneel man-vrouwbeeld |
| 4 PROCES | 16 Theïstische levensbeschouwing |
| 5 Hedonistische waardenorientatie | 17 Voor inperking burgerlijke vrijheden |
| 6 VORMING | 18 Kerkelijke betrokkenheid |
| 7 Economisch burgerlijke waardenorientatie | 19 Weerstand tegen ingrepen in het leven |
| 8 Materialisme | 20 Familiaal burgerlijke waardenorientatie |
| 9 LOOPBAAN | 21 Buurtverbondenheid |
| 10 Carneregenchtheid | 22 Zorgplicht voor ouders |
| 11 Arbeid als plicht | 23 Weerstand tegen overheidsingrepen om nivellering te realiseren |
| 12 DISCIPLINE | 24 Weerstand tegen nivellering van inkomen en status |

Figuur 5.2 Tweedimensionele representatie van waardenorientaties en sociaal-culturele opvattingen (componentladingen)

Op grond van de componentenanalyse kunnen we concluderen trekken dat de onderwijsopvattingen in een tweedimensionele oplossing redelijk eenduidige en redelijk hoge ladingen hebben. Gegeven de kenmerken met hoge ladingen op de

dimensies kunnen we de horizontale as van deze figuur duiden als een traditioneel/conservatieve leefstijldimensie en de verticale as als een progressieve leefstijldimensie.

De traditioneel/conservatieve leefstijldimensie wordt voornamelijk gedragen door conservativiteit in politieke opvattingen en opvattingen over arbeid en door leerstofgerichte opvattingen over onderwijs.

De progressieve leefstijldimensie wordt voornamelijk gedragen door progressieve politieke opvattingen, maatschappijkritische en hedonistische waardenoriëntaties en leerlinggerichte opvattingen over onderwijs.

De kenmerken van economisch conservatisme (weerstand tegen overheidsingrijpen en weerstand tegen nivellering van inkomen en status) zijn negatief gerelateerd aan de progressieve leefstijlkenmerken en worden derhalve als anti-progressief gekenmerkt.

De familiaal-burgerlijke waardenoriëntatie, buurtverbondenheid en zorgplicht voor ouders, passen (zij het met relatief lage ladingen) in een traditioneel/conservatief leefstijlpatroon.

Verder valt een aantal kenmerken op door ambiguïteit ten aanzien van beide dimensies. De economisch burgerlijke waardenoriëntatie, de religiositeitskenmerken (theïstische levensbeschouwing en kerkelijke betrokkenheid) en cultureel conservatisme (traditioneel man-vrouwbeeld, voor inperking burgerlijke vrijheden en weerstand tegen ingrepen in het leven) verwijzen naar beide leefstijldimensies en zijn daardoor niet zonder meer te plaatsen in een traditioneel/conservatief of progressief leefstijlpatroon. Zij vormen in dit opzicht een apart cluster.

Om na te gaan of de onderwijsopvattingen zelf verantwoordelijk zijn voor bovenstaande structuur hebben we een componentenanalyse uitgevoerd op dezelfde leefstijlkenmerken als gepresenteerd in Tabel 5.11, met weglating van de onderwijsopvattingen. De ladingen van de variabelen op beide dimensies (verklaarde variantie 37.2%) staan in Tabel 5.12.

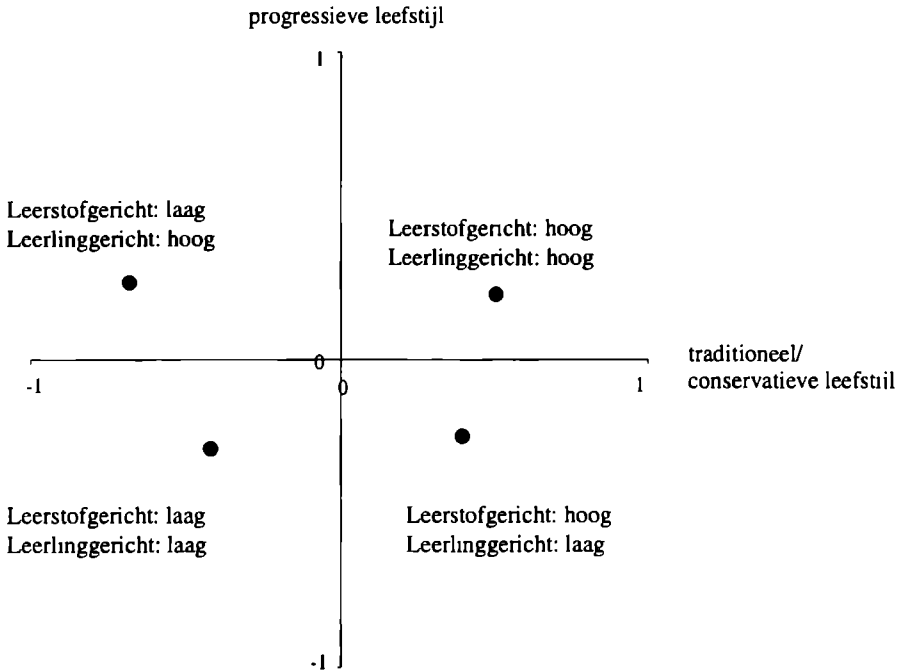
Tabel 5.12 Ladingen van de variabelen, uitgezonderd opvattingen over onderwijs op twee dimensies (principale componentenanalyse, ongeroteerd, 'pairwise deletion of missing values', N=1001)

	traditioneel/conservatief	progressief
Conservatisme	72	- 10
Arbeid als plicht	70	06
Cariëregenchtheid	65	.15
Materialisme	63	25
Theistische levensbeschouwing	56	- 43
Traditioneel man-vrouwbeeld	55	-.28
Weerstand tegen ingrepen in het leven	46	- 44
Familiaal burgerlijke waardenorientatie	46	- 01
Economisch burgerlijke waardenorientatie	46	40
Voor inperking burgerlijke vrijheden	45	- 29
Buurtverbondenheid	38	07
Zorgplicht voor ouders	23	-.03
Maatschappijkritische waardenorientatie	28	.67
Progressiviteit	.22	.59
Hedonistische waardenorientatie	10	56
Weerstand tegen nivellering van inkomen en status	-.12	-.49
Kerkelijke betrokkenheid	32	- 47
Weerstand tegen overheidsingrijpen	- 07	- 44

Wanneer we de uitkomsten van de componentenanalyses mét en zonder opvattingen over onderwijs met elkaar vergelijken, dan zien we dat de dimensionele structuren van de analyses sterk met elkaar overeenstemmen. De opvattingen over onderwijs hebben weinig invloed op de structuur van leefstijlkenmerken.

Om na te gaan in hoeverre de hierboven gepresenteerde leefstijldimensies onderscheidend zijn voor opvattingen over onderwijs, hebben we de posities in bovenstaande structuur van de in paragraaf 5.2 onderscheiden typen respondenten met bepaalde combinaties van opvattingen over onderwijs bepaald. Hiervoor zijn we als volgt te werk gegaan: Op grond van de componentenanalyse die leidde tot de structuur, zoals gepresenteerd in Tabel 5.12 hebben we voor elke respondent twee componentscores bepaald⁸: een score op de traditioneel/conservatieve leefstijldimensie en een score op de progressieve leefstijldimensie. De gemiddelde scores op beide dimensies van de vier typen zijn verdeeld, zoals weergegeven in Figuur 5.3.

⁸ De componentscores konden voor 745 respondenten, die op alle variabelen een geldige score hebben worden berekend. De overige 256 respondenten hebben op één van de in de analyse opgenomen variabelen een ontbrekende score (een deel van hun gegevens is wel in de componentenanalyse meegenomen, waar een 'pairwise deletion' van ontbrekende gegevens is toegepast). Hoofdoorzaak voor deze redelijk grote uitval is het feit dat politieke opvattingen in de post-lijst (zie paragraaf 4.2) zijn opgenomen. Nagegaan is of deze uitval selectief is voor opvattingen over onderwijs. De verschillen in onderwijsopvattingen tussen de 745 en de overige 256 respondenten zijn verwaarloosbaar klein (p-waarden variëren van 11 tot 82 voor de afzonderlijke schalen; p-waarde voor leerstofgerichtheid is 11, voor leerlinggerichtheid is deze p-waarde 58).



Figuur 5.3 Gemiddelde scores voor de vier typen onderwijsopvattingen van de traditioneel/conservatieve en de progressieve leefstijldimensie

De vier groepen blijken goed te differentiëren op beide dimensies. In Tabel 5.13 worden de beschrijvende gegevens van de vier typen op beide dimensies samengevat.

Tabel 5.13 Beschrijvende gegevens van de scores op de traditioneel/conservatieve en progressieve leefstijldimensie voor vier opvattingentypen. Gemiddelden (gem.) en standaardafwijkingen (sd)

Leerstofgericht	Leerlinggericht	Traditioneel/conservatief		Progressief		n
		gem	sd	gem	sd	
laag	laag	- .42	.74	-.29	1.03	193
hoog	laag	.40	.74	-.25	.96	176
laag	hoog	-.68	.78	.25	.92	190
hoog	hoog	.51	.98	.21	1.03	186

De figuur en de tabel laten zien dat de verschillen op de traditioneel/conservatieve leefstijldimensie groter zijn dan de verschillen op de progres-

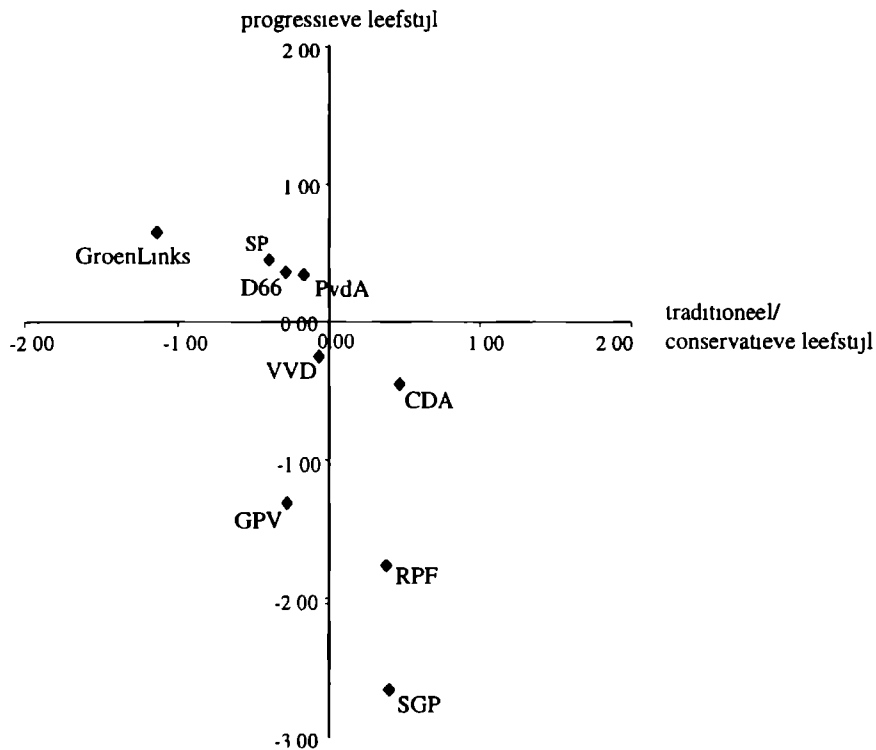
sieve leefstijldimensie. De eta-kwadraten zijn voor de twee dimensies respectievelijk .28 en .06 (beide p-waarden zijn kleiner dan .01).

We kunnen uit deze resultaten afleiden dat de vier typen verschillen in leefstijlpatroon. Degenen met sterke leerstofgerichte opvattingen hebben een traditioneel/conservatieve leefstijl; degenen met sterke leerlinggerichte opvattingen een progressieve leefstijl. Combinaties van onderwijsopvattingen gaan samen met dienovereenkomstige combinaties van leefstijlkenmerken.

Ten aanzien van de discussie omtrent de naamgeving van onderwijsideologieën (paragraaf 1.3) kan worden gesteld dat het benoemen van leerstofgerichte onderwijsopvattingen als een traditionele of conservatieve onderwijsideologie en leerlinggerichte onderwijsopvattingen als een progressieve onderwijsideologie gerechtvaardigd lijkt.

Om het beeld van leefstijlpatronen en onderwijsopvattingen te completeren gaan we verder na in hoeverre de diverse categorieën van de op nominaal niveau gemeten sociaal-culturele kenmerken -politieke partijvoorkeur, religieuze gezindte en (post-)materialisme- in deze leefstijldimensies kunnen worden gepositioneerd.

Daartoe hebben we de volgende aanpak gekozen: op grond van de eerste hierboven uitgevoerde componentenanalyse (dus inclusief onderwijsopvattingen) zijn voor elke respondent twee componentscores berekend: één voor elke dimensie. Vervolgens hebben we voor elke categorie van de bovengenoemde kenmerken de gemiddelde score op de beide dimensies berekend. Deze gemiddelde scores hebben we gebruikt als coördinaten in een tweedimensionele ruimte. De figuren 5.4, 5.5 en 5.6 bevatten de afbeeldingen in deze tweedimensionele ruimte voor respectievelijk de onderscheiden categorieën van politieke partijvoorkeur, religieuze gezindte en (post-)materialisme. De tabellen 5.14, 5.15 en 5.16 bevatten de bijbehorende beschrijvende gegevens.

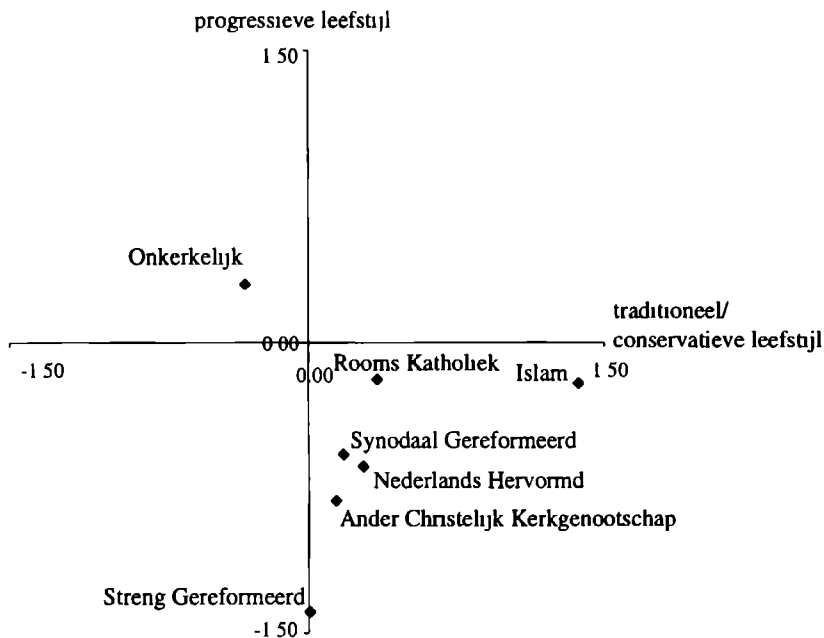


Figuur 5.4 Gemiddelde scores op de traditioneel/conservatieve en progressieve leefstijldimensie gespecificeerd naar politieke partijvoorkeur

Tabel 5.14 Gemiddelde scores op de traditioneel/conservatieve en progressieve leefstijldimensie gespecificeerd naar politieke partijvoorkeur

	traditioneel/ conservatieve leefstijl	progressieve leefstijl	N
GroenLinks	-1.14	0.65	36
SP	-0.40	0.45	13
PvdA	-0.17	0.34	147
D66	-0.29	0.36	107
CDA	0.46	-0.45	121
VVD	-0.07	-0.25	179
RPF	0.37	-1.76	12
GPV	-0.28	-1.31	6
SGP	0.39	-2.66	6
<i>Eta-kwadraat</i>	<i>15*</i>	<i>29*</i>	<i>627</i>

* $p < 0.1$



Figuur 5.5 Gemiddelde scores op de traditioneel/conservatieve en progressieve leefstijldimensie gespecificeerd naar religieuze gezindte

Tabel 5.15 Gemiddelde scores op de traditioneel/conservatieve en progressieve leefstijldimensie gespecificeerd naar religieuze gezindte

	traditioneel/conservatief	progressief	N
Rooms Katholiek	35	-19	168
Nederlands Hervormd	28	-64	69
Synodaal Gereformeerd	18	-58	27
Streng Gereformeerd	01	-139	18
Ander Christelijk Kerkgenootschap	14	-82	23
Islam	137	-21	8
Onkerkelijk	-32	30	411
<i>Eta-kwadraat</i>	12*	18*	724

* $p < 01$

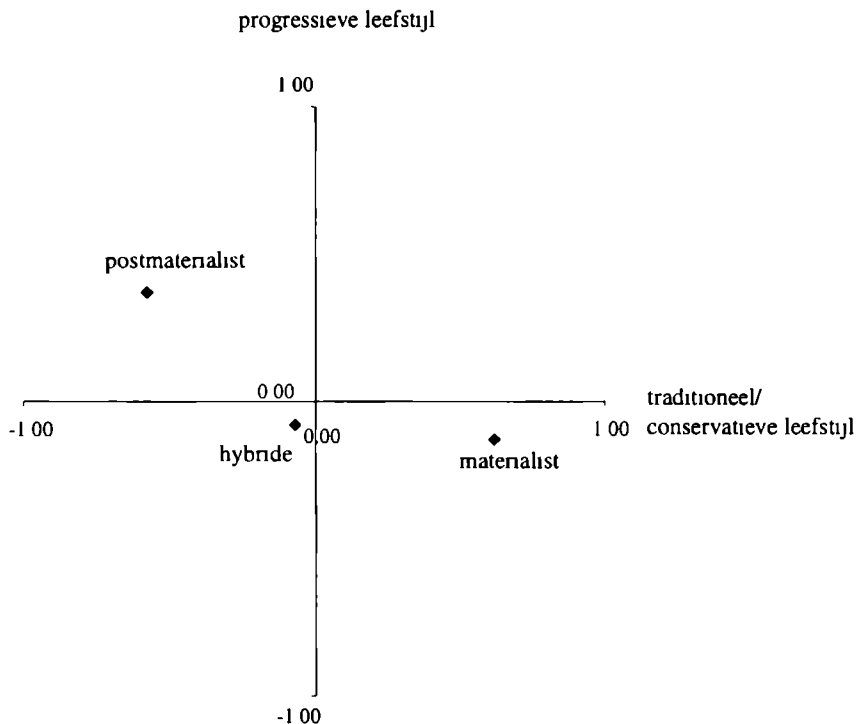
De gemiddelde scores op beide dimensies van de categorieën 'politieke partijvoorkeur', 'religieuze gezindte' en '(post-)materialisme' verschillen op beide dimensies.

Wat betreft politieke voorkeur zien we dat de kleine christelijke partijen sterk anti-progressief zijn, in tegenstelling tot GroenLinks, de SP, de PvdA en D66.

Op de eerste dimensie scoren met name de aanhangers van GroenLinks laag. Zij zijn te typeren met een weinig traditioneel/conservatief leefstijlpatroon.

De religieuze gezindten laten vooral verschillen zien op de progressieve leefstijldimensie. Op deze dimensie scoren de onkerkelijken het hoogst, de streng gereformeerden het laagst. De aanhangers van de Islam zijn te typeren met een sterk traditioneel/conservatieve leefstijl.

Met betrekking tot (post-)materialisme zien we dat de postmaterialisten laag scoren op de traditioneel/conservatieve en hoog op de progressieve leefstijldimensie. Materialisten daarentegen scoren hoog op de traditioneel/conservatieve leefstijldimensie (Figuur 5.6 en Tabel 5.16).



Figuur 5.6 Gemiddelde scores op de traditioneel/conservatieve en progressieve leefstijldimensie gespecificeerd naar (post-)materialisme (Inglehart)

Tabel 5.16 Gemiddelde scores op de traditioneel/conservatieve en progressieve leefstijldimensie gespecificeerd naar (post-)materialisme (Inglehart)

	traditioneel/conservatief	progressief	N
postmaterialist	- 58	37	117
hybride	- 07	- 08	478
materialist	62	- 13	118
<i>Eta-kwadraat</i>	<i>13*</i>	<i>03*</i>	<i>713</i>

*p < 01

Op basis van de hierboven beschreven analyse van de inbedding van onderwijsopvattingen in leefstijlpatronen kunnen we de volgende conclusie trekken: opvattingen over onderwijs kunnen inderdaad geïnterpreteerd worden in de context van andere sociaal-culturele kenmerken en vormen een onderdeel van leefstijlpatronen.

Leerstofgerichte onderwijsopvattingen vinden we in een patroon van conservatieve en materialistische politieke opvattingen, prestatie- en carrièrerichte opvattingen over arbeid, een familiaal burgerlijke waardenoriëntatie, buurtverbondenheid en zorgplicht voor ouders.

Leerlinggerichte opvattingen vinden we in een patroon van maatschappijkritische en hedonistische waardenoriëntaties en progressieve politieke opvattingen. Economisch conservatisme, een voorkeur voor kleine christelijke politieke partijen en een sterke religiositeit kunnen we zien als tegenhangers van een leerlinggerichte onderwijsideologie.

Ten aanzien van de tweede hypothese die we in hoofdstuk 3 hebben geformuleerd -opvattingen over onderwijs maken deel uit van samenhangende patronen van sociaal-culturele kenmerken- kunnen we vooralsnog stellen dat dit inderdaad het geval is.

Omdat we met bovenstaande analyses de specifieke relaties van de diverse kenmerken met onderwijsopvattingen nog niet hebben kunnen bepalen, analyseren we hieronder *per thema* de relaties van waardenoriëntaties en sociaal-culturele kenmerken met onderwijsopvattingen.

Achtereenvolgens komen aan de orde: (1) religiositeit, (2) waardenoriëntaties, (3) politieke opvattingen, (4) opvattingen over arbeid, (5) economisch en cultureel conservatisme, (6) binding met de primaire omgeving en (7) opvoedingswaarden.

Daarbij hanteren we de volgende werkwijze: Binnen elk thema rapporteren we regressie-analyses voor respectievelijk de leerstofgerichte en leerlinggerichte opvattingen. Om na te gaan welke kenmerken samenhangen met opvattingen over onderwijs, wordt per analyse het percentage verklaarde variantie van de individuele kenmerken afzonderlijk en het percentage verklaarde variantie van het totaal van deze kenmerken gepresenteerd.

We interpreteren de relaties niet causaal. Het gaat ons vooral om de mate van samenhang. De analyses zijn daarom vooral gericht op de gezamenlijke variantie van de sociaal-culturele kenmerken en opvattingen over onderwijs.

Om de richting van de samenhangen na te gaan wordt voor de continue variabelen het gestandaardiseerde regressie-gewicht gerapporteerd en wordt een plot van gemiddelde scores op de onderwijsopvattingen gerapporteerd voor de nominaal gemeten kenmerken, die ten behoeve van de analyses zijn gedummificeerd (in geval van een significante samenhang).

5.4.1 Religiositeit en opvattingen over onderwijs

In hoofdstuk 3 hebben we de verwachting geformuleerd dat het lidmaatschap van een kerkgenootschap, een hoge mate van kerkelijke betrokkenheid en een sterke theïstische levensbeschouwing positief zijn geassocieerd met leerstofgerichte opvattingen en negatief met leerlinggerichte opvattingen. De relaties tussen religiositeit en onderwijsopvattingen toetsen we met regressie-analyses. De nominale variabele religieuze gezindte hebben we gedummificeerd.

Tabel 5.17 Relaties tussen religiositeit en leerstofgerichte opvattingen over onderwijs (percentages verklaarde variantie). Tussen haakjes staan de gestandaardiseerde regressiegewichten (β) N=930

	df	Loopbaan	Discipline	Product	Leerstofgericht
Religieuze gezindte	6	1 36	74	1 71	1 65*
Theïstische levensbeschouwing	1	2 68(23)*	5 68(34)*	1 56(18)*	4 35 (29)*
Kerkelijke betrokkenheid	1	30(- 11)	44(- 13)	15(- 08)	41 (- 13)
Totaal	8	5 79*	10 36*	4 23*	8 82*

* $p < 01$

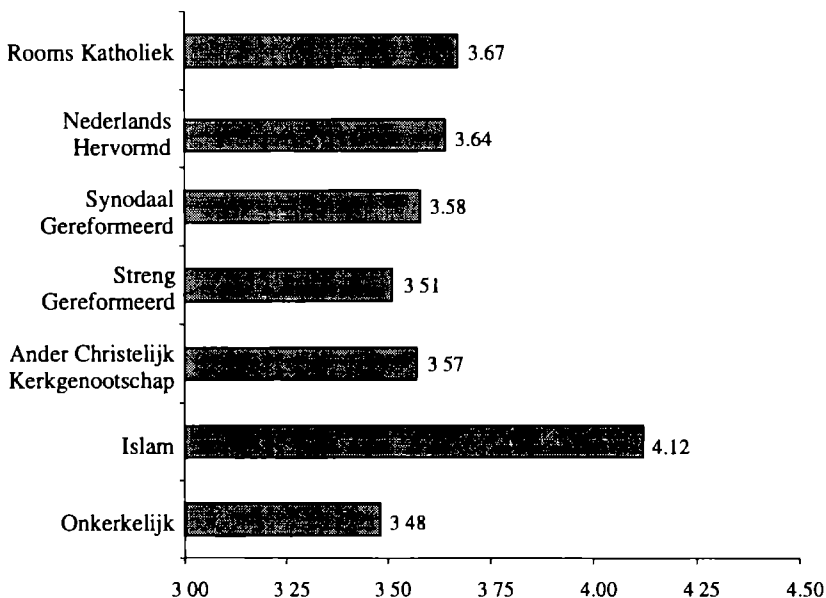
Tabel 5.18 Relaties tussen religiositeit en leerlinggerichte opvattingen over onderwijs (percentages verklaarde variantie). Tussen haakjes staan de gestandaardiseerde regressiegewichten (β). N=930

	df	Vorming	Inspraak	Proces	Leerlinggericht
Religieuze gezindte	6	46	1 26	54	57
Theïstische levensbeschouwing	1	54 (10)	07 (04)	00 (00)	22 (07)
Kerkelijke betrokkenheid	1	29(- 11)	00 (01)	16 (08)	16 (08)
Totaal	8	1 84	1 44	58	68

Uit de regressie-analyses (Tabel 5.17 en 5.18) blijkt dat leerstofgerichte opvattingen met name verband houden met theïstische levensbeschouwing: hoe sterker de theïstische levensbeschouwing, des te hoger scoort men op leerstofgerichtheid ($\beta = .29$). De analyse laat ook significante verschillen zien in leerstofgerichte opvattingen van de religieuze gezindten. Deze verschillen zijn zichtbaar in Figuur 5.7, waar de gemiddelde scores van de religieuze gezindten

zijn afgebeeld. Uit deze figuur blijkt dat de verschillen tussen de religieuze gezindten voornamelijk voor rekening komen van degenen die zich tot de islam rekenen.

Er is geen relatie tussen religiositeitskenmerken en leerlinggerichte opvattingen over onderwijs. De verwachting dat alle religiositeits-kenmerken positief zouden samenhangen met leerstofgerichtheid en negatief met leerlinggerichtheid wordt hiermee slechts deels bekrachtigd.



Figuur 5.7 Gemiddelde scores op de leerstofgerichte onderwijsideologie gespecificeerd naar religieuze gezindte

5.4.2 Waardenoriëntaties en opvattingen over onderwijs

De twee burgerlijke waardenoriëntaties (een familiaal-burgerlijke en een economisch burgerlijke waardenoriëntatie) zouden volgens de verwachting (zie paragraaf 3.3.2) positief samenhangen met leerstofgerichte opvattingen, de hedonistische waardenoriëntatie negatief met leerstofgerichte opvattingen en de maatschappijkritische waardenoriëntatie positief met leerlinggerichte onderwijsopvattingen. De resultaten van regressie-analyses van waardenoriëntaties op onderwijsopvattingen zijn weergegeven in Tabel 5.19 en 5.20.

