

De onderwijs- en kennisociologie van Basil Bernstein: naar een herontdekking en actualisering

Ernst Buyl^{*1}

Samenvatting

De Britse onderwijssocioloog Basil Bernstein (1924-2000) is zeker geen volkomen onbekende naam in Nederland en Vlaanderen. Toch valt in de Lage Landen de actuele aandacht voor zijn oeuvre beperkt, of misschien zelfs selectief te noemen. Meestal wordt in literatuuroverzichten immers slechts een bepaald deel van zijn oeuvre geciteerd of belicht, namelijk zijn bekende sociolinguïstische theorie. Dit artikel tracht aan dat euvel te verhelpen door de opbouw en relevantie van Bernsteins onderwijssociologische denken voor het eerst in een synthese onder de aandacht te brengen van een Nederlandstalig publiek. Eerst worden zijn kernconcepten, nl. ‘*classificatie*’ en ‘*framing*’ voorgesteld. Daarna volgt een inleiding tot Bernsteins denk- en analysekader over pedagogie en pedagogisering, nl. het ‘*pedagogic device*’. Dat wordt gevolgd door een introductie tot Bernsteins epistemologische kritiek op de staat en structuur van onderwijssociologische kennis. Tot slot wordt ingegaan op een belangrijke recente ontwikkeling, namelijk ‘*Legitimation Code Theory*’, een benadering die Bernsteins denken verder uitbreidt en concreter operationaliseert. Aldus wordt de onderzoekende lezer uitgenodigd tot een kritische (her)ontdekking van een levende en nog steeds actuele sociologische benadering van onderwijs en pedagogisering.

Kernwoorden

Basil Bernstein, onderwijs- en kennisociologie, framing, classificatie

Inleiding

De zogenaamde sociolinguïstische these van Bernstein wordt nog steeds op regelmatige basis vermeld in onderwijssociologische of sociolinguïstische literatuuroverzichten in het Nederlandse taalgebied. Heel kort samenvattend, kan gesteld worden dat

* ernst.buyl@UGent.be

1 Universiteit Gent, Facultaire Dienst Onderwijsondersteuning, Faculteit Politieke en Sociale Wetenschappen

Bernstein argumenteerde dat taal ten dele een resultante vormt van maatschappelijke verhoudingen. Daardoor zijn kinderen uit de middenklasse meer geneigd tot het herkennen en gebruiken van *'elaborated codes'*. Die leggen de nadruk op universele en abstracte betekenissen, terwijl kinderen uit de arbeidersklasse vaker *'restricted codes'* hanteren, waarbij betekenissen dichter gekoppeld zijn aan lokale contexten. Een onderwijssysteem dat de nadruk legt op niet-particularistische betekenissen benadeelt aldus de kinderen uit arbeidersmilieus (Bernstein, 1971, 1973). Bernsteins sociolinguïstische onderzoek werd buiten het Verenigd Koninkrijk echter wel geïnterpreteerd als een zgn. deficiëntie-theorie, mede door een aantal invloedrijke syntheses die ruimere verspreiding vonden, zoals die van Dittmar (1978). Volgens die interpretatie beschouwde Bernstein de taal van de arbeiderskinderen als intrinsiek deficiënt. Zonder twijfel heeft die negatieve en soms selectieve receptie bijgedragen tot de systematische onderbelichting in de Lage Landen van Bernsteins recentere en meer algemeen-sociologische concepten. Het valt echter buiten het bestek van dit inleidende artikel om verder in te gaan op de accuraatheid van de classificatie van Bernsteins sociolinguïstische these als een *'deficiëntie-theorie'*. Recentere en genuanceerde syntheses rond dat vraagstuk kunnen wel gevonden worden bij Bolander en Watts (2009) of Nash (2006).

De negatieve receptie in het Nederlandse taalgebied staat wel in contrast met de centrale positie in de 20^{ste}-eeuwse Britse onderwijssociologie die door verscheidene commentatoren aan Bernstein wordt toegekend (Apple, 2002; Dale, 2001; Moore, 2004). Daarnaast heeft zich een continue stroom gevormd van internationaal onderzoek, geïnspireerd op de sociologie van Bernstein, wat resulteerde in verscheidene boeken, gebaseerd op, of over Bernsteins sociologie (bv. Maton & Moore, 2010; Moore, 2013), tijdschriftbijdragen en internationale colloquia (bv. Moore, Arnot, Beck & Daniels, 2006; Singh, Sadovnik & Semel, 2010). Om die groeiende stroom van toepassingen en het generatieve gebruik van Bernsteins theoretische kaders ook in het Nederlandse taalgebied onder de aandacht te brengen, zal dit artikel een algemeen overzicht bieden van Bernsteins denkkaders en relevante toepassingen. In belangrijke delen van continentaal Europa (m.u.v. Frankrijk, waar in 2012 een internationale conferentie werd georganiseerd) werden Bernsteins denkkaders immers zelden in onderwijsonderzoek toegepast.

Dit inleidende artikel zal zich beperken tot het systematisch en bevattelijk voorstellen van de belangrijkste denkkaders van Bernstein en een aantal relevante toepassingen, maar zonder geëxpliciteerde meta-perspectieven die het overzicht van Bernsteins theoretische kaders overkoepelen. Voor diepgaandere metatheoretische duidingen verwijzen we naar Moore (2004, 2013) of Young (2007), die Bernsteins schatplichtigheid aan Durkheim grondig uitwerkten. Daniels (2004) en Hasan (2004) interpreteren Bernstein in het licht van een neo-Vygotskiaans perspectief, terwijl Tyler (2004) Bernstein leest vanuit een poststructuralistisch perspectief. Hoewel die meta-perspectieven verhelderend werken, vergen ze al snel meer dan een louter elementair begrip van Bernsteins denkkaders. Om die reden zal in dit inleidende artikel niet ten volle ingegaan worden op die perspectieven.

Daarnaast is het evenmin mogelijk om in detail in te gaan op de verschillende tekstuele varianten waarin Bernstein zijn ideeën presenteerde, of op hun genese. Zo wordt, bijvoorbeeld, de uitwerking van zijn kernconcepten ‘*classification*’ en ‘*framing*’ (cf. *supra*) in verschillende incarnaties hernomen door Bernstein (1971, 1977, 2000), telkens met bepaalde - al dan niet lichte - inhoudelijke verschilpunten. Ondanks het feit dat Bernstein de lezer uitnodigt om kennis te maken met de evoluties in zijn denken, worden die evoluties in zijn papers en boeken niet altijd door hem geduid. Hij typeert zijn idiosyncratische schrijfstijl dan ook als de resultante van een denkoefening in ‘*productive imperfection*’ (Bernstein, 2000, p. 211), waarbij hij toegeeft dat die stijl moeilijkheden kan opleveren voor de lezer. Voor redenen van overzichtelijkheid zal bij de introductie van Bernsteins concepten in dit artikel dan ook in de eerste instantie gebruikgemaakt worden van de tweede druk van zijn laatste monografie (2000).