Tabel 5.19 Relaties tussen waardenoriëntatie en leerstofgerichte opvattingen over onderwijs (percentages verklaarde variantie). Tussen haakjes staan de gestandaardiseerde regressiegewichten (β). N=995

	df	Loopbaan	Discipline	Product	<i>Leerstofgericht</i>
Economisch burgerlijke waardenoriëntatie	1	6.11(28)*	5.38 (27)*	7.18 (31)*	9.02(35)*
Familiaal burgerlijke waardenoriëntatie	1	1.97(15)*	4.25 (22)*	.46 (07)	2.67(17)*
Maatschappijkritische waardenoriëntatie	1	10 (03)	01 (01)	75 (- 09)*	03(- 02)
Hedonistische waardenoriëntatie	1	.38(- 07)	1.02 (- 11)*	55 (- 08)	86(- 11)*
Totaal	4	11.66*	13.04*	8.77*	15.07*

*p<.01

Tabel 5.20 Relaties tussen waardenoriëntatie en leerlinggerichte opvattingen over onderwijs (percentages verklaarde variantie). Tussen haakjes staan de gestandaardiseerde regressiegewichten (β). N=995

	df	Vorming	Inspraak	Proces	<i>Leerlinggericht</i>
Economisch burgerlijke waardenoriëntatie	1	11 (04)	.00(-.01)	.00 (00)	02 (02)
Familiaal burgerlijke waardenoriëntatie	1	01(- 01)	41(- 07)	.00 (00)	13(- 04)
Maatschappijkritische waardenoriëntatie	1	2.25(.16)*	3.46(.20)*	3.06(.19)*	4.80(.24)*
Hedonistische waardenoriëntatie	1	06(- 03)	1.68(.15)*	1.52(.14)*	92 (11)*
Totaal	4	2.83*	7.87*	7.52*	8.71*

*p<.01

Uit de analyses blijkt dat de burgerlijke waardenoriëntaties positief samenhangen met leerstofgerichte opvattingen, met uitzondering van de relatie van de familiaal-burgerlijke waardenoriëntatie met productgerichtheid. Ook de hedonistische waardenoriëntatie blijkt, met uitzondering van de productgerichtheid, negatief samen te hangen met leerstofgerichte opvattingen. Tevens zien we een niet veronderstelde, negatieve relatie tussen maatschappijkritiek en productgerichtheid.

Een maatschappijkritische waardenoriëntatie hangt, zoals verwacht, positief samen met leerlinggerichte opvattingen. Ook de hedonistische waardenoriëntatie hangt negatief samen met leerlinggerichte opvattingen, behalve met vorming. Opvallend is het feit dat van de variantie van vorming relatief weinig wordt verklaard.

De geformuleerde verwachtingen blijken deels te worden ondersteund en er worden enkele relaties geconstateerd die niet werden verondersteld.

5.4.3 Politieke opvattingen en opvattingen over onderwijs

Regressie-analyses van politieke opvattingen op onderwijsopvattingen (met dummycoderingen voor (post-)materialisme en politieke partijvoorkeur) laten zien dat met name de opvattingen die we naar aanleiding van Flanagan hebben geoperationaliseerd -materialisme, conservatisme en progressiviteit (zie paragraaf 4.4.1.3)- relaties vertonen met onderwijsopvattingen (Tabel 5.21 en Tabel 5.22).

Tabel 5.21 Relaties tussen politieke opvattingen en leerstofgerichte opvattingen over onderwijs (percentages verklaarde variantie). Tussen haakjes staan de gestandaardiseerde regressiegewichten (β). N=674

	df	Loopbaan	Discipline	Product	Leerstofgericht
Conservatisme	1	1.69 (.16)*	10.32 (.41)*	2.79 (.16)*	5.76 (.29)*
Materialisme	1	6.77 (.29)*	2.69 (.19)*	4.66 (.25)*	6.93 (.30)*
Progressiviteit	1	.28 (.06)	.00 (-.00)	.29 (-.05)	.00 (.01)
(Post-)materialisme	2	.36	1.29*	1.59*	1.27*
Politieke partijvoorkeur	9	.68	.77	.46	.53
Totaal	14	22.56*	34.15*	21.38*	35.01*

* $p < .01$

Tabel 5.22 Relaties tussen politieke opvattingen en leerlinggerichte opvattingen over onderwijs (percentages verklaarde variantie). Tussen haakjes staan de gestandaardiseerde regressiegewichten (β). N=674

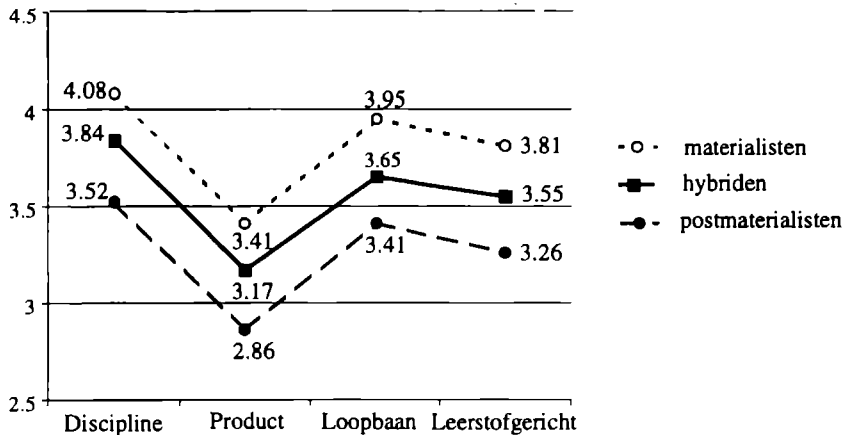
	df	Vorming	Inspraak	Proces	Leerlinggericht
Conservatisme	1	.03 (.01)	.68 (-.12)	.42 (-.07)	.30 (-.08)
Materialisme	1	.36 (-.06)	.00 (.03)	.05 (.02)	.04 (-.01)
Progressiviteit	1	4.56 (.22)*	7.28 (.24)*	5.62 (.23)*	9.78 (.31)*
(Post-)materialisme	2	.10	.20	.59	.35
Politieke partijvoorkeur	9	.79	1.54	.64	.76
Totaal	14	5.43*	12.48*	9.31*	13.37*

* $p < .01$

De leerstofgerichte opvattingen worden vooral door de materialistische en conservatieve opvattingen verklaard. Leerstofgerichte opvattingen hangen sterk samen met politiek materialisme en conservatisme.

Progressieve opvattingen verklaren relatief het meest van de leerlinggerichte opvattingen. Wat betreft opvattingen over onderwijs zijn de politieke opvattingen zoals geconceptualiseerd op basis van Flanagan (zie paragraaf 3.3.3), meer van belang dan de politieke opvattingen zoals geconceptualiseerd op basis van Inglehart.

Ingleharts (post-)materialisme-typologie is niet sterk gerelateerd aan opvattingen over onderwijs. We zien een zwakke relatie van (post-)materialisme met leerstofgerichte opvattingen: materialisten zijn sterker leerstofgericht dan hybriden, die op hun beurt weer sterker leerstofgericht zijn dan postmaterialisten (Figuur 5.8).



Figuur 5.8 Gemiddelde scores op leerstofgerichte opvattingen gespecificeerd naar (post-) materialisme (cf. Inglehart, 1990)

De veronderstelde relaties tussen politieke opvattingen en opvattingen over onderwijs worden door de resultaten ondersteund: Leerstofgerichte opvattingen gaan samen met conservatieve en materialistische opvattingen en leerlinggerichte opvattingen gaan samen met progressieve politieke opvattingen. Ingleharts (post-)materialisme typologie differentieert meer naar leerstofgerichte opvattingen en niet zozeer naar leerlinggerichte opvattingen. De in de vorige paragraaf geconstateerde relaties tussen politieke partijvoorkeur en leefstijlpatronen rond opvattingen over onderwijs zien we in de regressie-analyses op opvattingen over onderwijs niet terug. De sterke relatie van de politieke opvattingen, geoperationaliseerd volgens Flanagan, met opvattingen over onderwijs kan de relatie van politieke partijvoorkeur met opvattingen over onderwijs onderdrukken.

5.4.4 Opvattingen over arbeid en opvattingen over onderwijs

Ten aanzien van opvattingen over arbeid hebben we onze verwachtingen toegespitst op leerstofgerichte opvattingen (zie paragraaf 3.3.4). In Tabel 5.23 en Tabel 5.24 zien we de resultaten van de regressie-analyses van opvattingen over arbeid op leerstofgerichte respectievelijk leerlinggerichte opvattingen over onderwijs.

Tabel 5.23 Relaties tussen opvattingen over arbeid en leerstofgerichte opvattingen over onderwijs (percentages verklaarde variantie). Tussen haakjes staan de gestandaardiseerde regressiegewichten (β). N=994

	df	Loopbaan	Discipline	Product	Leerstofgericht
Arbeid als plicht	1	8.71 (.34)*	11.96 (.40)*	7.06 (.31)*	13.07 (.42)*
Carrièregerichtheid	1	6.10 (.29)*	3.05 (.20)*	4.53 (.25)*	6.66 (.30)*
Totaal	2	29.46*	28.05*	22.97*	38.73*

* $p < .01$

Tabel 5.24 Relaties tussen opvattingen over arbeid en leerlinggerichte opvattingen over onderwijs (percentages verklaarde variantie). Tussen haakjes staan de gestandaardiseerde regressiegewichten (β). N=994

	df	Vorming	Inspraak	Proces	Leerlinggericht
Arbeid als plicht	1	1.73 (.15)*	0.6 (.03)	3.8 (.07)	8.4 (.11)*
Carrièregerichtheid	1	3.9 (-.07)	1.6 (.02)	1.8 (-.05)	3.8 (-.07)
Totaal	2	1.73*	1.6	3.9	8.7*

* $p < .01$

Zoals verwacht zijn beide opvattingen over arbeid sterk positief geassocieerd met leerstofgerichte opvattingen over onderwijs. Vooral de opvatting dat werken een plicht is voor iedere burger blijkt sterk gerelateerd te zijn aan deze onderwijsideologie. Ten aanzien van de leerlinggerichte onderwijsopvattingen zien we een zwakke relatie tussen de opvatting dat werken een plicht is voor iedere burger en de opvatting dat vormingsdoelen belangrijk zijn (en daardoor met leerlinggerichte opvattingen). Carrièregerichtheid is niet gerelateerd aan leerlinggerichtheid.

5.4.5 Economisch en cultureel conservatisme en opvattingen over onderwijs

Economisch en cultureel conservatisme zijn geconceptualiseerd en geoperationaliseerd rond de begrippen vrijheid en gelijkheid (zie paragraaf 4.4.1.5). Economisch conservatisme -het streven naar economische vrijheid en weerstand tegen nivellering van inkomen en status- zou positief gerelateerd zijn aan leerstofgerichte en negatief aan leerlinggerichte opvattingen. Het tegenovergestelde zou gelden voor cultureel conservatisme, het streven naar culturele gelijkheid en het hebben van weerstand tegen onbepaalde culturele vrijheden. In Tabel 5.25 en 5.26 zijn de resultaten van regressie-analyses van economisch en cultureel conservatisme op onderwijsopvattingen weergegeven.

Tabel 5.25 Relaties tussen economisch en cultureel conservatisme en leerstofgerichte opvattingen over onderwijs (percentages verklaarde variantie). Tussen haakjes staan de gestandaardiseerde regressiegewichten (β). N=983

	df	Loopbaan	Discipline	Product	Leerstofgericht
Weerstand tegen nivellering van inkomen en status	1	.56(-.06)	.04(-.02)	.14(.04)	.02(-.02)
Weerstand tegen overheidsingrijpen	1	.00(.01)	.00(.01)	.00(-.00)	.00(.01)
Totaal economisch conservatisme	2	.30	.04	.18	.02
Voor inperking burgerlijke vrijheden	1	.86(.10)*	3.74(.21)*	.96(.10)*	2.23(.16)*
Weerstand tegen ingrepen in het leven	1	.04(.02)	1.18(.12)*	.07(.03)	.33(.06)
Traditioneel man-vrouwbeeld	1	5.59(.25)*	7.48(.29)*	9.33(.32)*	10.56(.34)*
Totaal cultureel conservatisme	3	8.86*	20.10*	13.92*	19.13*
Totaal conservatisme	5	9.25*	20.23*	14.10*	19.24*

*p < .01

Tabel 5.26 Relaties tussen economisch en cultureel conservatisme en leerlinggerichte opvattingen over onderwijs (percentages verklaarde variantie). Tussen haakjes staan de gestandaardiseerde regressiegewichten (β). N=983

	df	Vorming	Inspraak	Proces	Leerlinggericht
Weerstand tegen nivellering van inkomen en status	1	.01(-.01)	.25(-.06)	.05(-.03)	.14(-.04)
Weerstand tegen overheidsingrijpen	1	.00(-.01)	.10(-.04)	.09(-.04)	.08(-.03)
Totaal economisch conservatisme	2	.03	.73	.29	.46
Voor inperking burgerlijke vrijheden	1	.21(-.05)	1.45(-.13)*	.10(-.03)	.82(-.10)*
Weerstand tegen ingrepen in het leven	1	.04(-.02)	.90(-.10)*	.07(-.03)	.41(-.07)
Traditioneel man-vrouwbeeld	1	.05(-.02)	1.03(-.11)*	2.50(-.17)*	1.33(-.12)*
Totaal cultureel conservatisme	3	.48	5.85*	3.58*	4.31*
Totaal conservatisme	5	.51	6.72*	3.93*	4.86*

*p < .01

Economisch conservatisme blijkt, in tegenstelling tot de in hoofdstuk 3 geformuleerde verwachting, geen relatie te hebben met opvattingen over onderwijs. Bij cultureel conservatisme daarentegen zien we veronderstelde positieve relaties met leerstofgerichte en niet veronderstelde negatieve relaties met leerlinggerichte opvattingen. Het willen inperken van burgerlijke vrijheden en traditionele opvattingen over de rolverdeling tussen mannen en vrouwen gaan samen met een leerstofgerichte onderwijsideologie en met het relatief minder benadrukken van een leerlinggerichte onderwijsideologie.

5.4.6 Binding met de primaire omgeving en opvattingen over onderwijs

In paragraaf 3.3.6 hebben we, in navolging van Van der Kley en Felling (1989), de verwachting uitgesproken dat een sterke binding met de primaire omgeving gepaard zou gaan met leerstofgerichte opvattingen over onderwijs. In Tabel 5.27 en 5.28 staan de resultaten van regressie-analyses van buurtverbondenheid en zorgplicht voor ouders op respectievelijk leerstofgerichtheid en leerlinggerichtheid.

Tabel 5 27 Relaties tussen binding met de primaire omgeving en leerstofgerichte opvattingen over onderwijs (percentages verklaarde variantie). Tussen haakjes staan de gestandaardiseerde regressiegewichten (β). N=811

	df	Loopbaan	Discipline	Product	Leerstofgericht
Buurtverbondenheid	1	2.69 (.16)*	3.54 (.19)*	1.19 (.11)*	3.46 (.19)*
Zorgplicht voor ouders	1	2.55 (.16)*	1.63 (.13)*	2.92 (.17)*	3.49 (.19)*
Totaal	2	5.47*	5.38*	4.27*	7.25*

* $p < .01$

Tabel 5 28 Relaties tussen binding met de primaire omgeving en leerlinggerichte opvattingen over onderwijs (percentages verklaarde variantie). Tussen haakjes staan de gestandaardiseerde regressiegewichten (β). N=811

	df	Vorming	Inspraak	Proces	Leerlinggericht
Buurtverbondenheid	1	.89 (.09)*	.00 (.00)	.02 (.01)	.24 (.05)
Zorgplicht voor ouders	1	.10 (.03)	.07 (-.03)	.15 (.04)	.03 (.02)
Totaal	2	1.02*	.07	.17	.28

* $p < .01$

Beide indicatoren voor de binding met de primaire omgeving hebben inderdaad een positieve relatie met leerstofgerichte onderwijsopvattingen: hoe sterker de verbondenheid met de buurt en de zorgplicht voor ouders, des te sterker is men leerstofgericht. Ten aanzien van leerlinggerichtheid zien we een zwakke positieve relatie van buurtverbondenheid met vorming als doel van het onderwijs. Over het geheel genomen hebben de indicatoren voor de binding met de primaire omgeving geen relatie met leerlinggerichte opvattingen over onderwijs.

5.4.7 Opvoedingswaarden en opvattingen over onderwijs

Zoals in hoofdstuk 3 beschreven vertoont de opvoedingswaarde 'conformiteit' een sterke overeenkomst met leerstofgerichte opvattingen over onderwijs. In Tabel 5.29 en 5.30 zien we dat deze opvoedingswaarde, conform de geformuleerde verwachting, sterk correleert met leerstofgerichte onderwijsopvattingen en dat ze geen samenhang vertoont met leerlinggerichte onderwijsopvattingen. Vooral de opvatting dat het onderwijs op orde en discipline gericht dient te zijn, hangt sterk samen met conformiteit als opvoedingswaarde.

Tabel 5.29 Relaties tussen conformiteit en leerstofgerichte opvattingen over onderwijs (percentages verklaarde variantie). Tussen haakjes staan de gestandaardiseerde regressiegewichten (β). N=287

	df	Loopbaan	Discipline	Product	Leerstofgericht
Conformiteit	1	5.38 (23)*	13.58 (37)*	6.97 (26)*	11.89 (34)*

* $p < 0.1$

Tabel 5.30 Relaties tussen conformiteit en leerstofgerichte opvattingen over onderwijs (percentages verklaarde variantie). Tussen haakjes staan de gestandaardiseerde regressiegewichten (β). N=287

	df	Vorming	Inspraak	Proces	Leerlinggericht
Conformiteit	1	00 (00)	1.37 (-12)	00 (01)	29 (-05)

5.4.8 Samenvatting: sociaal-culturele kenmerken en opvattingen over onderwijs

In de bovenstaande resultaten van de regressie-analyses van sociaal-culturele kenmerken op opvattingen over onderwijs zien we het beeld dat we eerder hebben geschetst van leefstijlpatronen (Tabel 5.11 en Figuur 5.2) grotendeels terug.

In Tabel 5.31 en 5.32 vatten we de gevonden resultaten per domein kort samen. In deze tabellen zijn met plus- of mintekens de significante relaties en de richting van deze relaties gemarkeerd. Het aantal plus- of mintekens geeft een indicatie voor de sterkte van de relatie: hoe meer tekens, des te sterker de gevonden relatie⁹. Deze tabellen laten samenvattend het beeld zien dat leerstofgerichte opvattingen over onderwijs sterk gerelateerd zijn aan traditionele opvattingen over arbeid, conservatieve en materialistische politieke opvattingen, burgerlijke waardenoriëntaties, cultureel conservatisme en conformistische opvoedingswaarden. Minder sterk zijn relaties met religiositeit en binding met de primaire omgeving.

⁹ Percentages verklaarde variantie één teken betekent een gevonden percentage kleiner dan 5%, twee tekens tussen 5% en 10%, drie tekens tussen 10% en 15%

Tabel 5.31 Significante positieve (+) en negatieve (-) relaties tussen sociaal-culturele kenmerken en leerstofgerichte opvattingen over onderwijs (regressie-analyses, $p < .01$)

	Loopbaan	Discipline	Product	Leerstofgericht
Religiositeit				
religieuze gezindte				+
theïstische levensbeschouwing	+	++	+	+
kerkelijke betrokkenheid				
Waardenoriëntaties				
economisch burgerlijke waardenoriëntatie	++	++	++	++
familiaal burgerlijke waardenoriëntatie	+	+		+
maatschappijkritische waardenoriëntatie			-	
hedonistische waardenoriëntatie				
Politieke opvattingen				
conservatisme (Flanagan)	+	+++	+	++
materialisme (Flanagan)	++	+	+	++
progressiviteit (Flanagan)				
(post-)materialisme (Inglehart)		-*	-	-
politieke partijvoorkeur				
Opvattingen over arbeid				
arbeid als plicht	++	+++	++	+++
carrièregerichtheid	++	+	+	++
Economisch en cultureel conservatisme				
<i>economisch conservatisme</i>				
weerstand tegen nivellering van inkomen				
weerstand tegen overheidsingrijpen				
<i>cultureel conservatisme</i>				
voor inperking burgerlijke vrijheden	+	+	+	+
weerstand tegen ingrepen in het leven		+		
traditioneel man-vrouwbeeld	++	++	++	+++
Binding met de primaire omgeving				
buurtverbondenheid	+	+	+	+
zorgplicht voor ouders	+	+	+	+
Opvoedingswaarden				
conformiteit	++	+++	++	+++

* het min-teken wil zeggen dat materialisten de hoogste scores hebben op de betreffende opvatting over onderwijs (cf. Figuur 5.8).

Leerlinggerichte opvattingen zijn sterk gerelateerd aan progressieve politieke opvattingen. Minder sterk zijn relaties met maatschappijkritische en hedonistische waardenoriëntaties en cultureel conservatisme. Opvallend is dat twee sociaal-culturele kenmerken die positief geassocieerd zijn met leerstofgerichte opvattingen tevens positief gerelateerd zijn aan vorming als doel van het onderwijs. Arbeid als plicht en buurtverbondenheid kennen een positieve samenhang met leerlinggerichte opvattingen over de doelen van het onderwijs.

Tabel 5.32 Significante postieve (+) en negatieve (-) relaties tussen sociaal-culturele kenmerken en leerlinggerichte opvattingen over onderwijs (regressie-analyses, $p < .01$)

	Vorming	Inspraak	Proces	Leerlinggericht
Religiositeit				
religieuze gezindte				
theïstische levensbeschouwing				
kerkelijke betrokkenheid				
Waardenorientaties				
economisch burgerlijke waardenorientatie				
familiaal burgerlijke waardenorientatie				
maatschappijkritische waardenorientatie	+	+	+	+
hedonistische waardenorientatie		+	+	+
Politieke opvattingen				
conservatisme (Flanagan)				
materialisme (Flanagan)				
progressiviteit (Flanagan)	++	++	++	++
(post-)materialisme (Inglehart)				
politieke partijvoorkeur				
Opvattingen over arbeid				
arbeid als plicht	+			+
carrièregerichtheid				
Economisch en cultureel conservatisme				
<i>economisch conservatisme</i>				
weerstand tegen nivellering van inkomen				
weerstand tegen overheidsingrijpen				
<i>cultureel conservatisme</i>				
voor inperking burgerlijke vrijheden		-		-
weerstand tegen ingrepen in het leven		-		-
traditioneel man-vrouwbeeld		-	-	-
Binding met de primaire omgeving				
buurtverbondenheid	+			
zorgplicht voor ouders				
Opvoedingswaarden				
conformiteit				

Naast de analyses per domein voeren we, ter toetsing van de totale samenhang van sociaal-culturele kenmerken met onderwijsopvattingen, twee totaal-analyses uit (regressie-analyses) van alle sociaal-culturele kenmerken op onderwijsopvattingen (Tabel 5.33 en Tabel 5.34).

Tabel 5.33 Relaties tussen sociaal-culturele kenmerken en leerstofgerichte opvattingen over onderwijs (percentages verklaarde variantie). N=615

	df	Loopbaan	Discipline	Product	Leerstofgericht
Religiositeit	8	1 37	72	41	49
Waardenorientaties	4	2 30*	1 56*	1 31	1 87*
Politieke opvattingen	14	2 78	6 93*	3 23	3 57*
Opvattingen over arbeid	2	8 85*	2 26*	4 33*	6 88*
Economisch en cultureel conservatisme	5	34	1 99*	3 23*	1 86*
Binding met de primaire omgeving	2	76	03	1 01	74
Totaal	35	39 89*	45 12*	34 18*	51 45*

*p< 01

Tabel 5.34 Relaties tussen sociaal-culturele kenmerken en leerlinggerichte opvattingen over onderwijs (percentages verklaarde variantie). N=615

	df	Vorming	Inspraak	Proces	Leerlinggericht
Religiositeit	8	3 76*	2 35	1 01	2 53
Waardenorientaties	4	1 43	1 01	3 97*	2 53*
Politieke opvattingen	14	3 82	7 05*	4 78*	6 80*
Opvattingen over arbeid	2	1 75*	27	56	1 05
Economisch en cultureel conservatisme	5	2 02	3 56*	2 15	3 41*
Binding met de primaire omgeving	2	40	22	18	04
Totaal	35	13 26*	20 67*	15 99*	21 25*

*p< 01

Uit de regressie-analyses blijkt dat de variantie van leerstofgerichte opvattingen voor meer dan de helft wordt verklaard door de sociaal-culturele kenmerken, ruim twee maal zoveel als bij de variantie van leerlinggerichte opvattingen het geval is.

Het totaal aan verklaarde variantie van alle sociaal-culturele kenmerken tesamen is groter dan de som van de unieke bijdragen aan de verklaarde variantie van elk blok afzonderlijk. Dit verschil wordt veroorzaakt door variantie in onderwijsopvattingen die gedeeld wordt met meer dan één blok afzonderlijk. Hieruit blijkt dat tussen de diverse onderwerpen behoorlijk veel overlap zit in de relatie met opvattingen over onderwijs, hetgeen ook al blijkt uit de resultaten van de componentenanalyse van samenhangende leefstijlpatronen (Tabel 5.11).

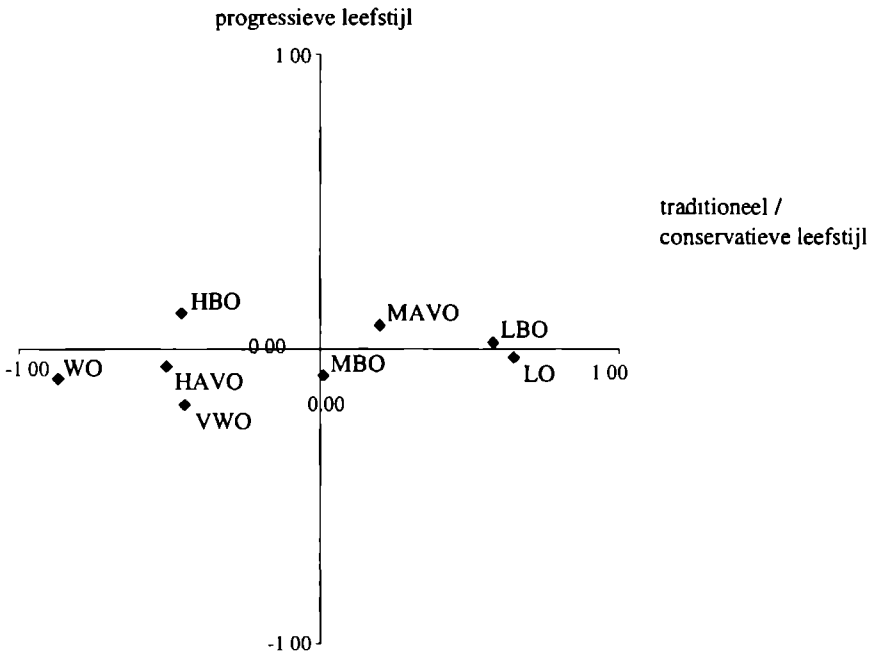
Resumerend kunnen we stellen dat opvattingen over onderwijs deel uitmaken van samenhangende patronen van sociaal-culturele kenmerken, oftewel leefstijlen. Leerstofgerichte opvattingen passen in een patroon van traditionele en conservatieve opvattingen; leerlinggerichte opvattingen passen in een patroon van progressieve opvattingen.

Nadat we de relaties van opvattingen over onderwijs met sociaal-culturele kenmerken hebben onderzocht, gaan we in de volgende paragraaf specifiek in op de sociaal-structurele inkadering van leefstijlpatronen rond opvattingen over onderwijs.