In dit artikel worden eerst Bernsteins kernconcepten, nl. ‘classificatie’ en ‘framing’, voorgesteld, gevolgd door zijn denkkader rond het ‘*pedagogic device*’ en zijn theoretisering van academische kennisstructuren. Tot slot wordt kort ingegaan op de belangrijkste actuele extensie en bron van recente toepassingen van Bernsteins denken, namelijk Legitimation Code Theory, zoals ontwikkeld door de Australische socioloog Karl Maton.

Pedagogische interacties: classificatie en framing

Op het meest abstracte niveau kan Bernsteins onderwijs sociologie als een semiotische theorie gezien worden, daar ze zich concentreert op pedagogische communicatie en op de vraag hoe de sociale distributie van die communicatie vormgeeft aan het pedagogische bewustzijn van personen. Die communicatie vindt plaats op basis van onderliggende principes, die Bernstein als ‘*educational codes*’ definieert.² Een code is “*a regulative principle, tacitly acquired, which selects and integrates relevant meanings, the form of their realisation and evoking contexts*” (Bernstein, 2000, p. 109). Volgens Bernstein zijn onderwijs en pedagogie slechts mogelijk net omdat lerenden en onderwijsverstrekkers die principes in bepaalde mate geïnternaliseerd hebben (Bernstein, 1977, 1990, 2000; Diaz, 2001).

Topografisch maakt Bernstein een onderscheid tussen drie verschillende boodschapsystemen waar die codes of principes hun invloed uitoefenen, namelijk curriculum (wat beschouwd wordt als legitieme kennis), pedagogie (het proces van kennisoverdracht) en evaluatie (het al dan niet realiseren van de beoogde kennis door de le-

2 Specifieke concepten van Bernstein die in dit artikel geïntroduceerd worden, worden eenmalig cursief en tussen aanhalingstekens weergegeven. Waar een logische en voor de hand liggende vertaling voorhanden is, wordt die in de rest van het artikel gehanteerd (bv. *classification*/classificatie). Waar geen equivalent voorhanden is, wordt gewoon het originele Engelse begrip gehanteerd (bv. framing).

rende). In de sociologie van Bernstein wordt in elk van die domeinen de pedagogische communicatie doorkruist door de sociaal ongelijke distributie van macht en controle. Die gelden volgens Bernstein als een cruciale oorzaak van de (re)productie van sociale ongelijkheid in en door onderwijssystemen. Het is belangrijk om te noteren dat Bernstein consistent een analytisch onderscheid maakt tussen macht en controle. Machtsrelaties scheppen, legitimeren en onderhouden de afbakening tussen verschillende categorieën, terwijl controle net binnen contexten of categorieën opereert en aldus vormen van pedagogische communicatie reguleert (Bernstein, 1971, 1977, 1990, 2000).

Classificatie

Wat betreft macht, noemt Bernstein de afbakening tussen verschillende categorieën ‘*classificatie*’. Waar bijvoorbeeld de verschillende opleidingsinhouden van een curriculum afgescheiden zijn door ruimtelijke, temporele of andere demarcatiecriteria, is de organisatie van dat curriculum sterk geassocieerd te noemen. Waar de zichtbare grenzen tussen de verschillende vakken van een curriculum vaag zijn (bv. de verschillende vakken zijn niet formeel afgebakend in het uurrooster, en worden door dezelfde leraar in hetzelfde klaslokaal gegeven), valt de classificatie zwak te noemen. Een zwakke classificatie (doorgaans genoteerd als ‘C-’ in onderzoek) of ‘onzichtbare’ afbakening van leerinhouden in het curriculum heeft cruciale gevolgen voor het leren. Zo worden de teleurstellende leereffecten van het burgerschapseducatievak ‘Personal and Social Education’ in het Verenigd Koninkrijk ten dele verklaard door het feit dat de beoogde leerinhouden gebracht werden via een zogenaamde ‘*permeable approach*’: die leerinhouden waren niet specifiek temporeel of spatiaal afgebakend in de concrete organisatie van de school. Het vak werd niet gebracht door herkenbare leerkrachten, maar wel door leerkrachten Engels, Geschiedenis, Godsdienst, ... die enkele korte momenten per week moesten uittrekken om in het kader van de reguliere vakken de burgerschapsgerichte leerinhouden aan te snijden. Uit onderzoek blijkt dat de gebrekkige temporele en spatiale classificatie een doorslaggevende factor is bij de leerlingen voor het niet-ernstig nemen van de gebrachte leerinhouden. Waar leerinhouden puur ‘vakoverschrijdend’ gebracht worden en de classificatie laag blijft, werden ze immers niet (h)erkend als - al dan niet officieel na te streven - leerdoelen (Whitty, 2002; Whitty, Rowe & Aggleton, 1994).

Hoewel het begrip ‘classificatie’ voor het eerst door Bernstein gebruikt werd voor de analyse van de interne curriculumorganisatie in het leerplichtonderwijs (Bernstein, 1971), heeft hij het begrip in latere uitwerkingen een ruimere toepassing gegeven. Classificatie kan ook slaan op de isolatie tussen bepaalde pedagogische actoren, organisaties of praktijken. Zo kan het onderhouden en bewaken van de afbakening tussen verschillende types universiteiten in (in)formeel gestratificeerde systemen van hoger onderwijs begrepen worden als een vorm van classificatie. Elite-instellingen beschermen hun identiteit, historisch prestige of financieel succes door expliciet het onderscheid met andere actoren in het hogeronderwijsbestel te benadrukken of door

hun autonomie of 'onaantastbaarheid' ten opzichte van nationale of regionale beleidsmakers te onderlijnen (Abbas & McLean, 2007).

Ook al is classificatie op systeemniveau in regel stabiel, toch kunnen veranderingen in classificatiestructuren net leiden tot nieuwe opties en curricula. Maton (2004), bijvoorbeeld, analyseerde het ontstaan van '*cultural studies*' als een nieuw academisch opleidings- en onderzoeksdomein in het Verenigd Koninkrijk in de jaren 60 aan de hand van een geleidelijke afbouw van de schotten tussen universiteiten en bepaalde beleidsmakers. Als een strenge grensafbakening behouden was gebleven, zou '*cultural studies*' nooit ontstaan zijn als autonoom academisch domein.

Een ander voorbeeld van een terrein waar de notie van 'classificatie' veelvuldig als analytisch speerpunt dient of diende, behelst het onderzoek naar professionele identiteiten, in het bijzonder in relatie tot de opleiding van leerkrachten. Zo wordt beargumenteerd dat de sterkere nadruk die de verschillende New Labour-regeringen, alsook hun opvolgers, leggen op de training van leerkrachten *in* schoolcontexten, ten nadele van vorming van leerkrachten door universiteiten, een potentiële hypotheek legt op de professionele identiteit van leerkrachten-in-spe. Waar de classificatie tussen praktische vaardigheden en de disciplinaire kennis te veel vervaagt, blijft alleen een vorm van genericisme over. Dat genericisme kan leerkrachten of andere professionelen onmogelijk voldoende intellectueel wapenen voor de praktijk in steeds volatieler wordende beroepscontexten. In dat opzicht volgen veel onderzoekers en commentatoren Bernstein in zijn appreciatie van het belang van classificatie in de context van de professionele identiteitsvorming van leerkrachten of lerenden (Afdal & Nerland, 2014; Beck, 2002; Beck & Young, 2005; Hordern, 2014; Wheelahan, 2007).

Framing

Bernstein maakte, zoals reeds vermeld, daarnaast al vroeg een expliciet analytisch onderscheid tussen macht en controle. Terwijl macht, aldus Bernstein, zich institutionaliseert op maatschappelijk vlak (bv. elite-instellingen) en intellectueel vlak (bv. betreffende curriculumorganisatie) door middel van een al dan niet sterke classificatie, uit controle zich door middel van '*framing*'. Framing kan sterk of zwak zijn, en kan zich uiten - en analytisch geoperationaliseerd worden - op heel veel verschillende vlakken, zoals bijvoorbeeld op het vlak van de volgtijdelijke opbouw van pedagogische activiteiten. Waar die sequentiële framing sterk is (doorgaans genoteerd als 'F+'), moeten lerenden de volgtijdelijkheid van het curriculum of lespakket strikt volgen. Waar lerenden meer (schijnbare) controle over de pedagogische interacties kunnen uitoefenen, is de framing zwak. In analytisch opzicht vormt framing het analytische supplement van classificatie: framing kijkt niet naar de afbakening *tussen* contexten, maar wel net naar de mate van controle *binnen* contexten. Die kan, behalve de volgtijdelijkheid, een breed scala van andere dimensies beslaan, zoals de mate waarin de evaluatiecriteria aan de lerenden geëxpliciteerd worden, of de ruimte die gegeven wordt aan lerenden om binnen pedagogische contexten de leerinhouden in vraag te

stellen (een zwakke hiërarchische framing). Vooral in onderzoek naar de microprocessen van het wetenschapsonderwijs werden de verschillende vormen van framing op het leren extensief onderzocht, en werd beargumenteerd dat een zogenaamde ‘gemengde framing’ van pedagogische praktijken betere leerresultaten kan opleveren. Zo concluderen Morais en collega’s (Morais, 2002; Morais, Neves & Pires, 2004) dat het aangewezen is om de spatiale en communicatieve framing tussen leraren en leerlingen in lagerschoolcontexten laag te houden (d.w.z. steeds grote toegankelijkheid en beschikbaarheid toe te staan), maar dat het anderzijds wel aangewezen is om de evaluatiecriteria (wat gekend moet zijn, en op welk niveau) steeds sterk te blijven expliciteren. Voor een effectieve en sociaal rechtvaardige pedagogie, aldus Morais, is het dus aangewezen om de framing op sommige dimensies sterk te houden, en op andere bewust laag te houden.

Empirisch onderzoek en kritiek

Hoewel Bernsteins definitie van de concepten ‘classificatie’ en ‘framing’, althans op basis van een oppervlakkige lezing, de suggestie kan opwekken dat classificatie per se op een macroniveau opereert, en framing op een microniveau, heeft Bernstein altijd een dergelijke interpretatie van de hand gewezen (Bernstein, 2000). Het echte verschil schuilt er immers in dat classificatie over afbakeningen *tussen* contexten gaat, en framing net over de controle *binnen* contexten. Classificatie en framing kunnen dan ook, volgens Bernstein, onafhankelijk van elkaar bestaan, wat wil zeggen dat pedagogische situaties onder verschillende combinaties kunnen opereren, zoals bijvoorbeeld C+,F+; C-,F+; C+,F-; & C-,F-. In die opsomming worden de modaliteiten van classificatie en framing nog voorgesteld als binair (sterk of zwak). Echter, classificatie en framing worden in empirisch onderzoek meestal veel preciezer geoperationaliseerd. Zo gebruikt bijvoorbeeld Hoadley (2008) in haar onderzoek over taalonderwijs in lagere scholen een 4-dimensionale schaal om de interne classificatie van curriculaire kennisinhouden te meten (van ‘C++’ tot ‘C- -’) en hanteert ze een 5-dimensionale schaal voor framing (‘F++’ tot ‘F₀’).

In de praktijk zullen uiteraard niet alle theoretische combinaties even dikwijls voorkomen en zal, bijvoorbeeld, een zwakke classificatie dikwijls samengaan met een zwakke framing. Zo opereren radicaal-progressieve pedagogieën in regel vanuit de premisse van de onderlinge permeabiliteit van curriculaire inhouden - zwakke classificatie van inhouden - en wordt aan lerenden veelal veel controle in pedagogische situaties gegeven - zwakke framing van interacties-, waarbij het onderscheid tussen les en spel verdwijnt (Moore, 2004).

Daarnaast blijft het, volgens Bernstein, cruciaal om een analytisch onderscheid te behouden tussen, enerzijds, de sterkte van classificatie en framing en, anderzijds, de concrete inhouden die behandeld worden in pedagogische contexten. Classificatie en framing reguleren als ‘geleiders’ de doorstroming van kennis in en naar pedagogische contexten, maar ze mogen niet geïdentificeerd worden met die kennis zelf. Het em-

pirisch vaststellen van de sterkte van classificatie en framing in pedagogische contexten is echter geen vrijblijvende aangelegenheid, daar classificatie en framing net een cruciale rol uitoefenen op het bewustzijn van lerenden, en ermee verbonden, op de reproductie van sociale ongelijkheden in en door het onderwijs. Het bewustzijn van lerenden - en in het bijzonder van jonge kinderen - hangt in belangrijke mate af van de classificatie van leerinhouden. Een minimum aan classificatie is net noodzakelijk om jonge kinderen te helpen met het herkennen van pedagogische contexten en wat van hen verwacht wordt. Progressieve, *'child-centred'*, pedagogieën bevatten aldus - onbedoeld - een impliciete vertekening ten nadele van kinderen uit arbeidersmilieus, die minder gesocialiseerd zijn om de impliciete verwachtingen in bepaalde pedagogische contexten te herkennen.