5.5 Sociaal-structurele inbedding van leefstijlpatronen

Patronen van samenhangende sociaal-culturele kenmerken zouden ingebed zijn in een sociaal-structureel kader dat wordt gevormd door de opleiding en de sociale klasse (zie paragraaf 3.4). Vergelijkbaar met de in de vorige paragraaf

gevolgde procedure voor de nominale variabelen (politieke partijvoorkeur, religieuze gezindte en (post-)materialisme) hebben we ook voor de opleidingsniveaus en sociale klassen scores berekend op beide leefstijldimensies. De plots van de gemiddelde scores van deze groepen op de beide dimensies zien we in Figuur 5.9 en 5.10. De bijbehorende gemiddelde scores zijn weergegeven in Tabel 5.34 en 5.35.

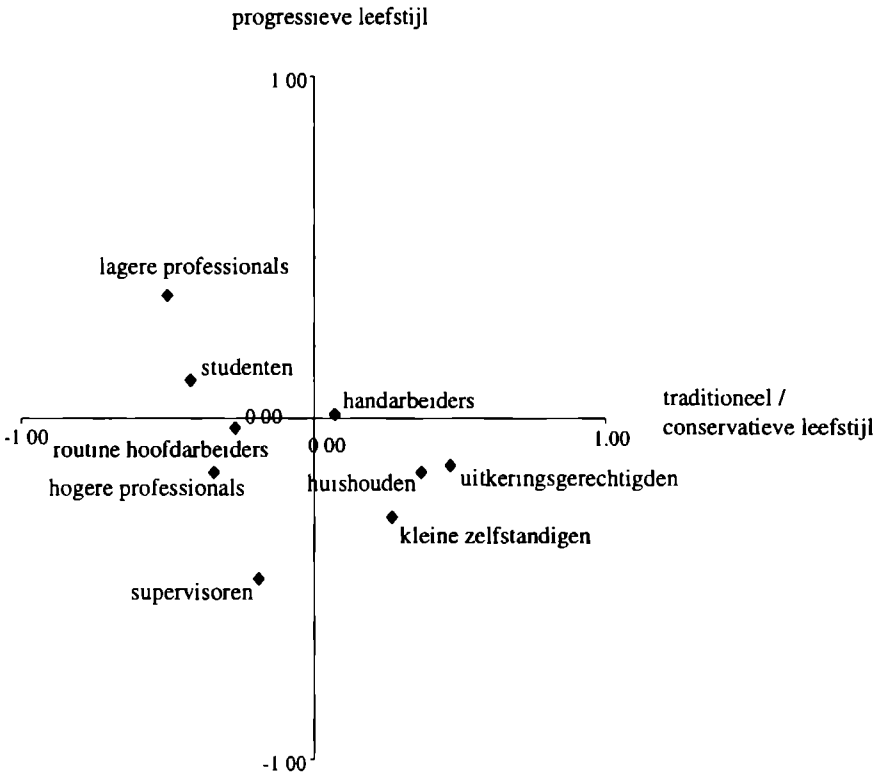


Figuur 5.9 Gemiddelde scores op de traditioneel/conservatieve en progressieve leefstijldimensie gespecificeerd naar opleidingsniveau

Tabel 5.34 Gemiddelde scores op de traditioneel/conservatieve en progressieve leefstijldimensie gespecificeerd naar opleidingsniveau

	traditioneel/ conservatieve leefstijl	progressieve leefstijl	N
Lager onderwijs	.58	.02	70
Lager beroepsonderwijs	.65	-.03	117
Middelbaar algemeen vormend onderwijs	.20	.08	70
Middelbaar beroepsonderwijs	.01	-.09	163
Hoger algemeen vormend onderwijs	-.45	-.19	65
Voorbereidend wetenschappelijk onderwijs	-.51	-.06	48
Hoger beroepsonderwijs	-.46	.12	162
Wetenschappelijk Onderwijs	-.87	-.10	50
<i>Eta-kwadraat</i>	.25*	.01	745

*p < .01



Figuur 5.10 Gemiddelde scores op de traditioneel/conservatieve en progressieve leefstijldimensie gespecificeerd naar sociale klasse

Tabel 5.35 Gemiddelde scores op de traditioneel/conservatieve en progressieve leefstijldimensie gespecificeerd naar sociale klasse

	traditioneel/conservatief	progressief	N
<i>Betaalde arbeid verrichtend</i>			
Hogere professionals	- 34	- 16	56
Lagere professionals	- 50	36	123
Routine hoofdarbeiders	- 27	- 03	140
Kleine zelfstandigen	27	- 29	33
Supervisoren	- 19	- 47	19
Handarbeiders	07	.01	88
<i>Geen betaalde arbeid verrichtend.</i>			
Uitkeringsgerechtigden	.47	- 14	106
Studenten	-.42	11	49
Huishouders	37	- 16	111
<i>Eta-kwadraat</i>	<i>.15*</i>	<i>04*</i>	<i>725</i>

* $p < 01$

Bij het opleidingsniveau zien we alleen verschillen op de traditioneel/conservatieve dimensie. Hoe lager het opleidingsniveau, des te hoger scoort men op de traditioneel/conservatieve leefstijldimensie. De universitair opgeleiden hebben de minst traditionele leefstijl. Verder valt op dat er weinig onderling verschil te constateren is tussen de groepen HAVO, VWO en HBO en tussen LBO en lager onderwijs.

De sociale klassen laten deels een ander beeld zien. De verschillen tussen de klassen op de traditioneel/conservatieve leefstijldimensie zijn kleiner: het opleidingsniveau verklaart 25 procent van de variantie op deze dimensie, de sociale klasse 15 procent. Maar op de progressieve leefstijldimensie zijn de verschillen groter dan tussen de opleidingsniveaus: de percentages verklaarde variantie van opleidingsniveau en sociale klasse zijn respectievelijk 1 en 4 procent. Opvallend zijn de verschillen tussen de hogere en de lagere professionals. De lagere professionals (onder wie de groep leerkrachten) zijn het meest progressief en weinig traditioneel.

In hoofdstuk 3 hebben we de verwachting uitgesproken dat de hoogte van het opleidingsniveau en de sociale klasse bepalend is voor een traditionele dan wel progressieve leefstijl. Deze verwachting kan slechts worden ondersteund als het gaat om de verschillen tussen de opleidingsniveaus en de traditioneel/conservatieve leefstijl. Bij de progressieve leefstijldimensie zien we geen verschillen tussen opleidingsniveaus. Bij de sociale klasse zien we wel verschillen op beide leefstijlen, maar voor de progressieve leefstijldimensie kunnen we niet concluderen dat de scores op deze dimensie toenemen met het stijgen van de sociale klasse. De gemiddelde scores op deze dimensie staan deze conclusie niet toe. Zo zien we bijvoorbeeld dat de hoogste sociale klasse (de hogere professionals) relatief laag scoren en dat handarbeiders juist relatief hoog scoren op deze progressieve leefstijldimensie.

5.6 Beroepsstatusdimensies en opvattingen over onderwijs

Naast de hiervoor beschreven verschillen tussen opleidingsniveaus en sociale klassen analyseren we ook de structurele inbedding van opvattingen over onderwijs met de beroepsstatusdimensies, zoals die door Ganzeboom et al. (1987) zijn ontwikkeld. Dit doen we door de economische en culturele status van het beroep dat men uitoefent te relateren aan onderwijsopvattingen en leefstijlpatronen (zie paragraaf 3.5).

Om na te gaan in hoeverre de culturele en economische status van het beroep samenhangen met sociaal-culturele kenmerken (waaronder opvattingen over onderwijs), zijn aan het beroep dat de respondenten uitoefenen, twee scores toegekend: één voor de culturele status en één voor de economische status van het beroep. De scores die we aan de beroepen hebben toegekend, zijn afkomstig uit het onderzoek van Ganzeboom et al. (1987) en zijn hercoderingen van de algemene statusscore die Sixma en Ultee aan beroepen hebben toegekend (Sixma & Ultee, 1983).

Ganzeboom et al. pleiten ervoor om de beroepsstatus te nuanceren door er een economische en een culturele statusscore aan toe te kennen. Beide statusscores zouden meer gespecificeerde relaties laten zien tussen beroepsstatus en leefstijlkenmerken dan een algemene statusscore.

Als het gaat om de traditioneel/conservatieve en progressieve leefstijldimensie kan worden verwacht dat de economische status vooral samenhangt met de traditioneel/conservatieve dimensie en de culturele status met de progressieve dimensie. In Tabel 5.36 zijn de bivariate correlaties tussen beide statuscores en de twee componentscores weergegeven. De correlatie tussen economische en culturele status is .74.

Tabel 5.36 Samenhang (bivariate correlaties) tussen economische en culturele beroepsstatus en de traditioneel/conservatieve en progressieve leefstijldimensie (N=596¹⁰)

	Traditioneel/conservatief	Progressief
Economische status	-.22*	.01
Culturele status	-.25*	.15*

*p < .01

De correlaties laten zien dat beide statuscores negatief zijn gecorreleerd met de traditioneel/conservatieve dimensie. De culturele status is, in tegenstelling tot de economische status, sterker positief gerelateerd aan de progressieve dimensie¹¹.

¹⁰ De statuscores zijn toegekend aan 596 van de 600 respondenten, die op het moment van het onderzoek betaald werk verrichtten (cf. Tabel 4.32)

¹¹ Een t-toets voor twee correlaties bij afhankelijke steekproeven laat een significant verschil zien tussen de correlaties van beide statuscores met de progressieve leefstijldimensie ($t = -4.84$). Het verschil tussen de correlaties met de traditioneel/conservatieve dimensie is niet significant ($t = -1.05$). Met uitzondering van loopbaan en discipline, zijn de verschillen tussen de correlaties van beide statuscores met de onderwijsopvattingen significant.

De correlaties met de onderwijsopvattingen leveren een vergelijkbaar beeld op (Tabel 5.37 en 5.38).

Tabel 5.37 Samenhang (bivariate correlaties) van economische en culturele status van het beroep met leerstofgerichte onderwijsopvattingen (N=596)

	Loopbaan	Discipline	Product	Leerstofgericht
Economische status	- .10	- .15*	- .02	-.11*
Culturele status	- .11*	-.20*	- .14*	- .18*

*p < .01

Tabel 5.38 Samenhang (bivariate correlaties) van economische en culturele status van het beroep met leerlinggerichte onderwijsopvattingen (N=596)

	Vorming	Inspraak	Proces	Leerlinggericht
Economische status	.18*	.01	.09	.12*
Culturele status	.30*	.11*	.22*	.26*

*p < .01

Uit de correlaties tussen de beide statusscores en opvattingen over onderwijs kunnen we niet het beeld afleiden dat degenen met een beroep met een hogere economische status sterker leerstofgericht zijn dan degenen met een beroep met een lagere economische status. Wel zien we dat de culturele statusscore van het beroep sterker positief samenhangt met leerlinggerichte opvattingen en sterker negatief met leerstofgerichte onderwijsopvattingen (met uitzondering van 'loopbaan' en 'discipline') dan de economische statusscore van het beroep. Dit geeft steun aan de door ons geformuleerde verwachting.

5.7 Leerkrachten en hun opvattingen over onderwijs

Tot slot van dit hoofdstuk gaan we in deze paragraaf in op verschillen in opvattingen over onderwijs van leerkrachten en ouders. Op basis van de theoretische achtergronden en resultaten van eerder onderzoek (zie o.a. Kerlinger & Kaya, 1959b) kan worden verwacht dat leerkrachten leerlinggericht en minder leerstofgericht zijn dan ouders (zie paragraaf 3.6).

Om opvattingen over onderwijs van leerkrachten met die van ouders te kunnen vergelijken, maken we binnen de SOCON-steekproef onderscheid tussen respondenten mét en respondenten zonder kinderen. Van de respondenten van het SOCON-onderzoek blijken 652 respondenten (65.2 procent) één of meer kinderen te hebben en dus tot de groep ouders gerekend te kunnen worden. De leeftijd van kinderen van de respondenten varieert van 0 tot 38 jaar. Om het onderscheid te maken tussen ouders van schoolgaande kinderen en overige ouders maken we binnen de groep ouders een onderverdeling in ouders van

minderjarige kinderen (jonger dan 18 jaar; 351 ouders) en ouders van meerderjarige kinderen (301 ouders).¹² De verdeling van de respondenten over deze drie categorieën is voor leerkrachten en overige respondenten niet significant verschillend (Tabel 5.39).

Tabel 5.39 Verdeling van ouders en de leeftijd van hun kinderen voor leerkrachten en overige respondenten

	Leerkrachten	Overige Respondenten	Totaal
Geen kind	13	336	349
minderjarig kind	26	325	351
meerderjarig	24	277	301
Totaal	63	938	1001

χ^2 (df=2) = 6.08, $p > .01$

Met variantie-analyses is nagegaan of de leerkrachten van de ouders verschillen in hun opvattingen over onderwijs. Omdat we vooral geïnteresseerd zijn in de verschillen tussen leerkrachten en ouders hebben we een tweetal specifieke contrasten getoetst (Tabel 5.40 en 5.41). Het eerste contrast betreft een vergelijking tussen leerkrachten ($n=63$) en ouders ($n=602$). Het tweede contrast betreft een vergelijking tussen leerkrachten en ouders van tenminste één minderjarig kind ($n=325$).

Tabel 5.40 Verschillen in leerstofgerichte onderwijsopvattingen. specifieke contrasten voor leerkrachten en ouders (contrastwaarden). Tussen haakjes staan de standaardfouten

Contrast	Loopbaan	Discipline	Product	Leerstofgericht
leerkrachten versus ouders	-1.53(.59)	-1.13(.46)	-2.44(.52)*	-1.70(.43)*
leerkrachten versus ouders minderjarig kind	-.29(.31)	-.17(.24)	-.80(.27)*	-.42(.22)

* $p < .01$

Tabel 5.41 Verschillen in leerlinggerichte onderwijsopvattingen: specifieke contrasten voor leerkrachten en ouders (contrastwaarden) Tussen haakjes staan de standaardfouten

Contrast	Vorming	Inspraak	Proces	Leerlinggericht
leerkrachten versus ouders	2.76(.40)*	.97(.46)	1.85(.33)*	1.86(.31)*
leerkrachten versus ouders minderjarig kind	1.71(.21)*	.53(.24)	.97(.17)*	1.07(.16)*

* $p < .01$

¹² In het SOCON-onderzoek is aan de respondenten niet gevraagd of ze ouders waren van schoolgaande kinderen. Het hier gekozen onderscheid is derhalve een benadering van het al dan niet ouder zijn van een schoolgaand kind.

Uit de toetsing van de contrasten kunnen we afleiden dat leerkrachten minder product- en meer procesgericht zijn en bovendien sterker gericht zijn op vorming dan ouders.

De vraag is in hoeverre de geconstateerde verschillen zijn toe te schrijven aan verschillen in leefstijlkenmerken tussen leerkrachten en ouders (Kalmijn, 1987; Van Adrichem & De Jong, 1993; zie ook paragraaf 3.6). Specifieke waardenoriëntaties en sociaal-culturele opvattingen van leerkrachten zouden verantwoordelijk kunnen zijn voor de verschillen in opvattingen.

Daarom zijn we nagegaan of verschillen tussen leerkrachten en de ouders blijven bestaan, als we corrigeren voor eventuele verschillen op de sociaal-culturele kenmerken die we in paragraaf 4.2 hebben onderscheiden.

Toetsen voor verschillen tussen leerkrachten en ouders op religiositeit, waardenoriëntaties, politieke opvattingen, opvattingen over arbeid, economisch en cultureel conservatisme en binding met de primaire omgeving, laten verschillen zien op vier sociaal-culturele kenmerken: (1) familiaal-burgerlijke waardenoriëntatie, (2) politiek conservatisme, (3) carrièregerichtheid en (4) traditioneel man-vrouwbeeld (Tabel 5.42).

Tabel 5.42 Verschillen in leefstijlkenmerken, specifieke contrasten voor leerkrachten en ouders (contrastwaarden). Tussen haakjes staan de standaardfouten

Contrast	leerkrachten versus ouders	leerkrachten versus ouders minderj. kind
Familiaal burgerlijke waardenoriëntatie	-4.63(88)*	-2.64(46)*
Politiek conservatisme	-2.12(58)*	-64(31)
Carrièregerichtheid	-3.32(88)*	-74(46)
Traditioneel man-vrouwbeeld	-2.29(62)*	-60(32)

* $p < 0.1$

De verschillen tussen ouders en leerkrachten vinden we vooral op leefstijlkenmerken die verwijzen naar een traditionele leefstijl. Ouders hebben een traditioneler leefstijlpatroon dan leerkrachten. Dit kan worden verklaard door het feit dat leerkrachten tot de sociale klasse van lagere professionals behoren. De lagere professionals worden gekenmerkt door een relatief weinig traditioneel leefstijlpatroon (zie Figuur 5.1).

Overigens verschillen ouders van minderjarigen en leerkrachten niet significant als het gaat om politiek conservatisme, carrièregerichtheid en traditioneel man-vrouwbeeld. Dit kan duiden op een relatie tussen leeftijd en leefstijlpatronen¹³.

¹³ Dit blijkt inderdaad het geval te zijn. Leeftijd van de respondenten kent met de traditioneel/conservatieve en de progressieve leefstijldimensie een correlatie van respectievelijk .39 en .02. De correlatie met de traditioneel-conservatieve dimensie is daarbij significant, de correlatie van leeftijd met de progressieve dimensie is niet significant. Ouderen zijn dus traditioneler te noemen dan jongeren.

Gecontroleerd voor de verschillen op deze vier leefstijlkenmerken blijken verschillen in opvattingen over onderwijs tussen leerkrachten en ouders te blijven bestaan (Tabel 5.43 en 5.44).

Tabel 5.43 Verschillen in leerstofgerichte onderwijsopvattingen: specifieke contrasten voor leerkrachten en ouders (contrastwaarden) gecontroleerd voor verschillen in leefstijlkenmerken. Tussen haakjes staan de standaardfouten

Contrast	Loopbaan	Discipline	Product	<i>Leerstofgericht</i>
leerkrachten versus ouders	55(61)	74(43)	- 63(.51)	22(.39)
leerkrachten versus ouders minderjarig kind	.51(31)	55(22)	- 21(26)	28(20)

Tabel 5.44 Verschillen in leerlinggerichte onderwijsopvattingen: specifieke contrasten voor leerkrachten en ouders (contrastwaarden) gecontroleerd voor verschillen in leefstijlkenmerken. Tussen haakjes staan de standaardfouten

Contrast	Vorming	Inspraak	Proces	<i>Leerlinggericht</i>
leerkrachten versus ouders	2 83(47)*	62(51)	1 64(37)*	1 70(35)*
leerkrachten versus ouders minderjarig kind	1 82(24)*	41(.26)	93(19)*	1.05(.18)*

* $p < .01$

Verschillen tussen ouders en leerkrachten in productgerichtheid kunnen worden verklaard door het feit dat ouders een traditioneler leefstijlpatroon kennen. Leerkrachten blijven sterker leerlinggericht dan ouders, ook al wordt rekening gehouden met verschillen in leefstijlkenmerken tussen beide groepen.

We kunnen daarmee de in hoofdstuk 3 geformuleerde verwachting bekrachtigen: Leerkrachten zijn minder sterk leerstofgericht en sterker leerlinggericht dan ouders. Daarbij merken we op dat de verschillen in leerstofgerichtheid kunnen worden verklaard door verschillen in leefstijlkenmerken tussen leerkrachten en ouders.

5.8 Besluit

In dit hoofdstuk hebben we de resultaten van het onderzoek naar de sociaal-structurele en sociaal-culturele inkadering van onderwijsopvattingen gepresenteerd. We kunnen nu een antwoord geven op de tweede onderzoeksvraag: 'In hoeverre zijn opvattingen over onderwijs gerelateerd aan sociaal-structurele en sociaal-culturele kenmerken?'

Op de vraag naar de sociaal-structurele bepaaldheid van opvattingen over onderwijs constateren we dat de sociale klasse en het opleidingsniveau van

invloed zijn op opvattingen over onderwijs. Opvallend is het gegeven dat het opleidingsniveau voornamelijk blijkt te differentiëren in leerstofgerichtheid, terwijl de sociale klasse vooral differentieert in leerlinggerichtheid.

In relatie met sociaal-culturele kenmerken blijkt dat opvattingen over onderwijs op te vatten zijn als onderdeel van een samenhangend patroon van onderling gerelateerde waardenoriëntaties en sociaal-culturele opvattingen (leefstijlen). In de analyse van leefstijlpatronen hebben we een tweetal dimensies rond opvattingen over onderwijs kunnen identificeren: een progressieve en een traditioneel/conservatieve leefstijldimensie. Zowel opvattingen over onderwijs als ook de leefstijlpatronen blijken voor een deel sociaal-structureel bepaald te zijn. Hoe hoger de sociale klasse of het opleidingsniveau, des te minder sterk is men leerstofgericht en des te minder sterk is men te kenmerken met een traditioneel/conservatief leefstijlpatroon. Bij de progressieve leefstijldimensie blijken de onderscheiden opleidingsniveaus niet van elkaar te verschillen. Dit in tegenstelling tot de sociale klassen, waar wel verschillen op deze leefstijldimensie te constateren zijn. Bij deze verschillen kunnen we niet stellen dat hogere sociale klassen een sterkere progressieve leefstijl hebben dan lagere sociale klassen.

Ook hebben we gezien dat het uitsplitsen van het beroep naar een economische en een culturele status een iets genuanceerder beeld geeft van de relatie tussen het beroep en opvattingen over onderwijs. De culturele status hangt in vergelijking met de economische status van het beroep sterker positief samen met leerlinggerichte opvattingen en sterker negatief met leerstofgerichte opvattingen over onderwijs.

Tot slot hebben we onderwijsopvattingen van leerkrachten vergeleken met die van ouders. Leerkrachten blijken sterker leerlinggericht en minder sterk leerstofgericht te zijn dan ouders. Leefstijlkenmerken van beide groepen verklaren het verschil in leerstofgerichtheid. Dit geldt niet voor de leerlinggerichtheid. Leerkrachten zijn ook sterker leerlinggericht dan ouders, als rekening wordt gehouden met leefstijlkenmerken.

In hoofdstuk 7 trekken we conclusies ten aanzien van de resultaten die we in dit hoofdstuk hebben gepresenteerd en bediscussiëren we deze resultaten. Eerst vestigen we in het volgende hoofdstuk de aandacht op de invloed van maatschappelijke ontwikkelingen op opvattingen over onderwijs.

6 Maatschappelijke ontwikkelingen en opvattingen over onderwijs

6.1 Inleiding

In het vorige hoofdstuk hebben we gezien hoe leerstofgerichte en leerlinggerichte onderwijsopvattingen zijn verdeeld en op welke wijze ze zijn ingekaderd in sociaal structurele kenmerken en netwerken van sociaal-culturele kenmerken (leefstijlpatronen). Met dit onderzoek is een dwarsdoorsnede verkregen van onderwijsopvattingen op een bepaald tijdstip, namelijk in 1995.

Op grond van de literatuur is er voldoende reden om aan te nemen dat maatschappelijke ontwikkelingen invloed hebben op leefstijlpatronen en dus ook op opvattingen over onderwijs (Inglehart, 1990; Ester, Halman, & De Moor, 1993; Peters, 1993; Dronkers & Ultee, 1995; Peschar & Wesselingh, 1995; Sociaal en Cultureel Planbureau, 1996; 1998).

In dit hoofdstuk beschouwen we de gevolgen van maatschappelijke ontwikkelingen voor opvattingen over onderwijs. Op grond van theorieën en uitkomsten van empirisch onderzoek naar veranderingen in leefstijlkenmerken wordt getracht een beeld te schetsen van ontwikkelingen die in opvattingen over onderwijs zijn te verwachten. Dit hoofdstuk is gecentreerd rond de volgende onderzoeksvraag:

Onderzoeksvraag 3

In hoeverre worden opvattingen over onderwijs beïnvloed door maatschappelijke ontwikkelingen?

In paragraaf 6.2 bekijken we maatschappelijke ontwikkelingen vanuit een theoretisch perspectief. Maatschappelijke ontwikkelingen zijn samen te vatten met de veel gebruikte term 'modernisering'. In het kader van het onderzoek naar opvattingen over onderwijs zijn twee deelprocessen van modernisering van belang: *individualisering* en *meritocratisering*.

In paragraaf 6.3 komen de gevolgen van individualisering en meritocratisering voor opvattingen over onderwijs aan de orde. We gaan daarbij hypothesen-genererend te werk gaan. Vanwege het ontbreken van longitudinale gegevens moeten we ons helaas beperken tot het relateren van theoretisch veronderstelde en in eerder onderzoek geconstateerde veranderingen in leefstijlkenmerken aan opvattingen over onderwijs. Aan de hand van deze relaties kunnen verwachtingen ten aanzien van ontwikkelingen in het denken over onderwijs worden geformuleerd.

6.2 Modernisering

De overkoepelende term waarmee maatschappelijke ontwikkelingen worden aangeduid, is modernisering. De term modernisering verwijst naar een grote verzameling van onderling gerelateerde maatschappelijke veranderingsprocessen op zowel politiek, economisch als sociaal-cultureel gebied, die plaats vonden na de Franse Revolutie en de industrialisering in Engeland (Jameson, 1984; Beck, 1986, Harvey, 1989, Giddens, 1990; 1992, Crook, Pakulski, & Waters, 1992; Ester, Halman, & De Moor, 1993, Van der Loo & Van Reijen, 1993). Op sociaal-cultureel terrein kunnen we twee -voor dit onderzoek-belangrijke moderniseringsprocessen onderscheiden. individualisering en meritocratisering.

6.2.1 Individualisering

Individualisering is het maatschappelijk veranderingsproces, waarbij relaties tussen mensen veranderen, omdat de institutionele kaders waarbinnen mensen verkeren, langzamerhand aan betekenis verliezen (Beck, 1986, Klaassen, 1993a, Peters, 1993). De institutionele kaders waaraan wordt gerefereerd, zijn met name de kerk, het gezin en de buurt. Een gevolg van individualisering is dat het individu als het ware wordt vrijgemaakt van sociale controle en traditie en zich een grote individuele vrijheid verwerft (Wildemeersch, 1995). Concreet betekent dit dat individuen zich in hun overtuigingen en opvattingen minder laten beïnvloeden door instituties of personen, waarmee ze een directe relatie hebben.

‘Individualisering betekent namelijk ook dat gedragingen, met name die in de private sfeer, meer dan vroeger onttrokken zijn aan sociale normering en sociale controle. Was er vroeger sprake van algemeen aanvaarde normen, die door de onmiddellijke sociale omgeving werden ondersteund, dat is nu veel minder het geval’ (De Moor, 1995, p. 46)

In dit opzicht kan ook gesproken worden van ‘onthechting’. De moderne mens raakt de oriëntatiepunten voor de vorming van de eigen identiteit langzamerhand kwijt (cf. Giddens, 1992).

Aan individualisering als moderniseringsproces worden paradoxale effecten toegeschreven (Van der Loo & Van Reijen, 1993). Aan de ene kant heeft individualisering een emanciperende werking. Het individu kan zich namelijk onttrekken aan sociale normering door de directe omgeving. Volgens Beck (1986) neemt de keuzevrijheid toe door het wegvallen van traditionele verbanden. Mensen zijn steeds vaker in staat om hun eigen levensloop te bepalen. Men spreekt in dit verband ook wel van een destandaardisering van de levensloop.

Aan de andere kant kan individualisering ook als een bedreiging worden opgevat. De *keuzevrijheid* neemt dan wel toe, maar daarbij ook de *keuzedwang*. Het moderne individu kan niet meer terugvallen op traditionele verbanden en moet de gemaakte keuzes steeds verantwoorden (Giddens, 1992). Mensen moeten zelf de verantwoordelijkheid dragen voor de vormgeving van hun eigen bestaan en hun identiteit.