In een bekend experiment van Basil Bernstein en zijn medewerkster, Janet Holland, werd aan 7-jarige kinderen zonder specifieke toelichting gevraagd om afbeeldingen van voedingsproducten in groepjes onder te brengen (Bernstein, 2000). Terwijl de kinderen uit een middenklasse-milieu overwegend opteerden voor formele, taxonomische groeperingen (bv. alle groenten bij elkaar), opteerden de kinderen uit arbeidersmilieus overwegend voor groeperingen op basis van persoonlijke criteria (bv. wat het kind in kwestie al dan niet lekker vond). Dat patroon vertoonde zich ook al hadden de kinderen uit arbeidersmilieus geen cognitieve achterstand en evengoed als de andere kinderen hadden ze een besef van mogelijke formelere of taxonomische indelingen van de afbeeldingen. Dat toont, aldus Bernstein, aan dat het impliciet laten van de verwachtingen in pedagogische contexten - dus een zwakke classificatie en framing van de taak of opdracht - al een sociale vertekening oplevert. Immers, sommige kinderen zijn door hun thuissituatie meer voorbereid tot het herkennen van wat geldt als een 'schoolse' context of een 'pedagogische' opdracht. Bernstein noemt die onbewust verworven herkenningsheuristieken dan ook *'recognition rules'*. Die stellen actoren in staat om de specificiteit van pedagogische contexten (en in het bijzonder hun 'classificatie') te herkennen en daarin succesvol te opereren.

In dat opzicht gold Bernsteins onderzoek als een eerste cruciale kanttekening bij het idee dat progressieve, *'child-centred'* pedagogische praktijken sociale ongelijkheid effectief kunnen bestrijden. Het is overigens relevant om Bernsteins eigen intellectuele evolutie te beschouwen. In een allereerste formulering van de begrippen 'classificatie' en 'framing' drukte Bernstein (1971) nog een voorkeur uit voor een zwakke classificatie en framing, in de impliciete verwachting dat progressieve pedagogieën structurele sociale ongelijkheid in het onderwijs zouden helpen verminderen, maar in latere verwoordingen van de begrippen 'classificatie' en 'framing' (bv. Bernstein, 2000) gaf Bernstein net aan dat een bepaalde vorm van classificatie in het curriculum net emancipatorisch is voor het lerende subject.

Vanuit verscheidene invalshoeken werd de onderwijs sociologie van Bernstein al vroeg bekritiseerd, vooral in de Britse context. Een eerste vorm van kritiek is dat Bernsteins concepten weliswaar een vocabularium leveren om de *relaties* tussen leerinhouden en vakken te benoemen, maar dat Bernstein analytisch op de vlakte blijft wat onderwijskundige kennis zelf betreft. Het wekt geen verbazing dat die vorm van

kritiek vooral geformuleerd werd door in de Britse analytische traditie opererende onderwijsfilosofen, waarvan de meest expliciet kritische stem te vinden is bij Pring (1977). Pring wierp onder meer op dat Bernsteins begrip 'classificatie' een breed spectrum van mogelijke curriculumtypes analytisch onderverdeelt in dichotome categorieën (bv. 'sterke' of 'zwakke' classificatie), maar zonder inhoudelijk in te gaan op de verschilpunten tussen curricula. Volgens Pring negeert Bernsteins relationele kijk op de organisatie van het curriculum het cruciale belang van leerinhouden zelf. Aldus bood, volgens Pring, Bernsteins epistemologisch 'agnostische' analysekader geen toegevoegde waarde voor de fundering van curriculumdebatten.

Een tweede vorm van kritiek houdt verband met het feit dat Bernstein slechts heel impliciet aandacht had voor *agency*. Een aantal fundamentele kritieken komen dan ook van auteurs die Bernsteins theoretische kader als een nieuwe incarnatie zien van een klassieke, structuralistische sociologie (Gibson, 1977, 1984). Het is wel zo dat niet alle auteurs die Bernsteins theoretische kader identificeren met sociologisch structuralisme dat doen vanuit een afwijzend perspectief. Voorbeelden zijn te vinden bij Diaz (2001) of Sadovnik (1991, 2001). Toch heeft die interpretatie het pad geëffend voor de kritiek dat Bernsteins analysekader intrinsiek deterministisch is. Harker en May (1993), bijvoorbeeld, contrasteren Bernsteins kernconcept van code als intern regulatief principe in negatieve zin met Bourdieu's concept van 'habitus'. Door het meer expliciet situationele karakter van dat laatste wordt, volgens Harker en May, erkend dat subjecten in concrete situaties steeds strategisch afwegen wanneer het voordelig is om sociale regels al dan niet te overtreden. Aldus wordt door die auteurs beweerd dat Bernsteins theoretische kaders er niet in slagen om structuur met *agency* methodologisch te combineren. In dat opzicht is het commentaar van Harker en May weliswaar metatheoretisch correct. Toch verwerpt Bernstein expliciet de kritiek dat zijn denkkaders deterministisch zouden zijn. *Agency* kan zich steeds manifesteren, in het bijzonder in die pedagogische situaties waar de framing (net) voldoende zwak is (Bernstein, 1990, 2000). In die situaties opent framing de mogelijkheid voor het individu om de classificatieprincipes in vraag te stellen. Samenvattend kan men wel stellen dat in Bernsteins sociologie het lokaliseren van *agency* analytisch beperkt blijft tot het detecteren en analyseren van de omstandigheden waarin *agency* kan opereren. De afwezigheid van het sprekende of agerende subject in Bernsteins onderwijssociologie wordt dan ook in termen van Bernsteins beschrijvende focus verklaard, een focus die gelinkt wordt aan zijn schatplichtigheid aan het klassieke sociologische structuralisme van Durkheim (Diaz, 2001; Nash, 2006; Tyler, 2004).

In derde instantie werd geargumenteed dat de vroege uitwerkingen van de concepten classificatie en framing van curricula (Bernstein, 1971, 1977) weliswaar een relevant analysekader vormden, maar dat die op zichzelf niet bijdragen tot een begrip van de ontwikkeling van onderwijssystemen. Er werd ook beargumenteerd dat Bernstein niet duidelijk maakte hoe onderwijssystemen specifieke vormen van framing of classificatie konden institutionaliseren en reproduceren. Zoals inderdaad terecht werd opgemerkt, ook al door Pring (1977), was Bernsteins originele formulering over classificatie en framing nog niet ten gronde analytisch uitgewerkt wat betreft de link tussen

maatschappelijke machtsverhoudingen en de organisatie van onderwijssystemen. De noodzaak aan een theoretische uitwerking in Bernsteins denkkader dat een synthese of brug zou moeten opleveren tussen micro- en macroniveau werd eveneens geuit door Karabel en Halsey (1977). Zij argumenteerden dat Bernsteins denkkader en onderzoek zich weliswaar concentreerden op de gevolgen van pedagogie op lerenden, maar zonder te verklaren hoe pedagogische praktijken - *educational codes* in Bernsteins analytisch formularium - zich konden institutionaliseren. Hoewel Bernstein niet volledig opteerde voor de conflictsociologische synthese met (neo-)Marxistische elementen zoals gesuggereerd door Karabel en Halsey, kreeg die synthese uiteindelijk toch vorm in wat Bernstein '*the pedagogic device*' noemde. Dat wordt in de volgende sectie besproken.