'Door het vervluchten van tradities en de pluralisering van waarden moet men leren leven met onzekerheid en met de continue bedreiging van met elkaar moeizaam opgebouwde en afgesproken voorlopige gedragswijzen en zekerheden' (Klaassen, 1993a, p. 175)

Gevolgen van individualisering voor het onderwijs

Individualisering heeft invloed op het gezin en de opvoeding van kinderen (zie onder meer Alwin, 1984, Coleman & Husén, 1985, Coleman, 1987, Brinkgreve & De Regt, 1990, Du Bois-Reymond, 1993, Elkind, 1995, Van der Slik, et al., 1996, Van Veen, Denessen, Van der Kley, & Gerris, 1998). Trends in veranderingen van gezinnen zijn dalende aantallen kinderen, een stijging van de deelname van vrouwen aan de arbeidsmarkt, een toename van de scheiding in activiteiten van ouders en kinderen en een afname van de stabiliteit van het huwelijk.

De vanzelfsprekendheid van de band tussen de ouders onderling en van de band tussen de ouders en hun kinderen, die in eerdere generaties nog in grote mate bestond, is voor een deel komen te vervallen. Kinderen kunnen er niet meer op rekenen dat hun ouders bij elkaar blijven, zij kunnen er ook niet meer op rekenen dat hun ouders bij hen blijven (Brinkgreve & De Regt, 1990, p. 330).

Eén van de gevolgen van deze veranderingen is dat ouders minder tijd samen met hun kinderen doorbrengen en hun opvoedingstaken delegeren aan andere opvoeders. Deze veranderingen in de gezinsopvoeding kunnen worden gezien als een moderniseringsverschijnsel dat van belang is voor de toekomst van het onderwijs (Peschar & Wesselingh, 1995). Het onderwijs zou meer opvoedende taken moeten overnemen van de ouders. 'The full-day kindergarden speaks to the need of working parents to have high-quality, affordable, full-day care for their children' (Elkind, 1995, p. 13).

Individualisering betekent voor het onderwijs ook een individualisering van leerwegen (Coopmans, 1995, Sociaal en Cultureel Planbureau, 1998). Dit is onder meer te zien in de ontwikkeling van de Basisvorming en het Studiehuis.

'Individualisering in onderwijskundige zin manifesteert zich vooral in de vorm van pedagogisch-didactische werkwijzen waarin de individuele leerling centraal wordt gesteld. Termen als 'differentiatie binnen klasverband', 'onderwijs op maat' of 'adaptief onderwijs' en ontwikkelingen als

het Studiehuis passen in deze trend' (Sociaal en Cultureel Planbureau, 1998, p 562)

Deze ontwikkelingen waarbij een sterke nadruk komt te liggen op het leerproces, kunnen binnen de onderwijskunde -in de vorm van de ontwikkeling van constructivistische onderwijsleertheorieën- rekenen op een toenemende belangstelling (Simons, 1989, 1994, Driscoll, 1994) Het constructivisme wijst een zuivere productbenadering, waarin kennisoverdracht centraal staat, expliciet af De leerkracht moet geen overdrager van kennis zijn, maar een begeleider van het leerproces van de leerlingen De Adviesraad voor het Onderwijs (1994) benadrukt dat implementatie van de inzichten van constructivistische theorieën een belangrijke taak van het hedendaagse onderwijs is

De nadruk op individuele leerprocessen wordt volgens Wardekker (1994) versterkt door een aantal maatschappelijke veranderingsprocessen Deze processen maken op kennisoverdracht gericht onderwijs problematisch Wardekker noemt vijf ontwikkelingen die hiervoor verantwoordelijk zijn

- de sterk toegenomen hoeveelheid kennis
- snelle veranderingen in het kenniscanon (met name door informatisering)
- het verlies van het informatiemonopolie van de school
- discussie over de legitimiteit van als universeel geldende kennis
- toegenomen pluraliteit van opvattingen en een daarmee gepaard gaand verlies van vanzelfsprekendheid van kennis (Wardekker, 1994, p 81)

Wardekker ziet in het 'leren leren' een oplossing voor deze problematisch geworden situatie Hij schetst daarmee 'een moderne opvatting van de taak van de school' (p 81)

Op basis van deze ontwikkelingen in het onderwijs valt te verwachten dat individualisering leidt tot een sterkere mate van procesgerichtheid

Matthijssen schetst een vergelijkbare relatie tussen processen van maatschappelijke verandering en een veranderende rol van het onderwijs Hij stelt dat individualisering zowel voor- als nadelen heeft Hij ziet individualisering als een proces van culturele *desintegratie* en zelfs van verlies van beschaving en verstoring van de maatschappelijke en morele orde

'Jongeren kunnen in het ontwikkelen van een levensontwerp steeds minder varen op het kompas van vanzelfsprekende cultuurmodellen Een nadeel van de toenemende individualisering is dat iedereen zijn eigen weg moet zien te vinden' (Matthijssen, 1988, p 70)

Daar staat het voordeel tegenover dat 'mensen in mindere mate betutteld worden door bevelssystemen van kerk, staat en burgerlijke moraal en over meer vrijheden beschikken om hun leven naar eigen inzichten in te richten', aldus

Matthijssen (1988, p. 70). Individualisering heeft volgens Matthijssen grote gevolgen voor het individu, dat vooral moet beschikken over:

- zelfstandige oordeelsvorming
- zelfstandige positiebepaling en
- zelfstandige handelingsbekwaamheid

‘Mensen die daaraan niet voldoen zijn kwetsbaar, door onzekerheid, stuurloosheid en eenzaamheid’ (Matthijssen, 1988, p. 71).

Vanuit deze benadering van de gemoderniseerde samenleving schetst Matthijssen de gewenste ontwikkeling van het Nederlandse onderwijsbeleid. Hij spreekt zich expliciet uit tegen een kennisoverdrachtsmodel:

‘Het lijkt onbetwistbaar, dat met het oog op de zelfstandigheidsbevordering een vergroting van de initiatiefruimte van leerlingen bij het bepalen én doorlopen van hun leerweg geboden is, zeker in ... het voortgezet onderwijs. Alleen de wijze waarop dat zou moeten gebeuren is voor discussie vatbaar.’ (Matthijssen, 1988, p. 74).

Ook Hofstede ziet een relatie tussen de doelen van het onderwijs en de inrichting ervan in relatie tot maatschappelijke ontwikkelingen. In hoofdstuk 3 is Hofstedes benadering van cultuurverschillen aan de orde geweest aan de hand van het begrip machtsafstand. Een andere dimensie waarop volgens Hofstede (1992) cultuurverschillen tot uiting komen, is een dimensie die betrekking heeft op individualisering. Hofstede noemt een cultuur individualistisch¹ als de onderlinge banden tussen individuen los zijn. Daar staat een collectivistische cultuur tegenover waar individuen vanaf hun geboorte zijn opgenomen in hechte groepen die hen levenslang beschermen in ruil voor onvoorwaardelijke loyaliteit (Hofstede, 1992, p. 79). Hofstede onderscheidt de volgende tegenstellingen in het onderwijs van collectivistische en van individualistische samenlevingen:

‘In collectivistische culturen zullen leerlingen aarzelen het woord te nemen in een grotere groep, ook als de leraar er niet bij is . . . In collectivistische samenlevingen ligt de nadruk op het bijbrengen van de vaardigheden en deugden die nodig zijn om een acceptabel groepslid te worden. Dit betekent dat veel waarde wordt toegekend aan wat de traditie heeft voortgebracht.’ (Hofstede, 1992, p. 85).

Het onderwijs in een individualistische samenleving, daarentegen, is gericht op vaardigheden die de moderne mens nodig heeft. In een individualistische samenleving heerst het idee dat de mens nooit is uitgeleerd (zie Tabel 6.1).

¹ Het begrip individualisme verwijst in tegenstelling tot het begrip individualisering niet naar een proces. Individualisme kan worden omschreven als het resultaat van een proces van individualisering

Tabel 6.1 Verschillen met betrekking tot onderwijs in relatie tot de dimensie collectivisme-individualisme (naar Hofstede, 1986)

Collectivisme	Individualisme
<ul style="list-style-type: none"> • sterke band met traditie • leren is voor jongeren • leerlingen leren 'hoe te doen' • leerlingen praten als ze daartoe door de leerkracht worden uitgenodigd • onderwijs is een middel om aanzien en status te verwerven • diploma's zijn belangrijk • diploma's zijn belangrijker dan competenties 	<ul style="list-style-type: none"> • sterke band met 'het nieuwe' • 'je bent nooit te oud om te leren' • leerlingen leren 'hoe te leren' • leerlingen praten ook als ze daartoe niet worden uitgenodigd • onderwijs is een middel om iemands economische waarde en zelfrespect te vergroten • diploma's zijn van beperkte symbolische waarde • competenties zijn belangrijker dan diploma's

In deze kenmerken van het onderwijs in collectivistische en individualistische samenlevingen zien we inhoudelijke elementen van respectievelijk de leerstof- en leerlinggerichte onderwijsideologieën terug.

Hofstede impliceert een positief verband tussen individualisme en leerlinggerichtheid. In zijn onderzoek concludeert Hofstede dat de Nederlandse bevolking gekenschetst kan worden door een hoge mate van individualisme, en dus met een sterke leerlinggerichtheid.

Deze implicatie kunnen we ook uit de eerder geschetste opvattingen van Wardekker en Matthijssen afleiden. In een samenleving, waarin sprake is van een toenemende individualisering zou dan in de loop van de tijd meer steun voor leerlinggerichte opvattingen over onderwijs en minder steun voor leerstofgerichte opvattingen te verwachten zijn.

Er is echter ook een tegenreactie op individualisering te signaleren.

Tegenreactie

Tegenover bovenstaande benadering van het gemoderniseerde individu staat een andere reactie op modernisering. Deze reactie is gebaseerd op bedreigingen die men ervaart van modernisering en bestaat uit het geven van tegengas tegen voortschrijdende individualisering (zie Harvey, 1989, Giddens, 1990, Inglehart, 1990, Cole & Hill, 1995). In deze reactie staat gemeenschappelijkheid centraal. Om vergaande individualisering tegen te gaan, zouden traditionele verbanden sterker benadrukt moeten worden. In deze reactie worden universaliteit en uniformiteit benadrukt. Collectieve identiteitsvorming staat centraal. Een ideologisch offensief met een sterk accent op respect voor gezag, met name binnen het gezin, wordt gezien als de mogelijkheid om uniformiteit in waarden en normen te bevorderen.

Aronowitz & Giroux (1991) zien deze reactie terug in de conservatieve politiek van de Republikeinen in de Verenigde Staten en de Conservatieven in Groot-Brittannië

In veel gevallen betekent deze reactie dat de grenzen tussen de eigen groep en andere groepen duidelijk moeten worden afgebakend. Ontwikkelingen die leiden tot meer fragmentatie en pluriformiteit binnen de samenleving worden als bedreigingen ervaren voor de eigen identiteit (Bauman, 1992)

Inglehart (1990) omschrijft een tegenreactie op processen van maatschappelijke veranderingen als volgt

'The rise of militant religious fundamentalism in the United States and of xenophobic movements in Western Europe, represents a reaction against rapid cultural changes that seems to be eroding some of the most basic values and customs of the more traditional and less secure groups in these countries' (p. 12)

Degenen die individualisering als bedreiging ervaren, zouden dus sterker de rol van traditie benadrukken en zouden aldus voor het onderwijs een sterke mate van leerstofgerichtheid kennen

De hierboven beschreven reacties op modernisering roepen de vraag op in hoeverre maatschappelijke ontwikkelingen opvattingen over onderwijs sturen in de richting van meer leerstof- of meer leerlinggerichtheid

Enerzijds kan van het onderwijs worden verwacht dat het leerlingen voorbereidt op een leven in een geïndividualiseerde samenleving, waar begrippen als zelfverantwoordelijkheid, zelfstandigheid en zelfreflectie centraal staan. Dan kan een sterkere mate van leerlinggerichtheid worden verwacht. Anderzijds kan van het onderwijs worden verwacht het gemeenschappelijke te benadrukken. Dan staan traditionele banden, conformiteit aan geldende regels en gemeenschapszin centraal. Een sterkere leerstofgerichtheid zou hiervan een gevolg zijn (cf. Klaasen, 1993b, Dietvorst & Verhaeghe, 1995)

De Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (1992) tracht beide reacties te integreren in één burgerschapsconcept. Het 'neo-republikeins' burgerschap, waarbij het gaat om 'leren omgaan met de eigen vrijheid en met die van anderen'. Dit burgerschapsconcept hinkt als het ware op twee gedachten geïndividualiseerd in een sociale context. Enerzijds stelt dit concept eisen die op de individuele vrijheid betrekking hebben, zoals het nemen van zelfverantwoordelijkheid, zelfkennis en -beheersing, situaties kunnen inschatten, kunnen omgaan met onzekerheden en verrassingen. Anderzijds gaat het om eisen die te maken hebben met de omgang met anderen, zoals respect tonen voor de mening van anderen, tolerantie en sociale vaardigheden. In het rapport van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid staat een aantal vaardigheden, waarover de moderne burger dient te beschikken. Dit zijn

- sociale vaardigheden
- het vermogen om te luisteren
- het vermogen om je positie, ideeën en emoties zuiver uit te drukken
- zelfbeheersing en zelfkennis
- omgaan met onzekerheden en verrassingen
- duidelijk aangeven waar je grenzen liggen

Binnen het onderwijs zou aandacht moeten worden besteed aan het aanleren van deze vaardigheden, aldus de WRR.

De onderwijspolitiek deelt de visie van de WRR. In het debat over de pedagogische opdracht van het onderwijs gaat toenmalig minister Ritzen ervan uit dat modernisering een gegeven is waar vanuit verder gedacht moet worden over de rol van het onderwijs. Hij stelt in de aanzet die hij voor dit debat schrijft: 'de meeste mensen willen niet terug naar een samenleving waarin gesloten stelsels ons leiden bij het doen en laten' (Ritzen, 1992, p. 3). In het debat rond de pedagogische opdracht van het onderwijs pleit Ritzen ervoor dat het onderwijs aandacht moet besteden aan zaken die in een moderne samenleving nodig zijn om als volwaardig burger te kunnen functioneren. Deze zijn volgens hem: respect, rechtvaardigheid, eerlijkheid, verantwoordelijkheidsbesef, gemeenschapszin, solidariteit, tolerantie, omgangs-vormen en sociale vaardigheden. Ook hier zien we een spanning tussen enerzijds traditionele verbanden en anderzijds individuele verantwoordelijkheden en zelfstandigheid.

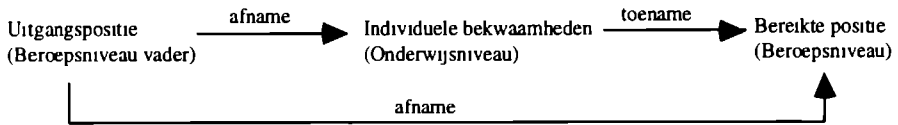
De hierboven onderscheiden reacties op modernisering kunnen op verschillende wijzen het denken over onderwijs beïnvloeden. Daarom kunnen we geen eenduidige hypothese formuleren over de invloed van het maatschappelijk proces van individualisering op opvattingen over onderwijs.

In paragraaf 6.3 gaan we concreet in op relaties tussen individualisering en opvattingen over onderwijs in Nederland. Eerst schetsen we een ander deelproces van modernisering: meritocratisering.

6.2.2 Meritocratisering

Het begrip meritocratisering verwijst naar de ontwikkeling, waarbij maatschappelijke posities meer worden verdeeld op basis van individuele bekwaamheden dan op basis van sociale achtergrondkenmerken. Meritocratisering kan als tegenhanger van het maatschappelijke reproductieproces worden opgevat (zie Peschar & Wesselingh, 1995). Door een toenemende meritocratisering neemt de reproductie van sociale ongelijkheid binnen de samenleving af. In een volledig meritocratische samenleving worden de maatschappelijke posities elke generatie opnieuw verdeeld naar aanleg en prestatie van elk individu.

Vergeleken met eerdere periodes komen tegenwoordig meer Nederlanders in een andere sociaal-economische klasse terecht dan die waarin hun ouders verkeerden (zie De Graaf & Luijckx, 1995). Het gevolg van modernisering op het verkrijgen van maatschappelijke status wordt door De Graaf en Luijckx als volgt gepresenteerd:



Figuur 6.1 Effecten van modernisering op statusverwerving (uit De Graaf & Luijckx, 1995, p. 44)

Onder invloed van modernisering wordt de relatie tussen het milieu van herkomst en het bereikte niveau van kinderen minder sterk. De bereikte positie wordt sterker afhankelijk van individuele bekwaamheden, die op hun beurt minder afhankelijk worden van kenmerken uit het gezin, waarin men is opgegroeid.

Deze verschuiving (verminderde maatschappelijke reproductie) duidt op een overgang van 'ascription' naar 'achievement': een overgang van kenmerken die aan het kind worden toegeschreven op grond van herkomst naar individuele bekwaamheden van kinderen.

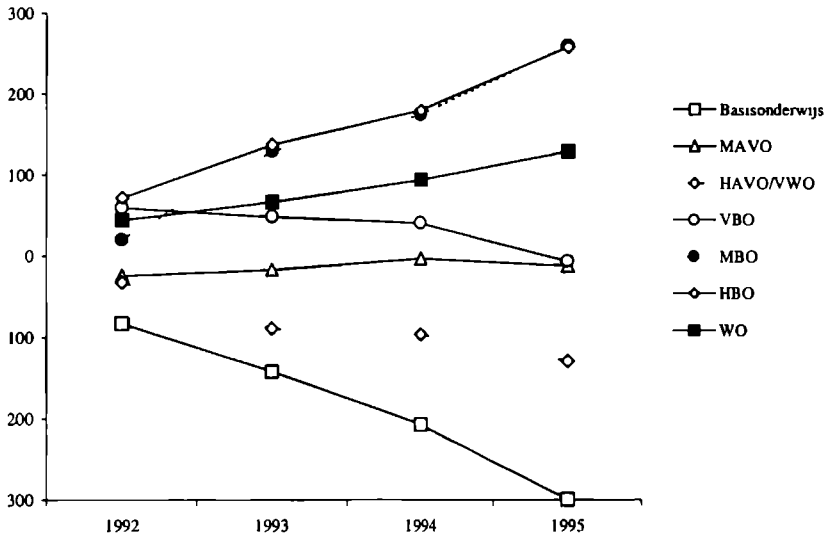
De toename van het belang van het gerealiseerde onderwijsniveau voor het verkrijgen van maatschappelijke posities betekent dat het belang van het hebben van een diploma is toegenomen.

Ook blijkt uit de ontwikkeling van het opleidingsniveau in Nederland in de eerste helft van de jaren negentig dat er sprake is van een stijging van het opleidingsniveau van de Nederlandse bevolking (Figuur 6.2). Het aantal mensen met een lagere opleiding daalt, terwijl het aantal met een hogere opleiding toeneemt.

Gelet op de relatie tussen het opleidingsniveau en opvattingen over onderwijs (paragraaf 5.3) valt te verwachten dat het stijgende opleidingsniveau van de Nederlandse bevolking een negatief effect heeft op de steun voor leerstofgerichte opvattingen: hoe hoger het opleidingsniveau des te minder sterk is men leerstofgericht.

Een bijkomend gevolg van een stijging van het opleidingsniveau van de Nederlandse bevolking is dat relatief gezien de waarde van het diploma

afneemt Dit verschijnsel noemt men diploma-inflatie (zie ook Collins, 1977, Sociaal en Cultureel Planbureau, 1992, Peschar & Wesselingh, 1995)



Figuur 6.2 De ontwikkeling van het opleidingsniveau (hoogst behaalde diploma) van de Nederlandse bevolking van 15 tot 64 jaar van 1992 tot 1995 in vergelijking met 1991 (=0) in duizendtallen²

Door het toegenomen aantal mensen met een hogere opleiding ontstaat er verdringing op de arbeidsmarkt. Hoger opgeleiden zijn oververtegenwoordigd op de arbeidsmarkt waardoor aan posities op de arbeidsmarkt steeds hogere diploma-eisen worden gesteld.

Op grond van het bovenstaande kunnen we stellen dat het diploma steeds belangrijker wordt voor het innemen van posities op de arbeidsmarkt, maar dat tegelijkertijd de waarde van het diploma afneemt.

Coleman en Husèn (1985) constateren eveneens een verschuiving in de richting van een 'achievement-oriented' society met het toenemend belang van onderwijs voor het innemen van maatschappelijke posities komt er een nadruk te liggen op schoolse prestaties en daaruit voortkomende kwalificaties in de vorm van diploma's. Dit zou een toenemende productgerichtheid impliceren.

² De gegevens van deze figuur zijn afkomstig uit het Statistisch Jaarboek van het Centraal Bureau voor de Statistiek (1997).

De hierboven geschetste ontwikkelingen, individualisering en meritocratisering, kunnen ertoe leiden dat de *verantwoordelijkheid* voor maatschappelijke loopbanen geïndividualiseerd wordt. Door afnemende sociale cohesie (individualisering) kunnen mensen, zoals gezegd, minder terugvallen op een sociaal vangnet.

Daarbij komt dat onder de noemer van meritocratisering iedereen in staat zou moeten zijn om een door hem/haarzelf geambieerde maatschappelijke positie in te nemen. Als mensen in hun maatschappelijke loopbaan niet succesvol zijn, zou dat niet meer kunnen worden toegeschreven aan de maatschappelijke context (een onrechtvaardig verdelingssysteem reproductie), maar aan individuele tekortkomingen (inzet, motivatie). Het individu wordt dan zelf verantwoordelijk gesteld voor zelf gemaakte keuzen. Een afname van solidariteit en een toename van prestatiedruk kunnen dan het gevolg zijn.

In de volgende paragraaf gaan we concreet in op de effecten van modernisering op opvattingen over onderwijs.

6.3 Gevolgen van modernisering voor opvattingen over onderwijs

Volgens Ester, Halman en De Moor (1993) en Peters (1993) kan individualisering tot uiting komen in de vorm van waardenorientaties en sociaal-culturele opvattingen. Het individualiseringsproces verwijst naar de groeiende autonomie van individuen in het ontwikkelen van hun eigen waarden en normen. Hun uitgangspunt is dat modernisering de condities voor een geïndividualiseerde identiteitsvorming scheppen, maar dat de mate van individualisering tot uitdrukking komt in de mate waarin waarden en normen van mensen in een bepaalde richting veranderen.

Ook meritocratisering kan tot uiting komen in de vorm van sociaal-culturele opvattingen. Deze opvattingen hebben betrekking op de mate, waarin men denkt dat iedereen in staat is om op basis van gelijke kansen een bepaalde maatschappelijke positie te bereiken (Bronneman-Helmers, 1993).

In deze paragraaf gaan we na welke veranderingen in sociaal-culturele kenmerken indicatief zijn voor individualisering en meritocratisering. Vervolgens wordt op grond van eerder geconstateerde relaties tussen sociaal-culturele kenmerken en opvattingen over onderwijs een mogelijk effect geformuleerd van individualisering en meritocratisering op opvattingen over onderwijs.

Op grond van de richting van de relaties van sociaal-culturele kenmerken die indicatief zijn voor modernisering, met opvattingen over onderwijs kunnen we dan verwachtingen afleiden over de invloed van maatschappelijke ontwikkelingen op onderwijsopvattingen.

6.3.1 Gevolgen van individualisering voor opvattingen over onderwijs

Ester et al. (1993) spreken de verwachting uit dat het moderniseringsproces leidt tot een liberalisering van leefstijlen, vooral op het gebied van religie, moraal, seksualiteit en primaire relaties. Peters wijst als uitingen van individualisering ook op een toename van hedonistische waarden, een afname van maatschappijkritische waarden en een toename van liberalisering in de vorm van een economisch gerichte individualisering: iedereen moet voor zichzelf kunnen zorgen (waarden als maatschappijkritiek en solidariteit komen onder druk te staan). Dit betekent dat er een steeds grotere nadruk komt te liggen op het hebben en houden van werk, een sterke carrièrergerichtheid. Dit gaat volgens Peters gepaard met een uitbesteding van zorgtaken. Volgens het Sociaal en Cultureel Planbureau (1994) zijn steeds minder mensen geneigd om de zorg voor hun eigen ouders op zich te nemen (zie ook Van Praag & Niphuis-Nell, 1997). Ook Gerris beschrijft individualisering als een proces van maatschappelijke desintegratie:

'... individualisation implies an atomization of individual subjects towards selfishness, egoism, hedonism, and materialism. Societies consisting of egoistic and materially oriented citizens who do not value solidarity and responsibility for the well-being of the other, might loose their integrative function, and disintegrate in the long run.' (Gerris, 1994, p. 327).

Peters (1993) concludeert dat de Nederlanders op allerlei gebieden steeds meer de nadruk gaan leggen op individuele vrijheid en autonomie en dat solidariteit en het streven naar gelijkheid steeds meer op de achtergrond zijn geraakt. Vooral op het sociaal-economisch gebied heeft dit geleid tot een verharding van het culturele klimaat in Nederland.

In deze paragraaf schetsen we per onderscheiden domein van sociaal-culturele kenmerken de ontwikkelingen die theoretisch verondersteld of empirisch onderzocht zijn. Vervolgens doen we, gegeven de in hoofdstuk 5 aangetoonde relaties, uitspraken over te veronderstellen gevolgen voor opvattingen over onderwijs.

Religiositeit

Individualisering komt volgens Peters (1993) ook tot uiting in een afname van religiositeit, een proces dat met de term *secularisering* wordt aangeduid. Secularisering uit zich onder meer in ontkerkelijking, afname van kerkelijke participatie en afzwakking van het geloof in God. In zijn onderzoek komt Peters tot de bevinding dat de ontkerkelijking in de jaren tachtig is toegenomen. Het percentage onkerkelijken is gestegen van 42% in 1979 tot 58% in 1995. Van degenen die kerklid zijn, is bovendien de kerkelijke participatie afgenomen en is het geloof in God in de loop van de jaren tachtig verzwakt (Peters, 1993).

Voor de analyse van de relatie tussen religiositeitskenmerken en opvattingen over onderwijs verwijzen we naar de tabellen 5.17 en 5.18. We hebben geconstateerd dat een sterke mate van theïstische levensbeschouwing samen gaat met leerstofgerichte opvattingen over onderwijs. Een afname van de mate van theïstische levensbeschouwing zou een afname van leerstofgerichtheid tot gevolg hebben.

Waardenoriëntaties

Volgens Peters (1993) wordt individualisering onder andere zichtbaar in een toename van economisch burgerlijke en hedonistische waardenoriëntaties en afname van familiaal burgerlijke en maatschappijkritische waardenoriëntaties. Deze veranderingen worden door Peters in zijn onderzoek ook geconstateerd. De relaties die we hebben onderzocht tussen waardenoriëntaties en opvattingen over onderwijs (tabellen 5.19 en 5.20) laten zien dat beide burgerlijke oriëntaties positief gerelateerd zijn aan leerstofgerichte onderwijsopvattingen en dat de twee andere waardenoriëntaties (hedonistische en maatschappijkritische waardenoriëntatie) positief samenhangen met leerlinggerichte opvattingen over onderwijs.

Trends in de richting zoals hierboven verondersteld, zouden dus niet eenduidig bepaalde veranderingen in onderwijsopvattingen tot gevolg hebben. Zo heeft een afname van een familiaal burgerlijke waardenoriëntatie een afname in leerstofgerichtheid tot gevolg, terwijl een toename van een economisch burgerlijke waardenoriëntatie juist een toename in leerstofgerichtheid tot gevolg heeft.