Het gelaagde raster van pedagogie: 'the pedagogic device'

Er werd reeds op gewezen dat de ontwikkeling van Bernsteins theoretische denkkader aldus een bottom-uppatroon vertoonde: pas geruime tijd nadat de concepten 'classificatie' en 'framing' hun ingang hadden gevonden, stelde Bernstein (1990, 2000) een model voor dat de algemene principes en procedures achter de transformatie en institutionalisering van kennis naar curricula en onderwijspraktijken uitwerkte. Bernstein kaderde de ontwikkeling van zijn denkkader, '*the pedagogic device*' als een late reactie op een stroming in de Britse onderwijsociologie uit de jaren 70 en 80, nl. de zogenaamde 'New Sociology of Education' (NSOE). Dat perspectief beoogde curricula en onderwijskundige praktijken kritisch te ontleden en te duiden in functie van maatschappelijke machtsverhoudingen. In wat geldt als een centrale programmatorische verklaring van die beweging, werd expliciet gesteld dat curricula bestudeerd zouden moeten worden als sociaal georganiseerde kennis (Young, 1971). Het analyseren en deconstrueren van kennis en bestaande curricula als uiting van de privileges van maatschappelijk dominante klassen gold als kern van het expliciet radicale onderzoeks- en actieprogramma van de NSOE. Die deconstructie zou op haar beurt de weg moeten kunnen vrijmaken voor meer inclusieve curricula, die ruimte geven aan de kennis van voorheen maatschappelijk gemarginaliseerde groepen. Volgens dat perspectief is het gebrek aan onderwijssucces van kinderen uit de arbeidersklasse ten dele te wijten aan de feitelijke inhoud van curricula, waarvan geargumenteed werd dat ze beter aansloten op de noden en verwachtingspatronen van leerlingen met een middenklasseachtergrond. Het wordt enerzijds ruim erkend dat de NSOE als programma zich in de Britse onderwijsociologie nooit ontwikkelde tot een coherente of succesvolle onderzoekstraditie (Dale, 2001; Moore & Muller, 1999, 2002; Whitty, 2002). Toch mag, aldus Bernstein, de intellectuele invloed van de NSOE niet onderschat worden, daar die voortleefde in benaderingen die uitgaan van een directe correspondentie tussen maatschappelijke machtsverhoudingen en curricula. Hij argumenteert in dat opzicht dat veel kritische curriculumbenaderingen vooral aandacht hadden voor de inhoud van wat overgebracht wordt ('*the relayed*'), maar dat ze in gebreke bleven op een ander vlak: "*they do not study the constitution of the relay itself*" (Bernstein, 2000, p. 25).

Die epistemologische blinde vlek beoogde Bernstein te corrigeren door de ontwikkeling van een analytische lens die net focust op de sociologie van die 'constitution', ofwel, de diepe grammatica van pedagogische communicatie.

Bernstein noemde, zoals al vermeld, die grammatica 'the pedagogic device'. Hij identificeert daarin drie gerelateerde, maar hiërarchisch onderscheidbare velden, die elk beheerst worden door bepaalde regels of principes: 'distributive rules' slaan op de feitelijke productie van kennis; 'recontextualising rules' slaan op het proces van transmissie van bestaande kennis naar curricula en pedagogische praktijken; en 'evaluative rules' slaan op wat geldt als het geldige, erkende verwerven van specifieke kennis of praktijken. Het blijft in dat opzicht belangrijk om Bernsteins gebruik van het woord 'rules' goed te duiden. Daarmee doelt hij op het feit dat in elke maatschappij de productie van kennis en de disseminatie en het aftoetsen ervan gebonden zijn aan - al dan niet impliciete - regulerende mechanismen. Dus ook daar is het relevant om Bernsteins terminologie niet als deterministisch op te vatten. In tegenstelling tot wat bijvoorbeeld de interpretatie van Harker en May (1993) suggereert, ziet Bernstein die mechanismen niet als vaststaand. Die regelsystemen verplaatsen zich immers net in functie van maatschappelijke of politieke verschuivingen. Studies van hercontextualiseringsprocessen horen, volgens Bernstein, net in te zetten op het in kaart brengen van - al dan niet contingente - sociale factoren die die processen sturen, ook vanuit een diachronisch perspectief. Die aanpak werd onder meer gevolgd in analyses van sociologie-onderwijs (Luckett, 2009), leesvaardigheidspedagogiek (Marsh, 2007) en wiskundeonderwijs (Ensor, 2001).

In eerste instantie zijn er dus 'distributive rules', die het veld van de productie van kennis beslaan. Dat veld van productie bestaat in de hedendaagse maatschappijen uiteraard uit universiteiten en de wetenschappelijke onderzoeksgemeenschap, waarbij peer-reviewed publicaties als standaard van pedagogische communicatie gelden. In expliciete navolging van Durkheim (1912/1995) trekt Bernstein daarin een parallel met primitieve maatschappijen, waarin de toegang tot dat veld van 'the unthinkable' - het voorheen 'ongedachte' - streng wordt bewaakt door en voor een priesterkaste. Die laatste waakt erover dat alleen degenen die beschouwd werden als 'legitimately pedagogised' (Bernstein, 2000, p. 31) toegang krijgen tot dat veld. De streng bewaakte toegang tot dat veld en de als maatschappelijk legitiem aanvaardbare productie van pedagogische kennis krijgt dan ook onvermijdelijk een sacraal karakter in Bernsteins denken (Beck, 2002; Sadovnik, 1991, 2001). Daarom zijn 'distributive rules' in elke maatschappij intrinsiek meer stabiel dan de twee andere sets van principes die het pedagogic device uitmaken.

In tweede instantie identificeert Bernstein de 'recontextualising rules', nl. de principes die de transformatie en dislocatie van de kennis regelen. Die transformatie vindt plaats in wat Bernstein identificeert als het 'recontextualising field'. Wie in dat veld de beslissingen uitmaakt, hangt af van de relatieve sterkte van de twee sub-velden, nl. het 'official recontextualising field' (ORF) en het 'pedagogic recontextualising field' (PRF). Het ORF slaat op gespecialiseerde actoren, zoals in de schoot van ministeries opererende curriculumcommissies en agentschappen. Het PRF, daarentegen, verwijst