Politieke opvattingen¹

Volgens Inglehart (1990) zijn westerse waarden verlegd van een grote nadruk op materiële welvaart en lichamelijke zekerheid, naar een nadruk op de kwaliteit van het leven. De oorzaken daarvan hebben voornamelijk te maken met het feit dat een meerderheid van de westerse bevolking in een periode van grote economische zekerheid is opgegroeid. Daarmee is de prioriteit van primaire naar secundaire levensbehoeften verschoven. In deze gedachtengang heeft Inglehart zich laten inspireren door de behoeftenhiërarchie van Maslov (1954). Maslovs behoeftenhiërarchie veronderstelt een bevrediging van primaire behoeften, zoals voedsel, kleding en liefde, voordat er ruimte is voor het bevredigen van secundaire behoeften⁴, zoals kennis en uiteindelijk zelf-actualisering. Vergelijkbaar is de theorie van Inglehart: als aan bepaalde voorwaarden (materiële zekerheid) is voldaan, komt er meer aandacht voor niet-materiële (postmateriële) waarden. In 'Culture shift in advanced industrial

¹ We zullen ons in de bespreking van politieke opvattingen in het licht van modernisering beperken tot de materialisme-postmaterialisme dimensie van Inglehart, omdat het literatuuronderzoek ten aanzien van de overige politieke opvattingen geen duidelijke trends heeft opgeleverd

⁴ Maslov zelf spreekt van 'lower-order' en 'higher-order' in plaats van primaire en secundaire behoeften

society' (Inglehart, 1990) wordt een longitudinaal (1970-1988) internationaal waardenonderzoek gepresenteerd.

Inglehart karakteriseert de in zijn onderzoek geconstateerde verandering in waarden in geïndustrialiseerde samenlevingen als een verschuiving van *materiële* naar *postmateriële* waarden (zie paragraaf 3.3.3). De toename van postmateriële waarden en de afname van materiële waarden van 1970 tot 1988 is volgens Inglehart een aspect van het grotere cultureel veranderingsproces (modernisering).

Uit de analyse van de relatie tussen (post-)materialisme en opvattingen over onderwijs blijkt dat post-materialisten minder sterk leerstofgericht zijn dan materialisten (zie Figuur 5.8). Een verschuiving van materialistische naar post-materialistische waarden zou dan een afname in leerstofgerichtheid tot gevolg hebben.

Opvattingen over arbeid

Vanwege de toenemende verharding op sociaal-economisch terrein en de verschuiving naar meer individuele verantwoordelijkheid, zou een sterkere nadruk komen te liggen op het hebben en houden van werk en een sterkere carrièregerichtheid (Peters, 1993).

We hebben geconstateerd dat zowel de opvatting dat werk een plicht is van iedere burger als carrièregerichtheid positief samenhangen met leerstofgerichte opvattingen over onderwijs en de opvatting dat vormingsdoelen belangrijk zijn (Tabel 5.23 en 5.24). De relatie van opvattingen met leerstofgerichte opvattingen is echter sterker dan die met vorming als doel van het onderwijs. Een grotere nadruk op arbeid als plicht en een sterkere carrièregerichtheid zou een toename impliceren van leerstofgerichtheid en in mindere mate van leerlinggerichtheid.

Economisch en cultureel conservatisme

Uit moderniseringstheorieën valt een spanning af te leiden tussen vrijheid en gelijkheid: 'Egalitarisme..., het streven naar grotere gelijkheid in de samenleving, zal door individualiseringsprocessen steeds meer onder druk komen te staan, omdat grotere gelijkheid slechts mogelijk is door inperking van individuele vrijheden' (Peters, 1993, p. 11). Waarden verschuiven dus in de richting van sterke economische, individualistische en liberale waarden, en met minder nadruk op sociaal-economische gelijkheidswaarden.

'Als het gaat over de veranderingen in de mate dat Nederlanders conservatieve opvattingen huldigen betekent individualisering, zoals gezegd, een toename van economisch conservatisme en een afname van cultureel conservatisme. In deze tendens manifesteert zich immers een toenemende nadruk op vrijheid en het steeds meer afwijzen van het streven naar gelijkheid' (Peters, 1993, p. 13).

In zijn onderzoek vindt Peters dat beide trends aanwezig zijn. In de jaren tachtig is er sprake van zowel een toename van economisch conservatisme als een afname van cultureel conservatisme.

Economisch conservatisme blijkt nauwelijks verband te houden met opvattingen over onderwijs (Tabel 5.25 en 5.26). Cultureel conservatisme hangt positief samen met leerstofgerichte en negatief met leerlinggerichte opvattingen.

Een afname van cultureel conservatisme zou dus samengaan met een afname in leerstofgerichtheid en een toename in leerlinggerichtheid.

Binding met de primaire omgeving

De mate waarin iemand 'geïndividualiseerd' is, kan onder meer worden afgemeten aan de waarde die deze persoon hecht aan traditionele sociale verbanden, zoals het gezin, de buurt en de kerk (Peschar & Wesselingh, 1995). Een grotere mate van individualisering betekent een afname van de binding met de primaire omgeving.

Analyses van de relaties van buurtverbondenheid en zorgplicht met opvattingen over onderwijs (Tabel 5.27 en 5.28) laten zien dat een sterke binding met de buurt samengaat met een sterkere mate van leerstofgerichtheid. Ook met de leerlinggerichte vormingsopvatting heeft buurtverbondenheid een positieve relatie. Deze relatie is echter zwakker dan de relatie met leerstofgerichte onderwijsopvattingen.

Een afname van de binding met de primaire omgeving zou met name samengaan met minder steun voor leerstofgerichte opvattingen.

Opvoedingswaarden

Met betrekking tot opvoedingswaarden, conformisme en zelfbepaling (zie par. 3.2.1), ziet Alwin (1984) een verschuiving van conformistische waarden naar waarden die meer de zelfbepaling van kinderen benadrukken (zie ook Van Liere en Winkels, 1988; Schaefer, 1991). Tevens concludeert hij dat de invloed van het opleidingsniveau van de ouders een belangrijke voorspeller blijft voor opvoedingswaarden, terwijl de invloed van de sociale klasse in de loop der jaren sterk is afgenomen.

Gelet op de samenhang tussen conformistische opvoedingswaarden en leerstofgerichte opvattingen over onderwijs (Tabel 5.29) zou een afname van conformistische opvoedingswaarden ook een afname in leerstofgerichtheid impliceren.

In Tabel 6.2 vatten we de trends in sociaal-culturele kenmerken en de implicaties voor opvattingen over onderwijs samen.

Tabel 6.2 Trends in sociaal-culturele kenmerken en implicaties voor opvattingen over onderwijs

Trends in sociaal-culturele kenmerken	Implicaties voor opvattingen over onderwijs
Religiositeit	
afname religieuze gezindte ⁵	geen
afname kerkelijke betrokkenheid	geen
afname theïstische levensbeschouwing	afname leerstofgerichtheid
Waardenoriëntaties	
toename economisch burgerlijke waardenoriëntatie	toename leerstofgerichtheid
afname familiaal burgerlijke waardenoriëntatie	afname leerstofgerichtheid
afname maatschappijkritische waardenoriëntatie	afname leerlinggerichtheid
toename hedonistische waardenoriëntatie	toename leerlinggerichtheid
Politieke opvattingen	
toename (post-)materialisme	afname leerstofgerichtheid
Opvattingen over arbeid	
toename arbeid als plicht	toename leerstofgerichtheid
toename carrièregerichtheid	toename leerstofgerichtheid
Economisch en cultureel conservatisme	
toename economisch conservatisme	geen
afname cultureel conservatisme	afname leerstofgerichtheid / toename leerlinggerichtheid
Binding met de primaire omgeving	
afname buurtverbondenheid	afname leerstofgerichtheid
afname zorgplicht voor ouders	afname leerstofgerichtheid
Opvoedingswaarden	
afname conformiteit	afname leerstofgerichtheid

Op basis van deze tabel kunnen we een viertal ontwikkelingen afleiden:

- (1) verzakelijking -in de vorm van een sterkere oriëntatie op arbeid, toename van een economisch burgerlijke waardenoriëntatie en afname van een maatschappijkritische waardenoriëntatie- leidt tot een toename van leerstofgerichtheid en een afname van leerlinggerichtheid.
- (2) onthechting -in de vorm van afname van buurtverbondenheid, afname van de zorgplicht voor ouders, afname van een familiaal burgerlijke waardenoriëntatie en afname van theïstische levensbeschouwing- leidt tot een afname van leerstofgerichtheid.
- (3) culturele liberalisering -in de vorm van toename van een hedonistische waardenoriëntatie en afname van cultureel conservatisme- leidt tot een afname van leerstofgerichtheid en een toename van leerlinggerichtheid.
- (4) de ontwikkeling in de richting van post-materialistische waarden heeft een afname van leerstofgerichtheid tot gevolg.

Samenvattend kunnen we stellen dat toenemende individualisering, gezien de resultaten van dit onderzoek, leidt tot een afname van de steun voor leerstof-

⁵ 'Afname religieuze gezindte' betekent in concreto een toename van het aantal onkerkelijken.

gerichte opvattingen over onderwijs. Een uitzondering vormt de trend van verzakelijking. Deze trend zou juist leiden tot een toename van leerstofgerichtheid.

Ook bij leerlinggerichte opvattingen over onderwijs zien we een dergelijke paradoxale ontwikkeling. Culturele liberalisering en verzakelijking leiden respectievelijk tot een toename en een afname van leerlinggerichtheid.

Door deze paradoxale relaties kunnen we geen eenduidige verwachtingen formuleren over de richting waarin opvattingen over onderwijs onder invloed van individualiseringsprocessen zullen veranderen.

6.3.2 Gevolgen van meritocratisering voor opvattingen over onderwijs

Op dezelfde wijze als hierboven voor individualiseringsprocessen is uitgewerkt, relateren we in deze paragraaf trends op het terrein van meritocratisering aan opvattingen over onderwijs.

Uit het onderzoek van Bronneman-Helmers (1993) blijkt dat in 1991 voor het eerst een meerderheid (52%) van mening is dat er voldoende gelijke kansen zijn. De verwachting is dat dit percentage na 1991 is gestegen.

In termen van Turner (1961) vindt met het afnemen van de betekenis van traditie en vanzelfsprekendheid een verschuiving plaats van een systeem van 'sponsored mobility' naar een systeem van 'contest mobility'⁶. Voor het verwerven van maatschappelijke posities komen individueel verworven kenmerken als bekwaamheden, doorzettingsvermogen, intelligentie en motivatie in de plaats van toegeschreven kenmerken als etniciteit, sexe, sociaal milieu en geloof (De Graaf & Luijkx, 1995).

Voor de strijd tegen ongelijke kansen in het onderwijs is de ontwikkeling in de richting van een ideaaltypische meritocratische samenleving een welkome ontwikkeling (Dekkers, 1999). Een samenleving waarin iedereen op basis van aanleg en prestaties bepaalde maatschappelijke posities kan verwerven, wordt door velen als rechtvaardiger beschouwd dan een samenleving, waarin de rijen gesloten zijn en mobiliteit een haast onmogelijke zaak is.

Objectief kan worden vastgesteld dat zich de afgelopen decennia een proces van meritocratisering heeft voltrokken. Zo concluderen Dronkers en De Graaf (1995) dat de invloed van sociale herkomst van leerlingen op het opleidingsniveau dat ze bereiken is afgenomen. Tegelijkertijd kunnen we vaststellen dat er nog steeds sprake is van een zekere mate van reproductie. Volgens Driessen, Mulder & Jungbluth (1996) speelt het sociaal milieu van herkomst nog steeds een grote rol in de verklaring van verschillen in prestaties van leerlingen.

⁶ Deze benadering van sociale mobiliteit correspondeert met het eerder gemaakte onderscheid in 'ascription' en 'achievement'

'Het Nederlandse onderwijsbeleid is erop gericht aan alle leerlingen gelijke kansen te bieden om zich in aansluiting op hun capaciteiten te ontplooiën. Toch treden er verschillen in onderwijsloopbanen op tussen leerlingen en groepen leerlingen, waarvan het verband met het prestatiepotentieel niet, of niet in die mate, te verwachten is. Onderwijs en onderwijsstromen zijn wel formeel voor alle leerlingen toegankelijk, er vinden echter binnen en buiten het onderwijs processen plaats die het onderwijs minder meritocratisch maken voor bepaalde groepen leerlingen. De onderwijsresultaten van die leerlingen zijn niet zodanig dat ze de capaciteiten en inspanningen van de leerling weerspiegelen' (Dekkers, 1999, p. 22)

De directe overerving van maatschappelijke posities heeft plaatsgemaakt voor meer impliciete vormen van reproductie. Vanuit de 'human-capital' benadering wordt gesproken van culturele reproductie (zie o.a. Bourdieu, 1989, Coleman, 1988, Van Veen et al., 1998). Deze benadering gaat ervan uit dat door de socialisatie binnen het gezin een culturele oriëntatie (in de vorm van waarden, normen, leefstijl, smaak, kortom 'habitus') eigen wordt gemaakt die vervolgens onder andere binnen het onderwijs kan worden ingezet als kapitaal in de strijd om diploma's en maatschappelijke posities. Deze vorm van reproductie van maatschappelijke ongelijkheid is minder doorzichtig en wellicht hardnekkiger dan die binnen een systeem van 'sponsored mobility' (zie Peschar & Wesselingh, 1995). De door modernisering van de samenleving mogelijk gemaakte 'eerlijke' strijd om posities wordt dan door minder expliciete mechanismen tegengewerkt. We zouden daarentegen kunnen stellen dat de 'schijn'-verantwoordelijkheid voor het behalen van een bepaald onderwijsniveau een zaak van individuele verantwoordelijkheid is en dat mensen die deze opvattingen hebben daarbij meer belang hechten aan het leveren van prestaties en het behalen van een diploma.

De koppeling tussen modernisering en meritocratisering wordt door Apple (1988) als volgt geformuleerd:

'... underachievement is once again increasingly seen as largely the fault of the student. Student failure, which was at least partly interpreted as the fault of severely deficient educational policies and practices, is now being seen as the result of what might be called the biological and economic marketplace' (Apple, 1988, p. 170)

Het proces van meritocratisering kent een sterke relatie met het proces van verzakelijking, dat eerder bij de bespreking van individualisering aan de orde is geweest. Beide processen betreffen voornamelijk het economische aspect van modernisering. De verwachting is derhalve dat mensen die er sterke meritocratische opvattingen op nahouden, in de zin dat zij vinden dat er voor iedereen voldoende gelijke kansen zijn en dat iedereen verantwoordelijk is voor de eigen maatschappelijke loopbaan, ook sterk leerstofgericht zijn.

Evenals individualisering kan meritocratisering ook tot uitdrukking worden gebracht in de vorm van sociaal-culturele opvattingen. In het project SOCON-

1995 zijn indicatoren voor meritocratisering opgenomen, zogenaamde meritocratische opvattingen.

Meritocratische opvattingen zijn gemeten door aan de respondenten van het onderzoek de vraag voor te leggen waarom men denkt dat bepaalde mensen in de samenleving het minder goed hebben dan anderen.

Deze vraag kan volgens Halman en Ester (1995) vanuit een tweetal perspectieven worden beantwoord. Aan de ene kant kunnen sociale verschillen worden toegeschreven aan maatschappelijke factoren, zoals het te weinig bieden van gelijke kansen aan alle leden van de bevolking ('het systeem is onrechtvaardig'). In dit geval lijken de opvattingen over oorzaken van armoede aan te sluiten bij visies op maatschappelijke reproductie, zoals vaak verwoord binnen de onderwijssociologische literatuur (zie o.a. Peschar & Wesselingh, 1995).

Aan de andere kant kunnen oorzaken van armoede worden gezocht bij het individu. In dat geval wordt de opvatting geuit door het onderschrijven van stellingen als 'niet iedereen doet even hard zijn best' of 'er zijn nu eenmaal verschillen in aanleg en talent'. Deze opvattingen weerspiegelen meer een meritocratische opvatting: er is sprake van gelijke kansen, maar iedereen moet wel zijn of haar best doen om deze kansen te benutten (zie ook Sociaal en Cultureel Planbureau, 1992; Dekkers, 1999).

Ten aanzien van de meritocratische opvattingen maken we een onderscheid tussen 'prestatie' en 'aanleg'. In het eerste geval wordt ongelijkheid toegeschreven aan de actieve inzet van het individu, verwoord met de stelling 'mensen die het minder goed hebben zijn niet actief en ondernemend genoeg'. In het tweede geval wordt ongelijkheid toegeschreven aan de talenten en aanleg van het individu, met de bijbehorende stelling: 'mensen die het minder goed hebben, hebben de capaciteiten niet die nodig zijn'. De respondenten werd gevraagd om aan te geven in hoeverre ze het met deze stellingen eens of oneens zijn. De beschrijvende gegevens zijn weergegeven in Tabel 6.3.

Tabel 6.3 Beschrijvende gegevens meritocratische opvattingen

Oorzaken voor het feit dat sommige mensen in ons land het minder goed hebben:					
	gem	sd.	min.	max.	N
Ze zijn niet actief en ondernemend genoeg (prestaties)	1 98	88	1	5	984
Ze hebben de capaciteiten niet die nodig zijn (aanleg)	2 21	88	1	5	985

Ter beantwoording van de vraag in hoeverre meritocratische opvattingen verbonden zijn met opvattingen over onderwijs, voeren we regressie-analyses uit van de beide meritocratische opvattingen op opvattingen over onderwijs (Tabel 6.4 en 6.5).

Tabel 6 4 Relaties tussen meritocratische opvattingen en leerstofgerichte opvattingen over onderwijs (percentages verklaarde variantie) Tussen haakjes staan de gestandaardiseerde regressiegewichten (β) N=976

	df	Discipline	Produkt	Loopbaan	Leerstofgericht
Prestaties	1	3 34 (19)*	6 85 (27)*	3 07 (18)*	6 14 (25)*
Aanleg	1	41 (07)	68 (08)	1 73 (13)*	1 32 (12)*
Totaal	2	4 41*	8 78*	5 99*	9 00*

* $p < 01$

Tabel 6 5 Relaties tussen meritocratische opvattingen en leerlinggerichte opvattingen over onderwijs (percentages verklaarde variantie) Tussen haakjes staan de gestandaardiseerde regressiegewichten (β) N=976

	df	Inspraak	Proces	Vorming	Leerlinggericht
Prestaties	1	50 (07)	20 (05)	00 (00)	25 (05)
Aanleg	1	11 (- 04)	08 (03)	46 (07)	06 (02)
Totaal	2	53	34	48	37

Meritocratische opvattingen zijn positief gerelateerd aan de leerstofgerichte opvattingen en zijn niet gerelateerd aan leerlinggerichte opvattingen. Mensen die maatschappelijk succes of falen wijten aan individuele talenten, prestaties of tekortkomingen zijn eerder geneigd orde en discipline, prestaties en beroepsvoorbereiding in het onderwijs te onderstrepen.

Gegeven de relaties van meritocratische opvattingen met opvattingen over onderwijs kunnen we met een toename in meritocratische opvattingen ook een toename in leerstofgerichtheid verwachten.

Aangezien meritocratische opvattingen inhoudelijk verwijzen naar het economische aspect van modernisering, en in die zin verwijzen naar een toenemende verzakelijking, past deze constatering binnen de conclusies die we ten aanzien van individualisering hebben geformuleerd (zie Tabel 6 2).

6.4 Besluit

In dit hoofdstuk hebben we aandacht besteed aan de relatie tussen maatschappelijke ontwikkelingen en opvattingen over onderwijs. Voor zover de opzet van het onderzoek dit toelaat, kunnen we een antwoord geven op de derde onderzoeksvraag: 'in hoeverre worden opvattingen over onderwijs beïnvloed door maatschappelijke ontwikkelingen?' Aangezien we niet de beschikking hebben over longitudinale gegevens, moeten we ons beperken tot uitspraken omtrent *veronderstelde veranderingen* in het denken over onderwijs. Deze veranderingen zijn niet eenduidig. Er zijn trends te verwachten in de richting van meer leerstofgerichtheid, maar ook in de richting van leerling-

gerichtheid Als we de indicatoren voor modernisering nader bekijken, kunnen we stellen dat moderniserings-indicatoren op het sociaal-economische vlak (economisch burgerlijke waarden, maatschappijkritische waarden, economisch conservatisme en meritocratische opvattingen) positieve effecten hebben op leerstofgerichtheid, terwijl indicatoren op het niet-economische terrein (theïstische levensbeschouwing, een familiaal burgerlijke waardenorientatie, een hedonistische waardenorientatie, cultureel conservatisme, buurtverbondenheid, zorgplicht voor ouders) negatieve effecten hebben op leerstofgerichtheid en positieve effecten op leerlinggerichtheid

In de hierboven beschreven analyse van de moderne samenleving en de implicaties hiervan voor het onderwijs zien we een spanning tussen leerstofgerichtheid en leerlinggerichtheid

Aan de ene kant is het van belang dat er aandacht is voor inspraak en zelfverantwoordelijkheid bij leerlingen en dat het belangrijk gevonden wordt aandacht te besteden aan persoonlijke en maatschappelijke vorming (leerlinggerichtheid), aan de andere kant moeten mensen zelf de verantwoordelijkheid dragen voor hun maatschappelijke loopbaan (verzakelijking) In dat opzicht worden prestaties en diploma's (leerstofgerichtheid) steeds belangrijker

In het volgende hoofdstuk, conclusies en discussie, belichten we dit onderscheid nader

7 Conclusies en discussie

7.1 Inleiding

In dit laatste hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek naar opvattingen over onderwijs kort samengevat en gezien in het licht van de theoretische achtergronden van deze studie. In paragraaf 7.2 staat de eerste onderzoeksvraag centraal, de vraag naar de inhoud en structuur van opvattingen over onderwijs, en worden de resultaten van het eerste deelonderzoek nader beschouwd. Paragraaf 7.3 betreft de tweede onderzoeksvraag, de vraag naar de inkadering van onderwijsopvattingen in sociaal-structurele en sociaal-culturele kenmerken. De resultaten van het tweede deelonderzoek worden belicht. Tot slot komt in paragraaf 7.4 de vraag aan de orde naar de invloed van maatschappelijke ontwikkelingen op opvattingen over onderwijs, onze derde onderzoeksvraag.

7.2 De inhoud en structuur van opvattingen over onderwijs

Het eerste doel van dit onderzoek was na te gaan op welke inhoudelijke domeinen opvattingen over onderwijs betrekking hebben en met welke dimensionele structuur opvattingen over onderwijs te beschrijven zijn.

Met behulp van het ontwikkelde meetinstrument kan worden geconcludeerd dat opvattingen over onderwijs, ingedeeld naar verschillende inhoudsdomeinen (de doelen van het onderwijs, de pedagogische inrichting en de onderwijskundige inrichting), naar twee ideologieën verwijzen, zoals in het eerste hoofdstuk beschreven (cf. Billig et al., 1988). Er bestaat een samenhang tussen de onderscheiden inhoudsdomeinen van opvattingen over onderwijs, die duidt op het bestaan van twee algemene onderwijsideologieën: een leerstofgerichte en een leerlinggerichte onderwijsideologie.

Leerstofgerichte opvattingen over de doelen van het onderwijs, over de pedagogische relatie tussen leerkracht en leerling en over de onderwijskundige inrichting zijn sterk aan elkaar gerelateerd, hetgeen blijkt uit analyses van het totale meetinstrument (ALSCAL-analyses en factoranalyses). Het gaat om respectievelijk een loopbaanoriëntatie, een gerichtheid op orde en discipline en een prestatiegerichtheid. Dezelfde relatie vinden we tussen een oriëntatie op vormingsdoelen, op inspraak van leerlingen en op het leerproces, zijnde de leerlinggerichte opvattingen.

De resultaten van het onderzoek duiden op het bestaan van twee, van elkaar onafhankelijke, onderwijsideologieën. De mate van leerstofgerichtheid bezit geen zeggingskracht over de mate van leerlinggerichtheid. Met deze resultaten

kunnen we ons distantieren van ééndimensionele benaderingen van het denken over onderwijs (zoals te vinden in Billig et al., 1988 en Van der Kley & Felling, 1989) en aansluiten bij vergelijkbare uitkomsten van onderzoeken naar opvattingen over onderwijs (Kerlinger & Kaya, 1959a, Bunting, 1985, Cadot & Versloot, 1987).

Sinds het verschijnen van het onderzoek van Kerlinger en Kaya in 1959 is in diverse publicaties melding gemaakt van het vermeende bestaan van een andere dan een tweedimensionele structuur in opvattingen over onderwijs. Het bestaan van meer of minder dan twee dimensies kan echter op basis van de in hoofdstuk 1 besproken theorieën en onderzoeken, noch op basis van de uitkomsten van ons onderzoek aannemelijk worden gemaakt.

De resultaten van ons onderzoek kunnen helderheid verschaffen als het gaat om problemen bij de conceptualisering van de inhoud en structuur van opvattingen over onderwijs. We hopen met dit onderzoek een einde te maken aan discussies over de dimensionele structuur van opvattingen over onderwijs.

Een schoolvoorbeeld van een 'schijn'-interpretatie van een analyse van onderwijsopvattingen is te vinden in Theunissen et al. (1998). Op basis van een onderzoek naar onderwijsopvattingen van 453 docenten binnen het katholieke voortgezet onderwijs, beweren zij dat opvattingen onder te verdelen zijn in twee dimensies: een pedagogisch-didactische en een vakinhoudelijke dimensie. De pedagogisch-didactische dimensie bestaat uit items die naar de vormingsdoelen van het onderwijs verwijzen, zoals 'Het is de belangrijkste taak van docenten om leerlingen op te voeden tot kritisch ingestelde mensen' en 'Docenten hebben vooral tot taak leerlingen een meer algemene vorming en ontwikkeling bij te brengen'. De vakinhoudelijke dimensie bestaat uit items die verwijzen naar een produkt-orientatie binnen het onderwijskundige domein, met items als 'De belangrijkste taak van docenten bestaat uit het aanleren van vak kennis' en 'De belangrijkste taak van docenten is om het prestatieniveau van hun leerlingen te verhogen'. Deze twee dimensies zijn onzes inziens voornamelijk te interpreteren naar richting (leerstof- en leerlinggericht) en niet, zoals is gebeurd, naar inhoud (pedagogisch-didactisch en vakinhoudelijk). Deze 'schijn'-interpretatie wordt voornamelijk veroorzaakt door de onvolledigheid van een dergelijk instrument (cf. Tabel 1.4). Er zijn immers geen leerlinggerichte vakinhoudelijke items en geen leerstofgerichte pedagogisch-didactische items aan de respondenten voorgelegd.

Over de naamgeving van de twee onderwijsideologieën hebben we in eerste instantie betoogd dat termen als traditioneel/conservatief of modern/progressief teveel een waardeoordeel zouden impliceren. Zoals een aantal auteurs stelt, behoeven dergelijke benamingen de nodige nuancering (zie Boef-Van der Meulen et al., 1983, Cadot & Versloot, 1987). Om waarde-beladen benamingen te vermijden, is de voorkeur gegeven aan termen als leerstofgericht en leerlinggericht om beide ideologieën te benoemen.

Maar aangezien er een samenhang is tussen onderwijsopvattingen en andere sociaal-culturele kenmerken (zie paragraaf 5.4), lijkt het bij nader inzien toch gerechtvaardigd om labels als traditioneel/conservatief en progressief te gebruiken voor respectievelijk de leerstofgerichte en de leerlinggerichte onderwijsideologie. Vooral de politieke opvattingen conservatisme en progressiviteit zijn nauw gerelateerd aan beide onderwijsideologieën. Leerstofgerichte opvattingen hangen positief samen met conservatieve en materialistische politieke opvattingen, terwijl leerlinggerichte opvattingen over onderwijs positief samenhangen met progressieve politieke opvattingen. Ook traditionaliteit in de zin van een sterke binding met bestaande instituties (gezin, kerk en buurt) hangt positief samen met een leerstofgerichte onderwijsideologie.

Uit het onderzoek naar de invloed van maatschappelijke ontwikkelingen (i.e. modernisering) op opvattingen over onderwijs, zoals gerapporteerd in hoofdstuk 6, blijkt dat het te ver strekt om een progressieve dimensie tevens een moderne dimensie te noemen (zie ook paragraaf 7.4).

Opgemerkt dient te worden dat de homogeniteit (i.e. betrouwbaarheid van de metingen) van de items van de leerstofgerichte onderwijsideologie groter is dan die van de leerlinggerichte onderwijsideologie. De leerstofgerichte onderwijsopvattingen blijken een consistenter patroon te bezitten dan de leerlinggerichte opvattingen. Een oorzaak hiervan kan gelegen zijn in de inhoudelijke diversiteit van een leerlinggerichte ideologie. Deze is inhoudelijk gezien breder dan een leerstofgerichte onderwijsideologie. Deze laatste verwijst naar een smallere benadering van het onderwijs, met een sterke nadruk op de kerntaken van de school (kerncurriculum, duidelijke gezagsverhoudingen en carrièregericht onderwijs).

Wat vindt de Nederlandse bevolking belangrijk?

Opvallend is dat de gemiddelde scores op alle onderwijsopvattingen boven het schaal midden (score 3) liggen. Nederlanders neigen er dus naar alle onderwijsopvattingen te onderschrijven. Men blijkt vooral veel steun te verlenen aan de proceskant van het onderwijs. Met thema's als samenwerking, zelfstandig problemen leren oplossen, en belangstelling voor de leerstof hebben, wordt deze opvatting het sterkst onderschreven.

Op grond van deze bevinding valt de conclusie te trekken dat veranderingen in het onderwijs in de richting van een sterkere leerlinggerichtheid, zoals onder meer in de ontwikkeling van het Studiehuis en adaptief onderwijs, op een breed maatschappelijk draagvlak kunnen rekenen.

Het minst gewaardeerd wordt de productgerichtheid binnen het onderwijskundig domein. De Nederlandse bevolking hecht blijkbaar in het algemeen relatief minder belang aan prestatiedruk, competitie en cijfers.

7.3 Sociaal-structurele en sociaal-culturele verschillen in opvattingen over onderwijs

De Nederlandse bevolking blijkt te verschillen in onderwijsopvattingen afhankelijk van zowel de maatschappelijke positie die de Nederlander inneemt –in de vorm van de sociale klasse en het opleidingsniveau- als van sociaal-culturele opvattingen (leefstijlpatronen).

De tweede vraagstelling van het onderzoek naar opvattingen over onderwijs was ‘in hoeverre zijn opvattingen over onderwijs gerelateerd aan sociaal-structurele en sociaal-culturele kenmerken?’ Bij deze vraagstelling hebben we vijf hypothesen getoetst.

De eerste hypothese had betrekking op de inbedding van onderwijsopvattingen in sociaal-structurele kenmerken: ‘hoe hoger het opleidingsniveau en hoe hoger de sociale klasse, des te minder sterk is men leerstofgericht en des te sterker is men leerlinggericht.’ Deze hypothese is afgeleid uit socialisatietheorieën (Kohn, 1969; Bernstein, 1990), die onder meer een socialiserende werking van de school en het beroep veronderstellen.

Uit ons onderzoek blijkt dat hoe hoger het opleidingsniveau is, des te minder sterk men leerstofgericht is en hoe hoger de sociale klasse, des te sterker men leerlinggericht is. De relatie tussen het opleidingsniveau en leerlinggerichtheid is, evenals die tussen de sociale klasse en leerstofgerichtheid, vrij zwak.

Deze bevindingen stroken met resultaten van eerder onderzoek naar opvattingen over onderwijs (Van der Kley & Felling, 1989).

De tweede hypothese is afgeleid uit leefstijltheorieën en luidde: ‘opvattingen over onderwijs maken deel uit van samenhangende patronen van sociaal-culturele kenmerken, oftewel leefstijlen.’ Leefstijlen hebben we gedefinieerd als samenhangende patronen van waardenoriëntaties en sociaal-culturele opvattingen.

Uit de componentenanalyses van constellaties van waardenoriëntaties en sociaal-culturele opvattingen kunnen we afleiden dat onderwijsopvattingen deel uitmaken van coherente patronen van waardenoriëntaties en sociaal-culturele opvattingen. Kort samengevat kunnen we deze relaties als volgt karakteriseren:

Leerstofgerichte opvattingen (loopbaan, discipline en product) passen in een traditioneel/conservatief leefstijlpatroon van theïstische levenbeschouwing, burgerlijke waardenoriëntaties, conservatieve en materialistische politieke

opvattingen, prestatiegerichte opvattingen over arbeid, cultureel conservatisme, een sterke binding met de primaire omgeving en een nadruk op conformistische opvoedingswaarden.

Leerlinggerichte opvattingen (vorming, inspraak en proces) passen in een progressief leefstijlpatroon van maatschappijkritische en hedonistische waardenoriëntaties en progressieve politieke opvattingen. Zij zijn negatief gerelateerd aan cultureel conservatisme.

Met name politieke opvattingen vertonen sterke relaties met opvattingen over onderwijs. Het feit dat politieke opvattingen samengaan met opvattingen over onderwijs geeft aanleiding om de leerstofgerichte en leerlinggerichte onderwijsideologieën respectievelijk traditioneel/ conservatief en progressief te noemen (zie paragraaf 7.2).

Opvallend is de sterke mate van leerstofgerichtheid en de sterk traditioneel/ conservatieve leefstijl van degenen die zich tot de Islam rekenen. Dit resultaat hoeft niet zonder meer te worden toegeschreven aan de kenmerken van het geloof. Ook andere oorzaken zouden aan dit resultaat ten grondslag kunnen liggen, zoals specifieke sociaal-structurele kenmerken van moslims of cultuurverschillen die losstaan van religieuze gezindte (bijvoorbeeld kenmerken van een cultuur van herkomst, zie ook Hofstede, 1986; 1992). Het geringe aantal moslims in ons onderzoek laat eenduidige uitspraken hierover niet toe. Verder onderzoek naar opvattingen over onderwijs van moslims zou een verklaring van dit resultaat kunnen opleveren.

Als derde hypothese hebben we de voorgaande twee hypothesen geïntegreerd: 'leefstijlen zijn ingebed in sociaal-structurele kenmerken: hoe hoger het opleidingsniveau en hoe hoger de sociale klasse, des te minder sterk zal men door een traditionele en des te sterker zal men door een progressieve leefstijl worden gekenmerkt.'

Leefstijlpatronen blijken voor een deel sociaal-structureel bepaald te zijn. Hoe hoger de sociale klasse of het opleidingsniveau, des te minder sterk is er sprake van een traditioneel/conservatief leefstijlpatroon. Ten aanzien van de progressieve leefstijldimensie geldt dat de onderscheiden opleidingsniveaus niet van elkaar verschillen. Tussen de sociale klassen zijn wel verschillen op de progressieve leefstijldimensie geconstateerd. We kunnen daarbij niet stellen dat geldt dat hogere sociale klassen een sterkere progressieve leefstijl hebben dan lagere sociale klassen.

Met het toetsen van de vierde hypothese, 'hoe hoger de economische status van het beroep dat men uitoefent, des te sterker zal men leerstofgericht zijn; hoe hoger de culturele status, des te sterker zal men leerlinggericht zijn', zijn we nagegaan in hoeverre de door Ganzeboom et al. (1987) onderscheiden

statusdimensies van het beroep een differentierende werking hebben naar opvattingen over onderwijs

Het uitsplitsen van het beroep naar een economische en een culturele status levert een meer genuanceerd beeld van de relatie tussen het beroep en opvattingen over onderwijs dan de sociale klasse. De culturele status hangt in vergelijking met de economische status van het beroep sterker positief samen met leerlinggerichte opvattingen en sterker negatief met leerstofgerichte opvattingen over onderwijs.

Hieruit kunnen we de conclusie trekken dat het specificeren van het beroep naar de economische en de culturele status van het beroep wel een onderscheidende werking heeft voor opvattingen over onderwijs, maar dat de hypothese, dat economische status positief samenhangt met leerstofgerichte opvattingen en negatief met leerlinggerichte opvattingen, niet door de gegevens van het onderzoek wordt ondersteund.

Tot slot hebben we de hypothese getoetst dat leerkrachten minder sterk leerstofgericht en sterker leerlinggericht zijn dan ouders.

Leerkrachten blijken inderdaad sterker leerlinggericht en minder sterk leerstofgericht te zijn dan ouders. Op basis van onderzoek naar de specifieke leefstijlkenmerken van leerkrachten (Kalmijn, 1987) zijn we nagegaan of deze verschillen verklaard kunnen worden door verschillen in sociaal-culturele kenmerken tussen beide groepen. Leerkrachten blijken met betrekking tot een aantal kenmerken een minder traditioneel/conservatieve leefstijl te hebben dan ouders. Deze verschillen in leefstijlkenmerken zijn verantwoordelijk voor het verschil in leerstofgerichtheid van leerkrachten en ouders. Voor het verschil in leerlinggerichtheid zijn deze leefstijlkenmerken echter niet verantwoordelijk. Ook als rekening wordt gehouden met verschillen in leefstijlkenmerken blijken leerkrachten nog steeds sterker leerlinggericht dan ouders.

Onderzoek naar verschillen in schoolloopbanen

Met het tweede deel van dit onderzoek hebben we een inzicht gekregen in de relatie tussen opvattingen over onderwijs en sociaal-structurele en sociaal-culturele kenmerken. We hebben in hoofdstuk 3 betoogd dat dergelijk onderzoek veelal plaatsvindt binnen een kader van schoolloopbanen van kinderen. Op basis van de theoretische achtergronden die in het derde hoofdstuk van deze studie zijn geschetst en de resultaten van ons onderzoek kunnen we implicaties voor het onderzoek naar schoolloopbanen van leerlingen beschrijven.

In deze studie is de vraag onbeantwoord gebleven in hoeverre onderwijsopvattingen van ouders van invloed zijn op de schoolloopbanen van hun kinderen. We hadden immers niet de beschikking over schoolloopbaangegevens van kinderen van de respondenten van het onderzoek.

Op grond van socialisatietheorieën en van resultaten van onderzoek naar schoolloopbanen lijkt het aannemelijk te veronderstellen dat onderwijsopvattingen van ouders van invloed zijn op de schoolloopbaan van leerlingen (De Graaf, 1987, Peschar & Wesselingh, 1995)

Zo zou kunnen blijken dat bepaalde onderwijspraktijken op sommige scholen effectiever zijn dan op andere scholen, afhankelijk van de (achtergrond van de) leerlingenpopulatie (zie ook paragraaf 3.6). Voor kinderen die opgroeien in een gezin waarvan de ouders sterk leerstofgericht zijn, zou leerstofgericht onderwijs het best aansluiten en voor kinderen van wie de ouders leerlinggericht zijn zou leerlinggericht onderwijs het best aansluiten. Deze veronderstelling hebben we met behulp van de beschikbare gegevens van dit onderzoek niet kunnen staven. In onderzoek naar de inrichting en effecten van het onderwijs zouden opvattingen over onderwijs als factor kunnen worden meegenomen.

Daarbij dient ook de rol van de leerkracht te worden betrokken. Onderwijsopvattingen van leerkrachten blijken te verschillen van die van ouders. Leerkrachten hebben sterkere leerlinggerichte onderwijsopvattingen en minder sterke leerstofgerichte opvattingen dan ouders.

Een verklaring hiervoor zou gelegen kunnen zijn in de beroepsspecifieke socialisatie-effecten (zie Bowles & Gintis, 1976). Uit onderzoek blijkt dat leerkrachten met een 'gekleurde bril' naar hun eigen werk kijken. Kerlinger en Kaya (1959b), bijvoorbeeld, constateerden verschillen in onderwijsopvattingen van studenten van de lerarenopleiding (toekomstige leerkrachten dus) en overige respondenten. De studenten scoorden hoger op de leerlinggerichte en lager op de leerstofgerichte dimensie dan de overige respondenten. Kerlinger en Kaya gaven hier de volgende verklaring voor:

'This is because presumably, they know more about education, have thought more about it and its problems, and generally tend to accept more the norms of teacher training institutions which are, generally speaking, progressive' (Kerlinger & Kaya, 1959b, p. 307)

De resultaten van het onderzoek naar opvattingen van leerkrachten in SOCON-1995 geeft enige steun voor de theorie van Laosa (1982, cf. Figuur 3.4) hoe hoger het opleidingsniveau van de ouders, des te sterker is de overeenkomst tussen interactiepatronen thuis en op school, hetgeen de schoolloopbaan van kinderen zou bevoordelen. Leerkrachten komen in hun denken over onderwijs het meest overeen met ouders met hogere opleidingen en uit de hogere sociale klassen.

In hoofdstuk 3 is onder meer gesteld dat de mate van overeenstemming in opvattingen over onderwijs van ouders en leerkrachten een positief effect zou kunnen hebben op de schoolloopbaan van kinderen. Met behulp van de in dit

onderzoek verzamelde gegevens hebben we dit effect niet kunnen onderzoeken. Op grond van de literatuur zijn er echter sterke aanwijzingen dat dit effect aanwezig zou zijn (Laosa, 1982; Bernstein, 1990; Dronkers & De Graaf, 1995; Levine & Levine, 1996).

Kinderen van ouders met een hoog opleidingsniveau of uit de hogere sociale klassen zouden in het onderwijs bevoordeeld zijn, vanwege de overeenstemming in sociaal-culturele opvattingen van hun ouders met die van hun leerkrachten.

Daardoor lijken kinderen uit lagere sociale milieus achtergesteld te worden. Zij missen de vertrouwdheid met een schoolcultuur (zie ook Bernstein, 1971, 1990, Willis, 1977)

Als oplossing voor deze achterstand wordt door een aantal auteurs gepleit voor het intervenieren in gezinsculturen, om de afstand tussen gezin en school te verkleinen. Zo suggereren Driessen, Mulder & Jungbluth (1996) dat het stimuleren van een leescultuur in achterstandsgezinnen voordelig zou kunnen werken voor de schoolloopbaan van kinderen: '...these parents should be encouraged to read to their children more, and visit the library or buy books for their children.' (p. 193). Zij wijzen er echter tegelijkertijd op, dat hiervan een gering effect te verwachten is. Ook vanuit de 'parental involvement'-benadering (Smit, Van Esch, & Walberg, 1993) wordt verondersteld dat betrokkenheid van ouders bij het leren van hun kinderen (bijvoorbeeld door te helpen met huiswerk) een gunstige invloed heeft op de schoolloopbaan van hun kinderen.

Het Sociaal en Cultureel Planbureau koppelt de problematiek van het intervenieren in gezinsculturen aan toenemende meritocratische waarden:

'Meritocratische waarden leiden niet alleen tot meer nadruk op kernvakken, maar versterken ook de ongelijkheid die samenhangt met aangeboren talenten en capaciteiten. Eigenlijk is er sprake van een trilemma tussen drie waarden die in de Nederlandse samenleving allemaal belangrijk worden gevonden, namelijk het beginsel van gelijke kansen (waarbij realisatie echter meestal wordt afgemeten aan de mate waarin de onderwijsuitkomsten gelijk zijn), het beginsel van de prestatie of verdienste, en het beginsel van de autonomie van het gezin. Vasthouden aan verdienste onder handhaving van de autonomie van het gezin gaat ten koste van de gelijke kansen. Jongeren die niet aan de eisen kunnen voldoen, worden in een prestatiegericht onderwijssysteem al op jonge leeftijd uitgeselecteerd. Daarentegen zal een volledig nastreven van gelijke kansen met behoud van autonomie van het gezin ten koste gaan van het prestatiebeginsel. Het wordt steeds duidelijker dat onderwijsachterstanden niet uitsluitend via de school kunnen worden bestreden. De verschillen in startpositie tussen kinderen, die samenhangen met sociale en culturele kenmerken van het gezin, vergen interventies in de gezinnen waaruit de kinderen afkomstig zijn. In de praktijk heeft er zich de afgelopen jaren daarom een ontwikkeling voorgedaan waarin de spanning tussen de toenemende nadruk op prestatie en het streven naar gelijke kansen wordt verzoend via een zekere relativering van de gezinsautonomie. Voorschoolse compensatieprogram-

ma's, een mogelijke vervroeging van de leerplicht, afspraken of contracten tussen scholen en ouders en opvoedingsondersteuning van ouders zijn voorbeelden van oplossingen om de drie beginselen zo veel mogelijk tot hun recht te komen. Deze ontwikkeling doet de vraag rijzen naar de condities en grenzen aan de overheidsinterventie in gezinnen, in het bijzonder waar het gaat om de autonomie van kansarme gezinnen.' (Sociaal en Cultureel Planbureau, 1998, p. 605).

Het lijkt erop dat interventies in gezinnen in de onderwijspolitiek sterk worden benadrukt met als doel verschillen in instroom in het onderwijs te verkleinen. Blijkbaar heerst er binnen de onderwijspolitiek een opvatting dat het onderwijs zelf de verschillen in instroom niet kan verkleinen.

Een aantal auteurs merkt echter op, dat ook in de communicatie tussen de school en de ouders een probleem ligt, waaraan kan worden gewerkt (Hughes, Wikeley & Nash, 1994).

Collins en Thompson (1997) constateren tekorten in de communicatie tussen school en ouders die nadelig zouden kunnen uitpakken voor de schoolloopbanen van kinderen uit lagere sociale klassen:

'Working class and lower middle-class families tend to be less informed as to standards of achievement than are upper middle class families who can look to their own experience and that of their social peers...Working class families tend to blame themselves or their children for school problems and to find the school difficult to challenge, whereas upper middle-class families are more apt to blame the school to challenge the school, and to buy the services of outside experts if necessary' (Collins & Thompson, 1997, p. 620-1).

'Lower middle/working class parents are often considered by teachers to be lacking in parenting skills and interest, paralleling parents' actual level of pressure on school, due to more limited resources of both families and neighborhood; in contrast teachers are impressed by the involvement of upper-middle class families in their children's schooling: their support, suggestions, and even their criticism are taken seriously' (Collins & Thompson, 1997, p.621).

'Elite families in the US are more aware of and responsive to the changing expectation of schools for parental participation' (Collins & Thompson, 1997, p. 621).

Blijkbaar zijn ouders uit de hogere sociale klassen beter geïnformeerd over actuele ontwikkelingen binnen het onderwijs dan degenen uit de lagere sociale klassen. Deze geïnformeerdheid wordt door Collins en Thompson als een belangrijk aspect beschouwd van de relatie tussen gezin en school. Een taak van de school zou gelegen kunnen zijn in het voldoende informeren van ouders over de inrichting, vormgeving en effecten van haar onderwijs om op die

manier de ouders meer bewust te maken van de praktische gang van zaken op school.

7.4 Maatschappelijke ontwikkelingen en opvattingen over onderwijs

De derde vraagstelling van deze studie betrof de invloed van maatschappelijke ontwikkelingen op opvattingen over onderwijs in Nederland. Het onderzoek was gericht op het inventariseren van mogelijke effecten van modernisering op opvattingen over onderwijs. Een viertal trends is gesignaleerd:

- (1) verzakelijking -in de vorm van een sterkere oriëntatie op arbeid, toename van een economisch burgerlijke waardenoriëntatie en afname van een maatschappijkritische waardenoriëntatie- leidt tot een toename van leerstofgerichtheid en een afname van leerlinggerichtheid. Een toename van merito-cratische opvattingen leidt ook een toename in leerstofgerichtheid.
- (2) onthechting -in de vorm van afname van buurtverbondenheid, afname van de zorgplicht voor ouders, afname van een familiaal burgerlijke waarden-oriëntatie en afname van theistische levensbeschouwing- leidt tot een afname van leerstofgerichtheid.
- (3) culturele liberalisering -in de vorm van toename van een hedonistische waardenoriëntatie en afname van cultureel conservatisme- leidt tot een afname van leerstofgerichtheid en een toename van leerlinggerichtheid.
- (4) de ontwikkeling in de richting van post-materialistische waarden heeft een afname van leerstofgerichtheid tot gevolg.

De resultaten van het onderzoek bieden geen eenduidige richting van de vermoedelijke ontwikkeling in opvattingen over onderwijs. Er zijn trends te verwachten in de richting van meer en van minder leerstofgerichtheid, maar ook in de richting van meer en van minder leerlinggerichtheid. Vanwege het cross-sectionele karakter van het hier gerapporteerde onderzoek was het niet mogelijk uitspraken te doen over daadwerkelijke veranderingen in opvattingen over onderwijs. Longitudinaal onderzoek naar opvattingen over onderwijs zou nodig zijn om uitspraken te doen over de daadwerkelijke ontwikkeling van opvattingen over onderwijs in Nederland.

In het Sociaal-Cultureel Rapport 1992 concludeert Het Sociaal en Cultureel Planbureau (1992) dat het denken over de functie en inhoud van het onderwijs de algemene opinie lijkt te volgen. Een veranderend klimaat, waar economie en arbeidsmarkt een steeds centralere rol vervullen, leidt dan tot een meer functionele opvatting over onderwijs (i.e. hogere scores op 'loopbaan'). Deze verzakelijking, in de zin van een toename van economische waarden en carrièregerichtheid, is positief gerelateerd aan leerstofgerichte opvattingen.

Deze leerstofgerichte opvattingen komen echter onder druk te staan door culturele liberalisering, onthechting van traditionele kaders en een ontwikkeling in de richting van sterkere post-materialistische waarden

Een omgekeerde redenering valt op te stellen voor leerlinggerichtheid verzakelijking leidt tot een afname van leerlinggerichtheid, culturele liberalisering, onthechting en de ontwikkeling in de richting van sterkere post-materialistische waarden leiden tot een toename van leerlinggerichtheid

Dit overziend kunnen we tot de slotsom komen dat relaties van modernisering met onderwijsopvattingen ambigu zijn. Eén van de conclusies van ons onderzoek luidt dan ook dat het haast onmogelijk is om van *moderne* opvattingen over onderwijs te spreken. Zowel leerstofgerichte als leerlinggerichte opvattingen zijn modern te noemen.

Deze ambiguïteit in de relatie tussen maatschappelijke ontwikkelingen en opvattingen over onderwijs leidt volgens een aantal auteurs tot een toenemende druk op het onderwijs vanuit de samenleving gaan geluiden op voor zowel meer aandacht voor leerstofgerichte aspecten van het onderwijs als voor meer aandacht voor leerlinggerichte aspecten van het onderwijs (Adviesraad voor het onderwijs, 1994, Coopmans, 1995, In 't Veld, De Bruijn, & Lips, 1996, Sociaal en Cultureel Planbureau, 1998)

In 't Veld, et al (1996) signaleren een toenemende spanning tussen onder andere product- en procesgerichtheid, persoonlijkheidsvorming en cognitieve ontwikkeling, kerncurriculum en een breed curriculum, de rol van de leerkracht als vakdocent en die als pedagoog. Ook de Adviesraad voor het Onderwijs (Coopmans, 1995) constateert dat door maatschappelijke ontwikkelingen de druk op het onderwijs wordt vergroot. Zowel op het terrein van de onderwijshouding, de werkvormen als de doelen wordt het takenpakket van scholen verbreed. Het Sociaal en Cultureel Planbureau (1998) signaleert de volgende ontwikkelingen als gevolg van een toenemende nadruk op de pedagogische taken, op meer leerlinggerichte werkvormen:

'Individualisering in onderwijskundige zin manifesteert zich vooral in de vorm van pedagogisch-didactische werkwijzen waarin de individuele leerling centraal wordt gesteld. Termen als 'differentiatie binnen klasverband', 'onderwijs op maat' of 'adaptief onderwijs' en ontwikkelingen als het studiehuis passen in deze trend' (Sociaal en Cultureel Planbureau, 1998, p. 562)

Scholen moeten zich ontwikkelen tot een Studiehuis, waarin leerlingen in toenemende mate zelfstandig hun werk doen. De leerkracht begeleidt de leerling in het onderwijsproces, als organisator en regisseur van het leren. De maatschappij vraagt om mensen die breed en algemeen gevormd zijn en die in

staat zijn hun kennis, inzicht en vaardigheden effectief aan te wenden in uiteenlopende situaties, om mensen die over sociale vaardigheden beschikken, die kunnen onderhandelen en samenwerken. Tevens moet het Studiehuis leerlingen beter voorbereiden op vervolgopleidingen in het hoger onderwijs. De prestatiegerichtheid van het onderwijs zou onder invloed van ontwikkelingen als het Studiehuis niet aan belang moeten inboeten:

‘Door de onderwijsexpansie, waarbij het in de bevolking aanwezige leertalent steeds beter wordt benut, heeft onze maatschappij een steeds meer meritocratisch karakter gekregen. De meritocratie manifesteert zich ook binnen het onderwijs. De nadruk in het voortgezet en hoger onderwijs op resultaten in de vorm van cijfers is in de laatste decennia toegenomen en de scholen voeren in dit opzicht een onderlinge concurrentie, waarvan het resultaat in de vorm van productiecijfers steeds inzichtelijker zal worden....’ (Sociaal en Cultureel Planbureau, 1998, p. 42).

Met trends in de richting van meer leerlinggericht onderwijs, onder andere in de vorm van het Studiehuis, lijkt het onderwijsbeleid het best aan te sluiten bij de onderwijsopvattingen van de hogere sociale milieus. Dronkers (1998) beweert in dit kader dat de ontwikkeling in de richting van het Studiehuis de ongelijkheid in het onderwijs dreigt te bevorderen:

‘...leren leren is echter in de eerste plaats een cultureel vermogen dat met behulp van het ouderlijk cultureel kapitaal en via het ‘verborgen curriculum’ op school geleerd wordt. Een belangrijk deel van de huidige ongelijkheid in het onderwijs is op verschil in ouderlijk cultureel kapitaal en op vertrouwde met het ‘verborgen curriculum’ gebaseerd.’ (p. 35).

Ook het Sociaal en Cultureel Planbureau (1998) veronderstelt deze ongelijkheidsbevorderende risico’s van de (her-) inrichting van het onderwijs in de vorm van het Studiehuis:

‘Voor leerlingen uit achterstandsmilieus betekent het studiehuis dat zij, figuurlijk gesproken, ver van huis zijn. In hun geval is streng gestructureerd klassikaal onderwijs wellicht de meer effectieve methode. In het algemeen betekent het studiehuis een risico voor de minder gemotiveerde leerlingen.’ (Sociaal en Cultureel Planbureau, 1998, p. 43).

De Nederlandse onderwijspolitiek dient zich van deze risico’s bewust te zijn. Meer leerlinggerichtheid in het onderwijs zou contra-productief kunnen werken in de bestrijding van achterstanden in het onderwijs.

Verzakelijking: Marktwerking in het onderwijs

Bij de verzakelijking binnen het onderwijs spelen ook opvattingen over onderwijs een rol. Prestatiegerichtheid in het denken over onderwijs sluit bijvoorbeeld aan bij een toenemende marktwerking van het onderwijs.

In het Nederlandse onderwijs is een trend te bespeuren in de richting van een sterkere klantgerichte benadering van ouders. Onder invloed van meer decentralisatie en autonomie-vergroting worden scholen gedwongen om meer rekening te houden met de wensen van ouders (Peschar & Wesselingh, 1995). Scholen dienen steeds meer verantwoording af te leggen aan de samenleving. De presentatie van schoolprestaties en in de landelijke pers en het openbaar maken van resultaten van de Onderwijsinspectie zijn hier concrete voorbeelden van (zie onder andere Agerbeek, Hageman, Kreulen, & Lakmaker, 1997). De effecten van dergelijke ontwikkelingen zijn nog onvoldoende onderzocht. Wel wordt verwacht dat ouders hun kinderen eerder naar de 'beste' scholen sturen:

'Zo zou kunnen worden verondersteld dat de meeste ouders hun kinderen het liefst aanmelden bij scholen met een hoog percentage geslaagden.' (Veenstra, Dijkstra, Peschar, & Snyders, 1998, p. 121).

Deze benadering van de schoolkeuze van ouders is sterk gericht op een leerstofgerichte onderwijsideologie. Echter, niet alle ouders kiezen voor een school vanwege goede prestaties.

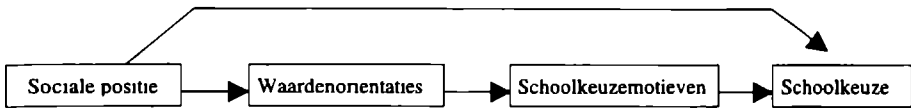
'Zo vinden sommige ouders de identiteit van de school belangrijker dan het slagingspercentage, hechten anderen vooral aan de afstand van huis tot school, laten weer anderen zich leiden door de goede naam van een school en zijn er ook ouders die rekening houden met het pedagogisch concept' (Agerbeek et al., 1997, p. 6).