naar schrijvers van handboeken of uitgeverijen. In elk van beide velden kunnen verschillende ideologische posities dominant zijn, maar de uitkomst van curriculumdebatten zal vooral afhangen van de grensafbakening of classificatie tussen beide velden. Waar die classificatie sterk is, zal het PRF een belangrijke mate van autonomie genieten voor de constructie van curricula. In dat geval worden officiële beleidslijnen - zoals opgelegde opleidingsdoelen - gemedieerd door het PRF, ofwel die actoren die buiten de controle van de overheid vallen. Het is niet zo dat Bernstein per se een van die twee sub-velden per definitie als dominant ziet. Belangrijker is om, wil men de genese en ontwikkeling van curricula kritisch kunnen vatten, het *hele* recontextualising field als een domein van epistemologische strijd, contestatie of convergentie te zien. Zo verklaart Bernstein bijvoorbeeld de opkomst in de jaren 60 binnen het Britse leerplichtonderwijs van onderwijskundige benaderingen die de nadruk leggen op wat een kind kan ('*competence models*') aan de hand van een conceptuele convergentie tussen verschillende domeinen in de gedragswetenschappen, zoals bijvoorbeeld Piagets notie van cognitieve competentie en Chomsky's notie van linguïstische competentie. De interpretatie en hercontextualisering van die visies gebeurde door onderwijskundigen (het PRF) in termen van hun *sociale* logica. Die interpretatie ging vervolgens samen, aldus Bernstein, met een grote receptiviteit voor die modellen bij officiële overheidsinstanties (het ORF). Zonder die (tijdelijke) convergentie tussen de twee sub-velden van het recontextualising field, zouden die onderwijshervormingen nooit gerealiseerd zijn.

Tot slot bestaat het pedagogic device ook uit de zogenaamde '*evaluative rules*', de criteria die doorgegeven, verworpen en geëvalueerd worden *in* en *door* pedagogische contexten. Die criteria stipuleren onder meer de standaarden die lerenden moeten bereiken op bepaalde leeftijden, zoals bijvoorbeeld tot uiting komt in nationale examens of beleidslijnen aangaande het streamen van leerlingen. In dat opzicht vormen ze het afsluitende maar cruciale '*message system*' van het pedagogic device.

Sociale Wetenschappen als proliferatie van 'talen'

Parallellen tussen Bourdieus dynamische veldbenadering (bv. Bourdieu & Wacquant, 1992) en Bernsteins notie van hercontextualisering werden door verscheidene commentatoren opgemerkt (bv. Lamnias, 2002). Nochtans vertoont Bernsteins kader een minder expliciet relationele benadering, daar de link tussen ingenomen posities in het pedagogische veld enerzijds, en maatschappelijke machtsverhoudingen anderzijds, zelden direct is; daarnaast heeft Bernsteins denkkader ook een grote focus op de structuur van de kennis die gecreëerd en gehercontextualiseerd wordt (Moore, 2004).

Binnen academische kennis maakt Bernstein immers nog een verder onderscheid tussen twee patronen van theorieontwikkeling, namelijk '*hierarchical knowledge structures*' en '*horizontal knowledge structures*'. De eerste behelzen een vorm van kennis die beoogt om algemene proposities en theorie te ontwikkelen en te integreren, met als doel om onderliggende gelijkaardige patronen te identificeren, toepasbaar op een breed gamma van verschillende fenomenen. In contrast daarmee staan horizontale

kennisstructuren, die bestaan uit een reeks van gespecialiseerde talen, met gespecialiseerde criteria voor de creatie en disseminatie van teksten. Als voorbeeld van de eerste categorie vermeldt Bernstein fysica, waar de kenniscreatie volgens hem cumulatief is. Horizontal knowledge structures, daarentegen, zijn segmentaal georganiseerd. In dat type kennisstructuren bestaat de ‘ontwikkeling’ van nieuwe kennis uit de introductie van nieuwe, gespecialiseerde ‘talen’ om de werkelijkheid te belichten. Bijgevolg is, volgens Bernstein (2000), de empirische toetsing en validatie van theorieën nooit een echt realistische optie in dat soort kennisstructuren.

Daarnaast kunnen kennisstructuren ook geanalyseerd worden in functie van hun omgang met het empirische. Kennisstructuren met een ‘*strong grammar*’ staan de onderzoeker toe om feiten en relaties met relatieve precisie te vatten: “*the strong grammar visibly announces what it is*” (Bernstein, 2000, p. 163); die ‘sterke grammatica’ bestaat uit methodische procedures, kwantificering en strikte afspraken. Daarmee contrasteren de kennisstructuren die slechts de beschikking hebben over een zwakke grammatica, waarbij de omgang met de sociale werkelijkheid gefundeerd wordt door het bezitten van een bepaalde ‘*gaze*’ of blik, die verworven wordt door een latent proces van socialisatie. De latente aard van die verwerving leidt ertoe dat auteurs die beogen om bij te dragen tot een kennisstructuur die gekenmerkt wordt door een ‘zwakke grammatica’, zullen moeten kunnen omgaan met een onzekerheid over de vraag of hij/zij de ‘juiste taal’ beheerst. Immers, in tegenstelling tot wat het geval is voor kennisgebieden met sterke grammatica’s, is er geen procedurele zekerheid, zoals die bijvoorbeeld aangeboden kan worden door een methodologie van Popperiaanse falsificatie. Bij kennisgebieden met zwakkere grammatica’s wordt de gemiste zekerheid dan wel weer herwonnen door extensief gebruik van gecanoniseerde begrippenkaders of ‘talen’.

Aldus vormt Bernsteins schets een - deels expliciete - kritiek op de ontwikkeling van de (onderwijs)sociologie, waar de introductie van nieuwe theoretische invalshoeken of ‘talen’ zoals functionalisme, marxisme, postmodernisme of feminisme net als een vorm van theorieontwikkeling gezien wordt (Maton, 2006; Muller, 2007). Het discrete of niet-vertaalbare karakter van de verschillende sociaal-wetenschappelijke talen stelt volgens Bernstein dan ook een gigantisch probleem: “*each specialised language, or rather, their sponsors and authors, may accuse the other of failures of omission and/or epistemological/ideological/social inadequacies of the assumptions*” (Bernstein, 2000, p. 172). Het tekort aan werkbare methodische consensus wordt binnen die kennislandschappen net gecompenseerd door sterkere identiteitsclaims en discursieve zelf-idealiserende op basis van elementen zoals gender of etniciteit, die leiden tot de ‘*confessional narratives of a variety of Feminist and Black studies in higher education*’ (ibid.). Bernstein expliciet volgend, hebben Moore en Muller (1999, 2002) het dan ook over ‘*voice discourses*’ in de onderwijssociologie, waarbij kennisclaims net gefundeerd worden op basis van het uitdagen van het als hegemonisch ervaren dominante discours. Dat laatste wordt dan retorisch weggezet als, bijvoorbeeld, te ‘mannelijk’ of te ‘bourgeois’. Er is, oppervlakkig gezien, een zekere parallel met de posities van conservatieve commentatoren in de curriculumdebatten over en in de Angelsaksische

universitaire wereld (bv. Bloom, 1987). Zowel Bernstein als bepaalde auteurs uit die strekking argumenteren tegen de institutionalisering van de ‘*voice discourses*’ in universitaire curricula. Toch moet wel duidelijk zijn dat Bernsteins kritiek net ingegeven wordt door een expliciet emancipatorische bekommernis, namelijk de vrees dat (onderwijs)sociologie als academisch domein net aan empirische scherpte verliest door de voortdurende proliferatie van nieuwe ‘talen’ en invalshoeken. Aldus kan ze als wetenschap minder wegen op het beleid en laat ze net kansen onbenut om het lot van die minderheden of groepen te begrijpen en zodoende te helpen verbeteren.

‘Legitimation Code Theory’: Matons actualisering van Bernstein

Uit de tot nu toe gepresenteerde schets van de ontwikkeling van Bernsteins theoretisch apparaat komt er een duidelijk intern spanningsveld naar voren. Enerzijds benadrukt hij expliciet de noodzaak van ‘*empirical languages of description*’ in onderwijskundig en sociaal-wetenschappelijk onderzoek. Zo erkent Bernstein de interne theoretische rijkdom van Foucaults begrippenkaders over macht en normalisering en Bourdieu’s notie van habitus, maar meent hij dat die poststructuralistische benaderingen inherent circulair zijn, daar ze de onderzoeker niet in staat stellen om waar te nemen wat buiten de eigen theoretische veronderstellingen valt: “*nothing exists outside the model*” (Bernstein, 2000, p. 209). De capaciteit om empirische referenten waar te nemen die de eigen theoretische veronderstellingen niet noodzakelijk ondersteunen, is volgens Bernstein slechts mogelijk indien de onderzoeker vasthoudt aan een zekere discursieve afstand tussen eigen theorie en mogelijke operationalisaties ervan. Anderzijds is het frappant dat Bernsteins eigen theoretische apparaat slechts ten dele beantwoordt aan dat door hem uitgewerkte kwaliteitscriterium. Zo kunnen classificatie en framing respectievelijk gezien worden als operationele vertalingen van de abstracte concepten macht en controle. Maar de latere theoretische constructies van Bernstein beantwoorden al veel minder expliciet aan zijn eigen epistemologische criteria. Zo merkt Dowling (2009) terecht op dat Bernsteins kader van het pedagogic device weliswaar een sterke interne grammatica kent, maar geen vertaalsleutel biedt naar het empirische toe. Op een gelijkaardige manier kan gezegd worden dat andere concepten van Bernstein, zoals zijn theorievorming over kennisstructuren, nog heel tentatief of zelfs ideaaltypisch-dichotoom geformuleerd waren en slechts in beperkte mate een directe link leggen naar mogelijke operationalisatiestrategieën (Muller, 2007).

De uitdaging gelinkt aan Bernsteins latere theorievorming werd uiteindelijk pas enkele jaren na Bernsteins overlijden opgenomen door de Australische socioloog Karl Maton, die Bernsteins ‘code theory’ verder zou ontwikkelen. In zijn al eerder vermelde doctoraatsonderzoek over de institutionalisering van cultural studies als domein in het Britse hoger onderwijs, argumenteert Maton (2000, 2004) al dat elke pedagogische praktijk en elk kennisdomein ondersteund wordt door impliciete afspraken, die hij ‘*modes of legitimation*’ noemt. Daarin onderscheidt hij twee vormen van specialisatie van claims tot legitimiteit: *claims over kennis*, en *claims door actoren*

(‘specialization codes’). De eerste noemt hij ‘epistemic relations to knowledge’ (ER), de tweede soort claims noemt hij ‘social relations to knowledge’ (SR). De sterkte van de classificatie van de relaties tussen deze principes is net bepalend voor de structuur van het kennisveld of de pedagogische praktijk in kwestie. Vertaald naar Bernsteins eerdere schets over kennisstructuren betekent dat dat hiërarchische kennisstructuren gekenmerkt zullen worden door een sterke classificatie van epistemische relaties: auteurs en academici zullen het unieke belang van gespecialiseerde procedures benadrukken. Daar zullen de sociale relaties tot kennis door een zwakke classificatie gekenmerkt zijn: subjectieve eigenschappen zijn van minder belang voor de constructie van wat beschouwd wordt als een ‘valide tekst’. Tegengesteld daaraan, zijn in horizontale kennisstructuren de epistemische relaties tot kennis minder sterk geïnclassificeerd, maar wordt de notie van ‘wie’ de pedagogische of wetenschappelijke tekst produceerde, net sterker geïnclassificeerd. Dat heeft uiteraard ook gevolgen voor curricula én voor pedagogische praktijken. In de humanities of de sociale wetenschappen, aldus Bernstein, zal het voor de hercontextualisering én voor de vlotte aanvaarding van een tekst steeds sterk van belang zijn wie de auteur is, of uit welke stroming hij/zij komt. In de curricula van de humanities en sociale wetenschappen worden aldus (onuitgesproken) classificatieprincipes gehanteerd. Concreet opereert die vorm van classificatie, aldus Bernstein, dus ook als een latent hercontextualiseringsprincipe dat de identiteit van een school of een andere pedagogische context hoort te vrijwaren.

Vanzelfsprekend zijn er echter gradaties mogelijk in die sturende vorm van classificatie. Als meest extreme incarnatie van sterke sociale relaties tot kennis, identificeren Maton (2000, 2014) en Moore (2007) dan ook de zogenaamde standpuntepistemologie, die de epistemologische basis van kennisclaims negeert of ontkent, maar zichzelf net legitimeert via een uitgesproken sterke classificatie van identiteitsclaims.

Matons toepassing van Bernsteins eigen conceptclassificatie op de door Bernstein nog relatief dichotoom verwoorde concepten, opende aldus de deur naar een meer analytische en productieve invulling van Bernsteins kader. Maton noemt die theoretische aanpak in de onderwijs- en kennissociologie dan ook ‘*Legitimation Code Theory*’ (LCT). Hij vertrekt van de veronderstelling dat actoren hun kennisclaims altijd proberen te onderbouwen: “*when actors engage in practices they are at the same time making a claim of legitimacy for what they are doing or, more accurately, for the organizing principles embodied by their actions*” (Maton, 2014, pp. 23-24). Het is net de taak van een kritische onderwijs- en kennissociologie om die - soms impliciete - criteria te analyseren, en na te gaan wat de gevolgen zijn voor de keuzes en de leerprestaties van lerenden. Een voorbeeld van dat laatste valt te vinden in Matons eigen onderzoek over studiekeuze. Zo werd een verschuiving vastgesteld in de percepties van scholieren over muziek als schoolvak. Waar Engelse scholieren in de lagere jaren van het middelbare onderwijs nog opteerden voor muziek als keuzevak, bleek de populariteit ervan als (keuze)vak sterk te dalen naarmate scholieren vorderen in hun studietraject. Zowel uit documentanalyse (onder meer van syllabi) als uit een uitgebreide survey van studiekeuzers zelf, bleek dat de gepercipieerde, onderliggende