De motieven die mensen hanteren bij de keuze van een school kan verschillen. Deze schoolkeuzemotieven zijn deels afhankelijk van de opvattingen over onderwijs van ouders. Verondersteld kan worden dat ouders die sterk leerstofgericht zijn, eerder een school kiezen op grond van het slagingspercentage dan ouders die niet sterk leerstofgericht zijn.

De relatie tussen ouderkenmerken en schoolkeuze is uitgewerkt in het onderzoek van Kalmijn en Batenburg (1986), die hebben laten zien dat ouders van leerlingen op een Montessorischool over meer cultureel kapitaal beschikten dan ouders van kinderen die een traditioneel lyceum bezochten (zie ook paragraaf 3.5). Voor de keuze van basisscholen zijn Rupp, Walet, en Van Wolput (1990) tot dezelfde bevinding gekomen.

In onderzoek naar schoolkeuze van ouders zien we dat tussen de opvattingen over onderwijs en de keuze van de school *schoolkeuzemotieven* als mediator optreden¹ (Felling & Van der Kley, 1988; Van der Wouw, 1994; Ball, Bowe & Gewirtz, 1995). Van der Wouw schematiseert deze relatie als volgt:

¹ De relatie tussen opvattingen en gedragingen (i.c. schoolkeuze) is één van de meest besproken onderwerpen binnen de sociale psychologie (zie onder meer Eagly & Chaiken, 1993) In sociaal-psycho-



Figuur 7.1 Basismodel voor schoolkeuze (naar Van der Wouw, 1994, p. 65).

Schoolkeuzemotieven kunnen het gevolg zijn van opvattingen over onderwijs, maar kunnen ook een praktischer karakter hebben. Uit onderzoek naar schoolkeuzemotieven blijkt dat veel ouders kiezen voor de school die het meest nabij gelegen is, die uitgaat van dezelfde levensbeschouwing als zijzelf of die veel mogelijkheden biedt voor inspraak van ouders (Felling & Van der Kley, 1988). In onderzoek naar schoolkeuzemotieven zou het in deze studie gepresenteerde instrument voor het meten van opvattingen over onderwijs meegenomen kunnen worden. Zo kan worden nagegaan in hoeverre leerstofgerichte en leerlinggerichte opvattingen over onderwijs een sturende werking hebben ten aanzien van schoolkeuzemotieven en de keuze voor een school.

Uitkomsten van onderzoek naar schoolkeuzemotieven zou in de planning van schooltypen kunnen worden verwerkt (Commissie Aanpassing Scholenbestand, 1994). Op 1 november 1993 is in het debat in de Tweede Kamer bij de behandeling van het wetsvoorstel Toerusting en Bereikbaarheid de volgende motie aangenomen:

'De Kamer, gehoord de beraadslaging, van oordeel, dat de voorkeur van ouders niet altijd goed aansluit bij het feitelijke scholenaanbod: verzoekt de regering in 1994 een voorstel aan de Kamer voor te leggen dat aanpassing van het scholen bestand aan veranderende voorkeuren mogelijk maakt, en gaat over tot de orde van de dag.' (Commissie Aanpassing Scholenbestand, 1994, p. 1).

Deze motie is door diverse confessionele organisaties (NKS, NPC, CDA) fel bekritiseerd, hetgeen begrijpelijk is gezien de dalende voorkeur voor confessioneel onderwijs in Nederland (Dijkstra, 1997; Dijkstra, Dronkers, & Hofman, 1997). Deze daling in voorkeur is te verklaren door de toenemende secularisering in Nederland (zie hoofdstuk 6). Het feit dat een dergelijke motie is aangenomen duidt op een meer klantgerichte benadering van ouders op de 'onderwijsmarkt'. Deze ouder-als-onderwijsconsument-benadering leidt tot een

logische theorieën omtrent de relatie tussen opvattingen en gedrag vinden we een schakel die wordt gevormd door gedragsintenties of motieven om bepaald gedrag te vertonen (Fishbein & Ajzen, 1975).

toenemende concurrentiestrijd tussen scholen om zoveel mogelijk leerlingen te werven (Sociaal en Cultureel Planbureau, 1998).

Uitgaande van hierboven beschreven ontwikkelingen in de richting van een toenemende marktwerking in het onderwijs, spreken wij de verwachting uit dat op de 'onderwijsmarkt' aan opvattingen over onderwijs en schoolkeuzemotieven van ouders in de toekomst meer waarde zal worden gehecht.

7.5 Besluit

In dit hoofdstuk hebben we de drie onderzoeksvragen beantwoord en bediscussieerd. Tevens is een aantal implicaties geschetst voor vervolgonderzoek op basis van dit onderzoek.

We pleiten vooral voor onderzoek naar de effecten van opvattingen van ouders op de schoolloopbanen van leerlingen en voor onderzoek naar de invloed van onderwijsopvattingen van leerkrachten en de inrichting van het onderwijs op schoolloopbanen van leerlingen.

Longitudinaal onderzoek naar onderwijsopvattingen is nodig om de ontwikkelingen in het denken over onderwijs van de Nederlandse bevolking te kunnen bepalen. De in dit onderzoek geconstateerde ambiguïteit van meer en minder leerstofgerichtheid en meer en minder leerlinggerichtheid zou kunnen leiden tot een toenemende druk op het onderwijs. Zowel vanuit leerlinggerichte als vanuit leerstofgerichte opvattingen kunnen eisen aan scholen worden geformuleerd. Het is derhalve van belang om te weten hoe opvattingen over onderwijs zich ontwikkelen en de consequenties te kennen van deze ontwikkelingen voor de doelen en de inrichting van het onderwijs.

Literatuur

- Adrichem, H. van, & Jong, M-J. de (1993). Cultuurparticipatie onder docenten in het voortgezet onderwijs. In U. de Jong, M-J de Jong, P. Jungbluth, H. Kleijer, J. Peschar, & A. Wesselingh (Red.), *Bundel voor de tiende onderwijssociologische conferentie*. Amsterdam: SISWO.
- Adviesraad voor het Onderwijs (1994). *Ruimte voor leren*. Utrecht: ARO.
- Agerbeek, M., Hageman, E., Kreulen, E., & Lakmaker, H. (1997). Trouwonderzoek schoolprestaties. *Trouw*, 25 oktober, ZENZ.
- Alwin, D. F. (1984). Trends in parental socialization values: Detroit, 1958-1983. *American Journal of Sociology*, 90, 359-382.
- Apple, M. (1988). Redefining equality: Authoritarian populism and the conservative restoration. *Teacher College Record*, 90(2), 167-184.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (1991). *Postmodern education: Politics, culture, & social criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press. Centre for educational research and innovation.
- Ball, S. J., Bowe, R., & Gewirtz, S. (1995). Circuits of schooling: A sociological exploration of parental choice of school in social class contexts. *The Sociological Review*, 43(1), 52-78.
- Bauman, Z. (1992). *Intimations of postmodernity*. London: Routledge.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main : Suhrkamp.
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. In M. F. D. Young (Ed.), *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*. London: Collier-MacMillan.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control. Vol. 4: The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D., & Radley, A. (1988). *Ideological dilemmas: A social psychology of everyday thinking*. London: SAGE.
- Boef-Van der Meulen, S., Bronneman-Helmers, R., & Konings-Van der Snoek, M. (1983). *Schoolkeuzemotieven en meningen over onderwijs*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Bois-Reymond, M. du (1993). Pluraliseringstendensen en onderhandelingsculturen in het gezin. *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift*, 19(3), 113-144.
- Bolhuis, S. (1995). *Leren en veranderen bij volwassenen: Een nieuwe benadering*. Bussum: Dick Coutinho.
- Bosker, R., Meijnen, W., & Velden R. van der (1988). Sociale stratificatie en maatschappelijke oriëntaties. *Mens en Maatschappij*, 63(2), 156-174.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction: Critique sociale du jugement*. Parijs: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1989). Economisch kapitaal, cultureel kapitaal, sociaal kapitaal. In P. Bourdieu, *Opstellen over smaak, habitus en het veldbegrip* (D. Pels, Vert.) (pp. 120-141). Amsterdam: Van Gennep.

- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Brabander, C. J. de (1990). *Stratificatie van kennis: De analyse van opvattingen onder docenten in het voortgezet onderwijs*. Leiden: Vakgroep Onderwijsstudies.
- Brinkgreve, C., & Regt, A. de (1990). Het verdwijnen van de vanzelfsprekendheid: Over de gevolgen van individualisering voor kinderen. *Jeugd en Samenleving*, 5/6, 324-333.
- Bronneman-Helmers, H. M. (1993). *Opinies over onderwijs: Opvattingen van de bevolking en van opinieleiders over onderwijs(beleid)*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Bunting, C. E. (1984). Dimensionality of teacher education beliefs: An exploratory study. *Journal of Experimental Education*, 52(4), 195-198.
- Bunting, C. E. (1985). Dimensionality of teacher educational beliefs: A validation study. *Journal of Experimental Education*, 53(4), 188-192.
- Cadot, J. A., & Versloot, B. M. (1987). Verzuiling, ouders en opvattingen over kwaliteit van onderwijs. *Pedagogisch Tijdschrift*, 12(3), 160-174.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (1996). *Statistisch Jaarboek*. Voorburg: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (1997). *Statistisch Jaarboek*. Voorburg: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- Cole, M., & Hill, D. (1995). Games of despair and rhetorics of resistance: Postmodernism, education and reaction. *British Journal of Sociology of Education*, 16(2), 165-182.
- Coleman, J. S. (1987). Families and schools. *Educational Researcher*, 16(6), 32-38.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94 (supplement), 95-120.
- Coleman, J., & Husén, T. (1985). *Becoming adult in a changing society*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Collins, R. (1977). Some comparative principles of educational stratification. *Harvard Educational Review*, 47(1), 1-28.
- Collins, J., & Thompson, F. (1997). Family, school, and cultural capital. In L. J. Saha (Ed.), *International encyclopedia of the sociology of education* (pp. 618-623). Oxford: Elsevier Science.
- Commissie Aanpassing Scholenbestand (1994). *De school voor de samenleving: Vernieuwingen in de relatie tussen maatschappelijke ontwikkelingen en scholenbestand basisonderwijs*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen
- Coopmans, E. J. J. G. (Red.). (1995). *Maatschappij in beweging, onderwijs voor het blok*. Utrecht: Adviesraad voor het Onderwijs.

- Corte, E. de, Geerligs, C. T., Lagerweij, N. A. J., Peters, J. J., & Vandenberghe, R. (Red.) (1981). *Beknopte didaxologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Cremin, L. A. (1961). *The transformation of the school: Progressivism in American education*. New York: Vintage Books.
- Crook, S., Pakulski, J., & Waters, M. (1992). *Postmodernization: Change in advanced society*. London: Sage.
- Cullingford, C. (1984). The battle for the schools: Attitudes of parents and teachers towards education. *Educational Studies*, 10(2), 113-119.
- Deen, N. (1985). *Mensen scholen mensen: Beschouwingen over onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Dekkers, H. (1999). *Toegankelijk en effectief onderwijs*. Nijmegen: ITS, Stichting Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Denessen, E. (1994). *Moderne meningen: Een onderzoek naar verschuivingen in opvattingen over onderwijs van de Nederlandse bevolking tussen 1985 en 1990. Doctoraalscriptie Onderwijskunde*. Nijmegen: Vakgroep Onderwijskunde.
- Denessen, E., & Kley, P. van der (1993). Perspectieven op onderwijs en leren in 1985 en in 1990. In U. de Jong, M-J de Jong, P. Jungbluth, H. Kleijer, J. Peschar, & A. Wesselingh (Red.), *Bundel voor de tiende onderwijssociologische conferentie*. Amsterdam: SISWO.
- Denessen, E., Kley, P. van der, & Felling, A. (1995). *Changes in attitudes towards education in the Netherlands between 1985 and 1990*. (Paper ten behoeve van de zesde EARLI-conferentie). Nijmegen: Vakgroep Onderwijskunde.
- Dewey, J. (1902/1956). *The child and the curriculum and The school and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dietvorst, C., & Verhaeghe, J. P. (Red.). (1995). *De pedagogiek terug naar school*. Assen: Van Gorcum.
- Driessen, G., Mulder, L., & Jungbluth, P. (1996). Educational opportunities, class and ethnicity: The role of family characteristics. In T. Wotherspoon, & P. Jungbluth (Eds.), *Multicultural education in a changing global economy. Canada and the Netherlands*. (pp. 165-195). Münster: Waxmann.
- Driscoll, M. P. (1994). *Psychology of learning for instruction*. Needham Heights(MA): Allyn, & Bacon.
- Dronkers, J. (1998). Studiehuis bevordert ongelijkheid in onderwijs. In X. van Gelder & H. Wansink (Red.), *Heimwee naar de HBS* (pp. 34-36). Amsterdam: Volkskrant/de Balie.
- Dronkers, J., & Graaf, P. M. (1995). Ouders en het onderwijs van hun kinderen. In J. Dronkers, & W. C. Ultee (Red.), *Verschuivende ongelijkheid in Nederland: Sociale gelaagdheid en mobiliteit* (pp. 46-66). Assen: Van Gorcum
- Dronkers, J., & Ultee, W.C. (Eds.). (1995). *Verschuivende ongelijkheid in Nederland. Sociale gelaagdheid en Mobiliteit*. Assen: Van Gorcum.

- Dijkstra, A. B., Dronkers, J., & Hofman, R. (1997). *Verzuiling in het onderwijs: Actuele verklaringen en analyse*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Dijkstra, A. B. (1997). Waardengemeenschappen rond scholen? Verzuiling en sociale netwerken. In A. B. Dijkstra, J. Dronkers, & R. Hofman. *Verzuiling in het Onderwijs: Actuele verklaringen en analyse* (pp. 290-320). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of attitudes*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich.
- Eder, K. (1989). The cognitive representations of social inequality: A sociological account of the cultural basis of modern class society. In H. Haferkamp (Ed.). *Social structure and culture* (pp. 125-146). Berlijn: Walter de Gruyter.
- Eisinga, R. (Ed.). (1995). *Social and cultural trends in the Netherlands: A sociological research program, 1979-1994*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Eisinga, R., Felling, A., Konig, R., Peters, J., & Scheepers, P. (1999). Religion in Dutch society 95: Documentation of a national survey on religious and secular attitudes in 1995. Amsterdam: NIWI.
- Eisner, E. W. (1992). Curriculum ideologies. In Ph.W. Jackson (Ed.). *Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association* (pp. 302-326). New York: MacMillan.
- Elam, S. M. (Ed.). (1989). *The Gallup/Phi Delta Kappa polls of attitudes toward the public schools, 1969-88: A 20-year compilation and educational history*. Bloomington (In.): Phi Delta Kappan Educational Foundation.
- Elam, S. M. (1990). The 22nd annual Gallup poll of the public's attitudes toward the public schools. *Phi Delta Kappan*, 72(1), 41-55.
- Elam, S. M. (1995). *How America views its schools: The PDK/Gallup polls, 1996-1994*. Bloomington (Ind.): Phi Delta Kappan Educational Foundation.
- Elam, S. M., & Rose, L. C. (1995). The 27th annual Phi Delta Kappan/Gallup poll of the public's attitudes toward the public schools. *Phi Delta Kappan*, 77(1), 41- 56.
- Elkind, D. (1995). School and family in the postmodern world. *Phi Delta Kappan*, 77(1), 8-14.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H., & Portocarero, L. (1983). Intergenerational class mobility and the convergence thesis: England, France and Sweden. *British Journal of Sociology*, 34(3), 303-343.
- Ester, P., Halman, L., & Moor, R. de (Eds.). (1993). *The individualizing society: Value change in Europe and North America*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Felling, A. J. A., & Kley, P. van der (1988). *Motieven voor schoolkeuze opnieuw bezien*. Paper voor de Vlaams-Nederlandse studiedagen voor sociologen en antropologen. Nijmegen.
- Felling, A., & Peters, J. (1984). Conservatisme in Nederland nader bekeken. *Mens en Maatschappij*, 59, 339-362.

- Felling, A., Peters, J., & Schreuder, O. (1983). *Burgerlijk en onburgerlijk Nederland: Een nationaal onderzoek naar waardenoriëntaties op de drempel van de jaren tachtig*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Felling, A., Peters, J., & Schreuder, O. (1986). *Geloven en leven: Een nationaal onderzoek naar de invloed van religieuze overtuigingen*. Zeist: Kerckebosch.
- Felling, A., Peters, J., Schreuder, O., Eisinga, R., & Scheepers, P. (1987). *Religion in Dutch society 85: Documentation of a national survey on religious and secular attitudes in 1985*. Amsterdam: Steinmetz Archief.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading (MA): Addison-Wesley.
- Ganzeboom, H. (1988). *Leefstijlen in Nederland: Een verkennende studie*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Ganzeboom, H., De Graaf, P. de, & Kalmijn, M. (1987). De culturele en economische dimensie van beroepsstatus. *Mens en Maatschappij*, 62(2), 153-175.
- Gerris, J. R. M. (1994). Family values in the eyes of the parents: Profiles of family life and child-rearing. *Tijdschrift voor ontwikkelingspsychologie*, 21(4), 326-333.
- Gerris, J., Van Boxtel, D. A. A. M., Vermulst, A. A., Janssens, J. M. A. M., Van Zutphen, R. A. H., & Felling, A. J. A. (1992). *Child-rearing and family in the Netherlands. Documentation of a national representative survey of child-rearing, family relations and family processes in 1990*. Nijmegen: University of Nijmegen.
- Gerris, J., Vermulst, A. A., Van Boxtel, D. A. A. M., Janssens, J. M. A. M., Van Zutphen, R. A. H., & Felling, A. J. A. (1993). *Parenting in Dutch families. A representative description of Dutch family life in terms of validated concepts representing characteristics of parents, children, the family as a system and parental socio-cultural value orientations*. Nijmegen: Institute of Family Studies.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cornwall: T. J. Press.
- Giddens, A. (1992). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford: Stanford University Press.
- Giroux, H. (1981). *Ideology, culture and the process of schooling*. London: Falmer Press.
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school: Perspectives for the future*. New York: McGraw-Hill.
- Graaf, P. M. de (1987). *De invloed van financiële en culturele hulpbronnen in onderwijsloopbanen*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- De Graaf, P. M., & Luijkx, R. (1995). Paden naar succes: Geboorte of diploma's? In J. Dronkers, & W. C. Ultee (Red.), *Verschuivende ongelijkheid in Nederland: Sociale gelaagdheid en mobiliteit* (pp. 31-45). Assen: Van Gorcum
- Harvey, D. (1989). *The condition of postmodernity*. London: Basil Blackwell.

- Heus, P. de, Leeden, R. van der, & Gazendam, B. (1995). *Toegepaste data-analyse: Technieken voor niet-experimenteel onderzoek in de sociale wetenschappen*. Utrecht: Lemma.
- Halman, L., & Ester, P. (1995). Modernization and the nature of individualism: A cross-cultural and empirical perspective. *Sociale wetenschappen*, 38(4), 28-53.
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(3), 301-320.
- Hofstede, G. (1992). *Allemaal andersdenkenden: Omgaan met cultuurverschillen*. Amsterdam: Contact.
- Hoyle, E. (1997). Teaching, social status. In L. J. Saha (Ed.), *International encyclopedia of the sociology of education* (pp. 717-721). Oxford: Elsevier Science.
- Hubers, F. (1997). *Religie, conservatisme en de invloed van lokalisme*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Hughes, M., Wikeley, F., & Nash, T. (1994). *Parents and their children's schools*. Oxford: Blackwell.
- Hurrelmann, K. (1975). *Erziehungssystem und Gesellschaft*. Reinbek: Rowohlt.
- Inglehart, R. (1977). *The silent revolution*. Princeton: Princeton University Press.
- Inglehart, R. (1990). *Culture shift in advanced industrial society*. Princeton: Princeton University Press.
- Inglehart, R., & Flanagan, S. (1987). Value change in industrial society. *American Political Science Review*, 81(4), 1289-1319.
- Instituut voor Communicatie Research (1997). *Onderzoek naar de mening van ouders met schoolgaande kinderen over het basis- en vervolg onderwijs in Nederland*. Hilversum: Instituut voor Communicatie Research.
- Jameson, F. (1984). Postmodernism, or the cultural logic of late capitalism. *New Left Review*, 146, 53-92.
- Jungbluth, P. (1981). *Docenten over onderwijs aan meisjes: Positieve diskriminatie met een dubbele bodem*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Kalmijn, M. (1987). De sociale positie van de onderwijzer: Maatschappelijk aanzien, leefstijl en sociale herkomst van een beroepsgroep. *Jeugd en Samenleving*, 17(11), 675-689.
- Kalmijn, M., & Batenburg, R. (1986). Reproductie van cultureel en economisch kapitaal op een traditioneel en een Montessori-lyceum. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 11, 149-163.
- Karsten, S., Groot, C. A. M. de, & Ruiz, M. A. (1992). Waardenoriëntaties in de Nederlandse onderwijspolitiek: Een vergelijkende studie. *Pedagogische Studietoeken*, 69, 81-98.
- Kemenade, J. A. van (1977). *Contouren van een toekomstig onderwijsbestel 2: Vervolnota*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

- Kerlinger, F. N., & Kaya, E. (1959a). The construction and factor analytic validation of scales to measure attitudes toward education. *Educational and Psychological Measurement*, 19(1), 13-29.
- Kerlinger, F. N., & Kaya, E. (1959b). The predictive validity of scales constructed to measure attitudes toward education. *Educational and Psychological Measurement*, 19(3), 305-317.
- Klaassen, C. A. C. (1981). *Sociologie van de persoonlijkheidsontwikkeling: Verkenningen in de socialisatietheorie*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Klaassen, C. A. C. (1990). Onderwijs, socialisatie en arbeid. In H. Kuperus (Red.), *Arbeid en samenleving. Deel 2* (pp. 53-68). Heerlen: Open Universiteit.
- Klaassen, C. (1993a). Socialisatie en het maatschappelijk proces van individualisering. In C. Bouw, & B. Kruithof (Red.), *De kern van het verschil: Culturen en identiteiten* (pp. 171-190). Amsterdam: University Press.
- Klaassen, C. (1993b). De pedagogische opdracht in een postmoderne tijd. *VELON Tijdschrift*, 14(4), 8-18.
- Kley, P. van der, & Felling, A. (1989). Onderwijs en subculturele oriëntaties. In P. Vogels (Ed.), *De school: Keuzen en kansen* (pp. 39-59). Muiderberg: Coutinho.
- Kohn, M. L. (1969). *Class and conformity: A study in values*. Homewood (Il.): The Dorsey Press.
- Kraaykamp, G., & Graaf, N.D. de (1995). Sociale differentiatie en cultuurconsumptie: Een kwestie van leefstijl. In J. Dronkers, & W.C. Ultee (Eds.), *Verschuivende ongelijkheid in Nederland: Sociale gelaagdheid en mobiliteit* (pp. 223-246). Assen: Van Gorcum
- Laosa, L. M. (1982). School, occupation, culture, and family: The impact of parental schooling on the parent-child relationship. *Journal of Educational Psychology*, 74(6), 791-827.
- Leune, J. M. G. (1983). Naar een verbreding van onderwijsaanbod? *Pedagogische Studieën*, 60, 107-116.
- Levine, D. U., & Levine, R. F. (1996). *Society and education. Ninth edition*. Boston: Allyn and Bacon.
- Liere, C. van, & Winkels, J. (1988). Opvoedingswaarden en statusgroepen: Trends tussen 1972 en 1986. *Mens en Maatschappij*, 63, 188-198.
- Lokman, I., Ros, A., & Peschar, J. L. (1993). Dicht bij het vuur? Hebben betrokkenen bij het onderwijs een andere mening? In B. P. M. Creemers, W. Th. J. G. Hoeben, J. L. Peschar, & J. Snippe (Red.). *Wat is onderwijsonderzoek waard?* (pp. 183-208). De Lier: Academisch BoekenCentrum.
- Loo, H. van der, & Reijen, W. van (1993). *Paradoxen van modernisering: Een sociaal-wetenschappelijke benadering*. Muiderberg: Coutinho.
- Maslov, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper, & Row.
- Matthijssen, M. A. J. M. (1988). Een pleidooi voor sociaal-culturele vorming. In J. G. Odink, M. A. J. M. Matthijssen, P. W. C. Akkermans, J. F. M.

- Claessen, A. M. L. van Wieringen, & N. A. J. Lagerweij. *Onderwijsbeleid: (contra-)productief?* (pp. 65-76). Nijmegen: Dekker & Van de Vegt.
- Matthijssen, M. A. J. M. (1991). *Lessen in orde: Een onderzoek naar leerlingperspectieven in het voortgezet onderwijs*. Amersfoort: Acco.
- Meerling (1988). *Methoden en technieken van psychologisch onderzoek: Deel 2 data-analyse en psychometrie*. Meppel: Boom.
- Meijnen, G. W. (1977). *Maatschappelijke achtergronden van intellectuele ontwikkeling*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Meijnen, G. W. (1982). *Schoolloopbanen in het lager onderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Meijnen, G. W. (1983) Selectie in en door het onderwijs. In B. Creemers, W. Hoeben, & K. Koops (Red.). *De Kwaliteit van het onderwijs* (pp. 122-144). Haren: RION.
- Meijnen, G. W. (1984) *Van zes tot twaalf: Een longitudinaal onderzoek naar de milieu- en schooleffecten van loopbanen in het lager onderwijs*. 's-Gravenhage: SVO.
- Middendorp, C. P. (1979). *Ontzuling, politisering en restauratie in Nederland: Progressiviteit en conservatisme in de jaren 60 en 70*. Meppel: Boom.
- Middendorp, C. P. (1991). *Ideology in Dutch politics: The democratic system reconsidered 1970-1985*. Assen: Van Gorcum.
- Mokken, R. J. (1970). *A theory and procedure of scale analysis: With applications in political research*. 's-Gravenhage: Mouton.
- Molenaar, I. W. (1991). A weighted Loevinger H-coefficient extending Mokken scaling to multicategory items. *Kwantitatieve Methoden*, 12(37), 97-117
- De Moor, R. de (1995). Bakens voor het onderzoek. In Fr. Daems (Red.), *Waarden in opvoeding en onderwijs: Vlaams onderzoek in beeld* (pp. 39-50). Antwerpen: Departement Didactiek en Critiek.
- Pelkmans, A., Kessel, N. van, Vierssen, D. van, Hahn, A., & Buurke, W. (1983). *Wensen omtrent scholen en de onderwijsplanning: Vijf deelonderzoekingen over kwalitatieve onderwijsbehoeften, 'verlangd onderwijs' (WVO art. 65) en de planning van het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Peschar, J., & Wesselingh, A. (Red.). (1985). *Onderwijssociologie, een inleiding*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Peschar, J., & Wesselingh, A. (1995). *Onderwijssociologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Peters, J. (1993). *Individualisering en secularisering in Nederland in de jaren tachtig: Sociologie als contemporaine geschiedschrijving*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Praag, C.S. van, & Niphuis-Nell, M. (Red.). (1997). *Het gezinsrapport: Een verkennende studie naar het gezin in een veranderende samenleving*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.

- Prawat, R. S. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100(3), 354-395.
- Ritzen, J. M. M. (1992). *De pedagogische opdracht van het onderwijs: Een uitnodiging tot gezamenlijke actie*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Rupp, J. C. C., Walet, M., & Wolput, B. van (1990). Cultureel versus economisch georiënteerde basisscholen en hun publiek. *Sociologische Gids*, 37, 333-350.
- Sanders, C., & Bode, E. (1997). Uit enquête over tucht en orde onder gezinnen blijkt: Schreeuwend verlangen naar discipline op school. *De Telegraaf*, 19 april, p. 5.
- Schaefer, E. S. (1991). Goals for parent and future-parent education: Research on parental beliefs and behavior. *The Elementary School Journal*, 91, 239-247.
- Silvernail, D. L. (1992). The development and factor structure of the educational beliefs questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 663-667.
- Simons, P. R. J. (1989). Learning to Learn. In P. Span, E. de Corte, & B. van Hout-Wolters (Red.), *Onderwijsleerprocessen: Strategieën voor de verwerking van informatie*. (Bijdragen aan de onderwijsresearch, no. 22). Amsterdam: Swets, & Zeitlinger.
- Simons, P. R. J. (1994). Metacognitive strategies, teaching and testing for. In T. Husén & T. N. Postlewaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 3788-92). Oxford: Pergamon Press.
- Sixma, H., & Ultee, W. (1983). Een beroepsprestigeschaal voor Nederland in de jaren tachtig. *Mens en Maatschappij*, 58(4), 360-382.
- Slik, F. Van der, Gerris, J., & Felling, A. (1996). Opleiding van ouders en de opvoeding van hun kinderen. *Pedagogische Studietoelaten*, 73(5), 338-556.
- Smit, F., Esch, W. van, & Walberg, H. J. (1993). (Eds.). *Parental involvement in education*. Nijmegen: Institute for Applied Social Sciences.
- Sociaal en Cultureel Planbureau (1992). *Sociaal en cultureel rapport 1992*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Sociaal en Cultureel Planbureau (1994). *Sociaal en cultureel rapport 1994*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Sociaal en Cultureel Planbureau (1996). *Sociaal en cultureel rapport 1996*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Sociaal en Cultureel Planbureau (1998). *Sociaal en cultureel rapport 1998*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Stodolsky, S. S. (1988). *The subject matters*. Chicago: University of Chicago Press.
- Theunissen, M., Bergen, Th., Hermans, C., Klaassen, C., Slegers, P., & Veen, K. van (1998). *Wat bezielt ons? Een project over de inspiratie van de Carmeldocenten voor het onderwijs; rapportage over de periode november 1996 – november 1997*. Nijmegen: Instituut voor de Lerarenopleiding.

- Turner, R. H. (1961). Modes of social ascent through education: Sponsored and contest mobility. In A. H. Halsey, J. Floud, & C. A. Anderson (Eds.), *Education, economy, and society* (pp. 121-139). New York: Free Press.
- Veen, K. van, Denessen, E., Kley, P. van der, & Gerris, J. (1998). Gezin en schoolloopbaan: Een onderzoek naar de invloed van cultureel en sociaal kapitaal in het gezin op de schoolloopbaan van kinderen. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 23(1), 3-16.
- Veenstra, D. R., Dijkstra, A. B., Peschar, J. L., & Sniijders, T. A. B. (1998). Scholen op rapport: Een reactie op het Trouw-onderzoek naar schoolprestaties. *Pedagogische Studieën*, 75(2), 121-133.
- Veld, R. in 't, Bruijn, H. de, & Lips, M. (1996). *Toekomst voor het funderend onderwijs-beleid: Een studie*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Vermulst, A., Zutphen, R. van, & Brock, A. de (1989). Intergenerationele overdracht van opvoeding. *Gezin: Tijdschrift voor Primaire Leefvormen*, 1(1), 32-49.
- Versloot, A. M. (1990). *Ouders en de vrijheid van onderwijs: Schoolkeuze in de provincie Utrecht*. De Lier: Academisch Boeken Centrum.
- Voert, M. ter (1994). *Religie en het burgerlijk-kapitalistisch ethos: Een onderzoek naar de relatie tussen religieuze overtuigingen en opvattingen over arbeid, consumptie en eerlijkheid*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Wardekker, W. L. (1994). Vorming als pedagogische opdracht van de school. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 10(2), 75-90.
- Wardekker, W. L. (1995). Onderwijsdoelen en onderwijsvisies. In J. J. G. Coopmans (Red.). *Maatschappij in beweging: Onderwijs voor het blok* (pp. 7-40). Leiden: SDU-DOP.
- Weber, M. (1934). *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*. Tübingen: Mohr.
- Willis, P. E. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Westmead: Saxon House.
- Wildemeersch, D. (1995). *Een verantwoorde uitweg leren*. Nijmegen: ISPA.
- Wetenschappelijk Raad voor het Regeringsbeleid (1992). *Eigentijds burgerschap. WRR-publicatie vervaardigd onder leiding van H. R. Van Gunsteren*. 's-Gravenhage: SDU.
- Wouw, B. A. J. van der (1994). *Schoolkeuze tussen wensen en realiseringen: Een onderzoek naar verklaringen voor veranderingen in schoolkeuze-patronen vanuit het perspectief van (etnische) segregatie*. Beek-Ubbergen: Tandem Felix.
- Young, M. F. D. (Ed.). (1971). *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*. London: Collier-MacMillan.

Bijlage 1

VRAGENLIJST

OPVATTINGEN OVER ONDERWIJS

Deze vragenlijst gaat over wat mensen over onderwijs denken. Bij deze vragenlijst is het de bedoeling dat U bij iedere uitspraak aangeeft in hoeverre U het ermee eens bent. Dit doet U door het cijfer te omcirkelen waarvan U denkt dat het het best uw mening weergeeft. De cijfers hebben de volgende betekenis:

1 = HELEMAAL MEE EENS	4 = NIET MEE EENS
2 = MEE EENS	5 = HELEMAAL NIET MEE EENS
3 = NIET MEE EENS, MAAR OOK NIET MEE ONEENS	6 = NOG NOOIT OVER NAGEDACHT

1	De school dient vooral ijver en inzet te vragen van leerlingen	1	2	3	4	5	6
2	Het is een taak van de school om leerlingen op te leiden tot kritische consumenten	1	2	3	4	5	6
3	De school dient kinderen een gevoel van orde en regelmaat bij te brengen	1	2	3	4	5	6
4	Ik vind het normaal dat leerlingen ook knoei hebben op de leerkracht	1	2	3	4	5	6
5	Het is een taak van de school het karakter van leerlingen te ontwikkelen	1	2	3	4	5	6
6	Het is belangrijk dat leerlingen op school mondig en kritisch zijn	1	2	3	4	5	6
7	Om veel te leren op school vind ik competitie tussen leerlingen belangrijk	1	2	3	4	5	6
8	Het is belangrijk dat leerlingen zelfstandig problemen leren oplossen	1	2	3	4	5	6
9	Op school moet bevorderd worden dat leerlingen leren zelfstandig te denken	1	2	3	4	5	6
10	Leerlingen moeten op school gehoorzaam zijn	1	2	3	4	5	6
11	De school moet optreden tegen spijbelen	1	2	3	4	5	6
12	Om later een zo klein mogelijke kans te lopen op werkloosheid, moeten leerlingen zoveel mogelijk leren op school	1	2	3	4	5	6
13	Inspraak van leerlingen op school is belangrijk	1	2	3	4	5	6
14	Leerlingen horen in de klas stil te zijn en goed op te letten	1	2	3	4	5	6
15	De school vraagt terecht dat leerlingen zich aanpassen aan de regels van de school	1	2	3	4	5	6
16	Ik vind het belangrijk dat leerlingen zich goed gedragen op school	1	2	3	4	5	6
17	Het is belangrijk dat op school rekening wordt gehouden met de wensen en belangen van leerlingen	1	2	3	4	5	6
18	Een goede opleiding is de sleutel tot maatschappelijk succes	1	2	3	4	5	6
19	In de manier waarop wordt lesgegeven moet de leerkracht de leerlingen laten meebeslissen	1	2	3	4	5	6
20	Rumoer en drukte in de klas mogen <u>niet</u> worden toegestaan	1	2	3	4	5	6
21	In de keuze van de leerstof moet de leerkracht de leerlingen laten meebeslissen	1	2	3	4	5	6

1 = HELEMAAL MEE EENS	4 = NIET MEE EENS
2 = MEE EENS	5 = HELEMAAL NIET MEE EENS
3 = NIET MEE EENS, MAAR OOK NIET MEE ONEENS	6 = NOG NOOIT OVER NAGEDACHT

22	Als kinderen later iets willen bereiken moeten ze nu veel leren op school	1	2	3	4	5	6
23	Het belangrijkste doel van het onderwijs is het krijgen van een goede baan	1	2	3	4	5	6
24	Het is belangrijk dat leerlingen inspraak hebben in de keuze van wat ze moeten leren	1	2	3	4	5	6
25	Kinderen moeten vooral goed leren op school, zodat ze het ver brengen in de maatschappij	1	2	3	4	5	6
26	Het is een taak van de school waarden en normen over te dragen	1	2	3	4	5	6
27	Ook buiten de school kun je veel leren	1	2	3	4	5	6
28	Op school dienen leerlingen de leerkracht te gehoorzamen	1	2	3	4	5	6
29	Een goede studiehouding van leerlingen vind ik belangrijk	1	2	3	4	5	6
30	In het onderwijs moet rekening worden gehouden met de wensen en belangen van leerlingen	1	2	3	4	5	6
31	Het is een taak van de school sociale vaardigheden bij te brengen	1	2	3	4	5	6
32	Ik vind het belangrijk dat leerlingen op school goed kunnen samenwerken	1	2	3	4	5	6
33	De school moet leerlingen bijbrengen hoe ze hun vrije tijd zinvol kunnen besteden	1	2	3	4	5	6
34	Leerlingen kunnen ook veel van elkaar leren	1	2	3	4	5	6
35	Ik vind het belangrijk dat leerlingen hoge rapportcijfers halen	1	2	3	4	5	6
36	Het leren van creatieve vakken, zoals tekenen en handvaardigheid, vind ik belangrijk voor de toekomst van leerlingen	1	2	3	4	5	6
37	Het is een taak van de school leerlingen te leren rekening te houden met anderen	1	2	3	4	5	6
38	Het is belangrijk dat leerlingen zich afvragen waarom ze bepaalde zaken moeten leren	1	2	3	4	5	6
39	Ik vind het belangrijk dat de school bijdraagt aan de maatschappelijke carrière van leerlingen	1	2	3	4	5	6
40	Op school zijn orde en discipline belangrijk	1	2	3	4	5	6
41	Ik vind het belangrijk dat de school bijdraagt aan het latere geluk en tevredenheid van leerlingen	1	2	3	4	5	6
42	Naast een onderwijstaak heeft de school ook een opvoedende taak	1	2	3	4	5	6
43	Ik vind het belangrijk dat leerlingen belangstelling hebben voor de leerstof	1	2	3	4	5	6
44	Een taak van de school is het aanleren van zelfverantwoordelijkheid bij leerlingen	1	2	3	4	5	6
45	Het leren van vakken als taal en wiskunde, vind ik belangrijk voor de toekomst van leerlingen	1	2	3	4	5	6
46	Het is belangrijk dat leerlingen een zo hoog mogelijke opleiding behalen	1	2	3	4	5	6
47	Orde en tucht zijn belangrijke zaken die je op school hoort te leren	1	2	3	4	5	6
48	Een diploma is het beste toegangkaartje tot de arbeidsmarkt	1	2	3	4	5	6
49	Het geven van cijfers is een goede stimulans voor het leren van leerlingen	1	2	3	4	5	6
50	Het is een taak van de school om leerlingen kennis te laten maken met andere culturen en godsdiensten	1	2	3	4	5	6

Summary

Opinions are divided with regard to education. Some consider it important that the school prepare children for a successful career in society, that children get good grades — particularly in the subjects of language and math, and that students learn to follow rules. Others consider it important that the school fulfill a child-rearing and formative function, that the students learn to solve problems by themselves, and that the children become critical of what they learn at school.

The present research was aimed at providing an inventory of attitudes towards education of the Dutch population in 1995. The most common distinction encountered in research and theory on educational attitudes is that between *content-oriented* versus *student-oriented* attitudes. Content-oriented attitudes emphasize the preparation of students for a career in society, discipline and order within the classroom and the school, the core subjects, achievement, and the attainment of the highest diploma possible. The accent is thus on the *product* of education. Student-oriented attitudes emphasize the formative task of the school, active participation of students within the classroom and the school, the social and creative subjects, and both independent and cooperative learning. The accent is thus on the educational *process*.

The first part of the present research concerned the conceptualization and operationalization of attitudes towards education. The first research question was formulated as follows.

Research question 1

Which dimensional structure can be used to describe people's attitudes towards education?

This question contains two components. First, the different domains of content to which the educational attitudes pertain must be determined. Second, the number of dimensions that can be distinguished for the attitudes should be determined.

On the basis of theory and research on educational attitudes, we identified a number of domains of content, which could then be used to operationalize the attitudes towards education. The questionnaire 'Attitudes towards education' was developed for use in this study, and the reliability and validity of the questionnaire were examined in a pilot study.

Attitudes towards education appear to pertain to three different domains of content and can be described in terms of two independent ideologies. The results of the pilot study can be summarized as presented in Table 1 below.

Table 1 The content and structural distribution of attitudes towards education

Content domain	Content-oriented ideology	Student-oriented ideology
Educational goals	Career-development	Personal and social development
Pedagogical relation	Discipline	Involvement
Instructional emphasis	Product	Process

The attitudes towards education involving three different domains of content can thus be further described in terms of two dimensions: a content-oriented ideology and a student-oriented ideology.

A selection of the items on the questionnaire 'Attitudes towards education' was included in a national survey of social and cultural developments in the Netherlands (SOCON, 1995). This research project provided the framework for the remainder of the present research.

The second research question was as follows.

Research question 2

To what extent are attitudes towards education related to social-structural and social-cultural characteristics?

In previous research into attitudes towards education, it has been shown that the degree to which one entertains content- versus student-oriented attitudes is related to both social-structural and social-cultural characteristics. Under *social-structural characteristics*, we understand the objective characteristics of the social position occupied by someone, such as occupation and level of education. Under *social-cultural characteristics*, we understand religious convictions, value orientations, and opinions with respect to such aspects of daily life as politics, work, family, and child-rearing.

The relations between the attitudes towards education and various social-structural and social-cultural characteristics were examined from two theoretical perspectives. The first perspective is socialization-theoretic and based on the assumption that attitudes towards education are influenced by the experiences that people acquire via socializing entities (occupation, school, and family). Attitudes towards education are thus understood from such a perspective to be the result of various socialization processes.

At the same time, attitudes towards education constitute part of the family culture. Together with other social-cultural characteristics, attitudes towards

education characterize the socialization processes that occur within the family. The cohesion of social-cultural characteristics brings us to the second theoretical perspective. A cohesive network of social-cultural characteristics can be referred to with the notion of lifestyle. Inherent to this theoretical lifestyle-perspective is that attitudes towards education do not exist in isolation, rather, such attitudes refer to a cultural pattern, a network of value orientations and opinions. Such a network can be called a lifestyle pattern. By examining the degree to which and manner in which attitudes towards education are embedded in lifestyles, the contribution of research on educational attitudes to existing lifestyle research can be further examined.

Both socialization theory and lifestyle theory suggest that attitudes towards education are embedded in social-structural characteristics such as the level of education and social class of the individual. Both theories also suggest that attitudes towards education are part of a broader pattern of value orientations and social-cultural opinions (lifestyles).

In the present study, we examined the extent to which *social-cultural* characteristics — including attitudes towards education — differ according to *social-structural* characteristics or, otherwise stated, the extent to which the educational attitudes, associated with particular lifestyle patterns differ across different social classes and levels of education.

For the measurement of social-cultural and social-structural characteristics, various measurement instruments — including those being used in the SOCON-1995 survey — were administered to a sample of 1001 Dutch people between the ages of 18 and 70 years.

In response to the question of the social-structural specificity of attitudes towards education, we found social class and level of education to indeed influence these attitudes.

With regard to social-cultural characteristics, it appears that attitudes towards education can be conceptualized as part of a cohesive pattern of mutually related value orientations and social-cultural opinions (lifestyles). In the analysis of lifestyle patterns, it was possible to distinguish two dimensions as relevant to attitudes towards education: a traditional/conservative dimension of lifestyle and a progressive dimension. The traditional/conservative lifestyle dimension is primarily characterized by conservative opinions with regard to politics and work and content-oriented attitudes towards education. The progressive lifestyle dimension is primarily characterized by progressive political opinions and socially-critical and hedonistic value orientations together with student-oriented attitudes towards education. Characteristics of economic conservatism (opposition to government interference and leveling of

incomes and status) are negatively related to the progressive lifestyle characteristics and are accordingly identified as anti-progressive.

Both attitudes towards education and lifestyle patterns appear to be partially determined by social-structural characteristics. The higher the social class or level of education, the less content-oriented one tends to be. One can also be less strongly characterized as having a traditional/ conservative lifestyle pattern.

We also found a further distinction of occupation according to economic and cultural status to provide a slightly more differentiated picture of the relation between occupation and attitudes towards education. The cultural status of the occupation is more positively related than occupational status to student-oriented attitudes and more negatively related to content-oriented attitudes towards education.

In closing, we compared the educational attitudes of teachers with those of parents. Teachers appear to be more student-oriented and less content-oriented than parents. The lifestyle characteristics of the two groups explain the differences in content-oriented attitudes, but these lifestyle characteristics do not explain the differences in student-oriented attitudes. Teachers are still more strongly student-oriented than parents, even when lifestyle characteristics are taken into consideration.

In the last part of this study, we examined the consequences of social developments on educational attitudes. On the grounds of theory and the outcomes of empirical research into changing lifestyle characteristics, a picture can be painted of what developments can be expected in educational attitudes. The third and last research question was thus formulated as follows.

Research question 3

To what extent are attitudes towards education influenced by social developments?

Social developments can be summarized using the frequently occurring term "modernization." Within the framework of the present examination of attitudes towards education, two subprocesses of modernization appear to be of importance: *individualization* and *meritocratization*.

Paired with individualization and meritocratization are shifts in value orientations and opinions. In such a manner, individualization becomes visible as a strong emphasis on individual freedom and a smaller accent on bonds with already existing social institutions such as the church, the family, and the neighborhood. Meritocratization involves the assumption that people and thus

their capacities and efforts are responsible for their own careers and thus accompanies a strong emphasis on individual responsibility.

Very little is known about the relation between modernization processes and educational attitudes. Using the figures from SOCON-1995, it is possible to formulate a number of *assumptions* with regard to this relation. We emphasize the word *assumption* because clear statements with regard to this relation require data on educational attitudes at more than one point in time. In light of the fact that we only have information with regard to attitudes towards education at a single point in time (1995), we must limit ourselves to the derivation of *hypotheses* regarding developments in attitudes towards education in light of the relations between educational attitudes and other social-cultural characteristics associated with the process of modernization in the literature.

The presupposed developments in educational attitudes do not appear to be unequivocal. Certain trends can be expected in the direction of a greater content orientation but also in the direction of a greater student orientation. When we examine the indicators of modernization in greater detail, it can be hypothesized that indicators at the social-economic level (traditional achievement values, social criticism, economic conservatism, and opinions on meritocratization) promote a more content-oriented ideology while indicators in non-economic domains (theistic philosophy of life, traditional family values, hedonistic values, cultural conservatism, attachment to neighborhood, obligation to care for one's parents) inhibit a content-orientedness and foster a student-orientedness.

The present analysis of modern society and the implications of this analysis for education reveals a clear tension between a content-oriented ideology and a student-oriented ideology. On the one hand, it is important that attention be paid to the involvement and self-responsibility of students and that attention to personal and social development be considered important (student orientation). On the other hand, individuals are increasingly more responsible for the course of their careers (commercialization), which makes their achievements and diplomas increasingly more important (content orientation).

At the end of this study, a call is made for greater research into the effects of the educational attitudes of parents on the school careers of students and the influence of the educational attitudes of teachers and the educational institution on the school careers of students. A plea is also made for longitudinal study of educational attitudes. Such research is needed to gain greater insight into the developments in current thinking about education. The ambiguity detected with regard to a more or less content-oriented ideology and a more or less student-oriented ideology in the present research can place increased pressure on education. Demands on schools can be formulated on the basis of not only

student-oriented attitudes but also content-oriented attitudes. It is therefore important to know how attitudes towards education are developing and identify the consequences of these developments for the goals and organization of education.

Curriculum vitae

Eddie Denessen werd op 30 januari 1970 in Tegelen geboren. Hij slaagde in 1988 voor het diploma gymnasium α aan het Bisschoppelijk College Broekhin in Roermond. Na het behalen van zijn propedeutisch examen in de Pedagogische Wetenschappen aan de Katholieke Universiteit Nijmegen in 1990, studeerde hij Onderwijskunde aan dezelfde universiteit. In 1994 is hij cum laude geslaagd voor het doctoraalexamen Onderwijskunde. Vanaf 1994 is hij aangesteld bij de Vakgroep Onderwijskunde (in 1999 omgedoopt tot de sectie Onderwijs en Educatie). Hier verrichtte hij als assistent in opleiding zijn promotie-onderzoek en verzorgde hij als junior-docent onderwijs in statistiek en onderzoeksmethoden voor de opleidingen Pedagogische Wetenschappen en Onderwijskunde.

Momenteel is hij werkzaam als docent en onderzoeker bij de sectie Onderwijs en Educatie en de sectie Methoden en Technieken van de Faculteit der Sociale Wetenschappen van de Katholieke Universiteit Nijmegen.

Serie: Sociaal-culturele ontwikkelingen in Nederland

Eerder verscheen in deze serie:

- Felling, A., J. Peters & P. Scheepers (1986). *Theoretische modellen ter verklaring van ethnocentrisme.*
- Peters, J. & O. Schreuder (1987). *Katholiek en Protestant. Een historisch en contemporain onderzoek naar confessionele culturen.*
- Avort, A. Van der (1988). *Vrijzinnigheid in relaties. Hedendaagse attitudes in de primaire levenssfeer.*
- Knijf G. & C. Verheyen (1988). *Tussen plicht en ontplooiing. Het welbevinden van moeders met jonge kinderen in een veranderende cultuur.*
- Eisinga, R. & P. Scheepers (1989). *Ethnocentrisme in Nederland. Theoretische en empirische modellen.*
- Felling, A. & J. Peters (red.) (1991). *Cultuur en sociale wetenschappen. Beschouwingen en empirische studies.*
- Scheepers, P. & R. Eisinga (1991). *Onderdanig en intolerant. Lacunes en controverses in autoritarisme-studies.*
- Spruit, L. (1991). *Religie en abortus. Interactiemodellen ter verklaring van de houding tegenover abortus.*
- Felling, A., J. Peters & O. Schreuder (1991). *Dutch Religion. The Religious Consciousness of the Netherlands After the Cultural Revolution.*
- Dam, B. Van (1992). *Een generatie met verschillende gezichten. Culturele diversiteit onder de jonge volwassenen van de jaren tachtig.*
- Peters, J. (1993). *Individualisering en secularisering in Nederland in de jaren tachtig. Sociologie als contemporaine geschiedschrijving.*
- Steggerda, M. (1993). *Vrouwen in Nederland. Verscheidenheid in sociale contexten en opvattingen.*
- Hijmans, E.J.S. (1994). *Je moet er het beste van maken. Een empirisch onderzoek naar hedendaagse zingevingsystemen.*
- Voert, M. Ter (1994). *Religie en het burgerlijk-kapitalistisch ethos. Een onderzoek naar de relatie tussen religieuze overtuigingen en opvattingen over arbeid, consumptie en eerlijkheid.*
- Eisinga, R. (red.) (1995). *Social and cultural trends in the Netherlands. A sociological research program, 1979-1994.*
- Scheepers, P. (1995). *Maatschappelijke vooroordelen in perspectief.*
- Hubers, F. (1997). *Religie, conservatisme en de invloed van lokalisme.*
- Eisinga, R. (1998). *Data per datum. Profijt van regelmatig herhaalde surveys toegelicht aan de hand van electorale compositie, convergentie en cycli.*
- Grotenhuis, M. te (1999). *Ontkerkelijking: oorzaken en gevolgen.*
- Verberk, G. (1999). *Attitudes towards ethnic minorities. Conceptualizations, measurements, and models.*
- Molnár, H. (1999). *Social class, political attitudes and political orientations. International comparative research.*

Serie: OOMO

Eerder verschenen in deze serie:

H. Guldmond. Van de kikker en de vijver. Groepseffecten op individuele leerprestaties

M.W.G. Theunissen. Samen nascholen, maar hoe? Een onderzoek naar samenwerkingsvormen van lerarenopleidingen basisonderwijs en schoolbegeleidingsdiensten bij de nascholing van leerkrachten

C.A.C. Klaassen, Th. Jansen & R.R. Hageman. Voortdurend leren in een laat-moderne samenleving. Een onderzoek onder experts op het terrein van de volwasseneneducatie

H. Kleijer & G. Tillekens (red.) Burgerschap zonder moraal. Een sociologische kijk op de verantwoordelijke burger

J. Wolthuis. Lower technical education in the Netherlands 1798-1993. The rise and fall of a subsystem

Stellingen bij 'Opvattingen over Onderwijs'

- 1 Leerstofgerichte opvattingen over onderwijs zijn niet beter of slechter dan leerlinggerichte opvattingen over onderwijs.
- 2 In de reproductie van maatschappelijke ongelijkheid door het onderwijs spelen verschillen in onderwijsopvattingen tussen ouders en leerkrachten een rol van betekenis; deze zouden in onderzoek naar effecten van het onderwijs standaard als variabelen meegenomen moeten worden.
- 3 Ouders met een relatief lage maatschappelijke positie worden te weinig betrokken in onderwijspolitieke discussies. Het is daarom ook niet verwonderlijk dat in deze discussies leerstofgerichte opvattingen weinig doorklinken.
- 4 Leerlinggerichte onderwijsvernieuwingen, zoals de Basisvorming en het Studiehuis, zouden beoordeeld moeten worden op leerlinggerichte kwaliteitsverbetering van het onderwijs en niet, zoals heden ten dage te veel gebeurt, op hun leerstofgerichte opbrengsten.
- 5 Zowel leerstofgerichte als leerlinggerichte opvattingen komen in aanmerking voor het predikaat 'moderne opvattingen over onderwijs'. Vanwege die ambiguïteit zou het gebruik van het voorvoegsel 'modern' echter vermeden moeten worden.
- 6 'Voor elk wat wils?'
Ontzuiling leidt tot een toenemende homogenisering van het Nederlandse onderwijssysteem. Herzuiling, onder andere in de vorm van de stichting van Islamitische scholen, is een welkome ontwikkeling om tegemoet te komen aan de diversiteit in wensen en voorkeuren van ouders.
- 7 De onderwijsinspectie moet zich niet wagen aan het beoordelen van het pedagogisch klimaat op scholen in één kwaliteitsmaat.
(cf. Griff, W.J.C.M. van der & Brandsma, H.P. (1998). Pedagogisch klimaat in het basisonderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 23(2), 121-141.).
- 8 Om de voortgang van het schrijven van een proefschrift te bevorderen is het raadzaam deze taak zo veel mogelijk te combineren met andere werkzaamheden.
- 9 Aan de pc is het moeilijker inzichten in een probleemstelling te verkrijgen dan aan de bar.

Denkbeelden over onderwijs verschillen. De een vindt het belangrijk dat op school vooral veel geleerd wordt; de ander vindt dat de school voornamelijk een leefgemeenschap moet zijn. In dit boek staan de opvattingen van mensen over onderwijs centraal. In het eerste deel wordt een vragenlijst gepresenteerd voor het inventariseren van opvattingen van mensen over onderwijs. In het tweede deel gaat het om verschillen in onderwijsvisies die in de Nederlandse samenleving bestaan: in hoeverre is men leerstof- en leerlinggericht en welke zijn de kenmerken van de mensen die deze opvattingen hebben? In het laatste deel van dit boek worden de gevolgen van maatschappelijke veranderingen voor opvattingen over onderwijs geschetst; welke trends zijn de komende jaren te verwachten in onderwijsvisies?

Op basis van een onderzoek bij 1001 volwassen Nederlanders beantwoordt Eddie Denessen deze vragen. Met dit onderzoek levert hij een bijdrage aan discussies over onderwijsvernieuwing, zoals de Basisvorming en het Studiehuis, en aan discussies over ongelijke kansen in het onderwijs.

ISBN 90-5350-944-5



9 789053 509449