basis van 'achievement' voor muziek in de hogere jaren zich, in tegenstelling tot die van de lagere jaren, eerder afbakent als een 'élite code': zowel epistemische (kennis is belangrijk) als sociale (goed zijn in het vak muziek is een persoonlijke dispositie) kennisrelaties worden als cruciaal gezien, wat fel contrasteert met de invulling ervan in eerdere studie jaren (Lamont & Maton, 2008, 2010). De principes die het belang van kennis onderbouwen spelen aldus een cruciale rol in de keuzes (in dit voorbeeld: studiekeuzes) die actoren al dan niet maken. Waar die onderliggende principes congruent zijn, spreekt Maton dan ook van een '*code match*'. Waar die conflicterend zijn, spreekt hij van een '*code clash*', die kan leiden tot aliënering of studie-uitval (Howard & Maton, 2011; Maton, 2014). Het is cruciaal om er zich van bewust te zijn dat, in dit geval, LCT *niet* kijkt naar de feitelijke voorkeuren of verwachtingen van lerenden aan sich (in geval van het besproken onderzoek zou de vraag dan bijvoorbeeld zijn of studiekeuzers muziek, wiskunde, taal, ... saai vinden of niet), maar wel naar de onderliggende principes die lerenden al dan niet bewust sturen in hun omgang met bepaalde soorten kennis.

Recentere extensies van LCT focussen niet alleen op de notie van differentiële specialisatie (epistemische versus sociale relaties tot kennis), maar hebben zich uitgebreid naar andere dimensies. Zo ontwikkelde Maton (2014) eveneens de notie van '*semantic density*', of de mate waarin betekenissen in onderwijskundige of sociaal-culturele praktijken gecondenseerd zijn, en, vooral, hoe actoren met die mate van condensatie omgaan en de gevolgen voor het leren. Andere extensies van Bernsteins code sociology via LCT situeren zich dan weer in een verdere operationalisering van de concepten die Bernstein naar voren bracht in zijn theoretische kader van het 'pedagogic device' (Maton, 2014; Moore & Maton, 2001). LCT maakt op dit moment een snelle expansie door, zowel wat betreft het aantal onderzoekers als het aantal toepassingscontexten. Wat betreft empirisch onderzoek, moet ten slotte zeker opgemerkt worden dat de kernconcepten van LCT zich zowel lenen tot kwantitatieve als tot kwalitatieve benaderingen. De bovenvermelde studies rond studiekeuze (Howard & Maton, 2011; Lamont & Maton, 2008, 2010) zijn mixed-method onderzoeksdesigns. Bijvoorbeeld, in het onderzoek van Lamont en Maton (2008), werd bij studenten gepolst naar onderliggende principes in hun omgang met bepaalde soorten kennis door middel van een extensieve survey, die werd aangevuld met een kwalitatief ingevulde documentanalyse.

Het valt buiten het bestek van dit artikel om een exhaustief beeld te geven van het onderwijskundig onderzoek gebaseerd op de principes en tools van LCT. De geïnteresseerde lezer kan dat wel vinden op de portaalsite van LCT (<http://www.legitimation-codetheory.com> -onder redactie van Karl Maton en medewerkers). Op die site is een up-to-date overzicht te vinden van de actuele theoretische ontwikkelingen, verschillende toepassingsgebieden, publicaties en lopend onderzoek. Dat heel ruime spectrum van empirisch onderwijskundig onderzoek, gebaseerd op Matons actualisering en operationele extensies van Bernsteins concepten, vormt aldus een pertinente indicatie van de actuele relevantie van Bernsteins sociologie.

Bibliografie

- Abbas, A. & McLean, M. (2007). Qualitative research as a method for making just comparisons of pedagogic quality in higher education: a pilot study. *British Journal of Sociology of Education*, 28(6), 723-37.
- Afdal, H.W. & Nerland, M. (2014). Does Teacher Education Matter? An Analysis of Relations to Knowledge among Norwegian and Finnish Novice Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), 281-99.
- Apple, M.W. (2002). Does education have independent power? Bernstein and the question of relative autonomy. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 607-16.
- Beck, J. (2002). The sacred and the profane in recent struggles to promote official pedagogic identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 617-26.
- Beck, J. & Young, M.F.D. (2005). The assault on the professions and the restructuring of academic and professional identities: a Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 26(2), 183-97.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control, Volume I: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1973) (Ed.). *Class, Codes and Control Volume II: Applied Studies towards a Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control, Volume III: Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control, Volume IV: The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research and Critique*. Lanham (USA): Lanham, Rowman & Littlefield.
- Bloom, A. (1987). *The Closing of the American Mind*. New York: Simon and Schuster.
- Bolander, B. & Watts, R.J. (2009). Re-reading and rehabilitating Basil Bernstein. *Multilingua - Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 28(2-3), 143-73.
- Bourdieu, P. & Wacquant, J.L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Dale, R. (2001). Shaping the sociology of education over half-a-century. In J. Demaine (Ed.), *Sociology of Education Today* (pp. 5-29). Eastbourne: Palgrave.
- Daniels, H. (2004). Activity theory, discourse and Bernstein. *Educational Review*, 56(2), 121-32.
- Diaz, M. (2001). Subject, power and pedagogic discourse. In A. Morais, I. Neves, B. Davies, & H. Daniels (Eds.), *Towards a Sociology of Pedagogy: The Contribution of Basil Bernstein to Research* (pp. 83-98). New York: Peter Lang Publishing.
- Dittmar, N. (1978). *Handboek van de Sociolinguïstiek* (W. Koning, vert.). Utrecht: Spectrum.
- Dowling, P. (2009). *Sociology as Method. Departures from the Forensics of Culture, Text and Knowledge*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Durkheim, E. (1912/1995). *The Elementary Forms of Religious Life* (K.E. Fields, vert.). New York: The Free Press.
- Ensor, P. (2001). From preservice mathematics teacher education to beginning teaching: A study in recontextualizing. *Journal for Research in Mathematics Education*, 32(3), 296-320.
- Gibson, R. (1977). Bernstein's classification and framing: a critique. *Higher Education Review*, 9(2), 23-46.
- Gibson, R. (1984). *Structuralism and Education*. London: Hodder and Stoughton.

- Harker, R. & May, S.A. (1993). Code and Habitus: comparing the accounts of Bernstein and Bourdieu. *British Journal of Sociology of Education*, 14(2), 169-78.
- Hasan, R. (2004). The concept of semiotic mediation. Perspectives from Bernstein's sociology. In J. Muller, B. Davies & A. Morais (Eds.), *Reading Bernstein, Researching Bernstein* (pp. 30-43). London: Routledge Falmer.
- Hoadley, U. (2008). Social class and pedagogy: a model for the investigation of pedagogic variation. *British Journal of Sociology of Education*, 29(3), 63-78.
- Hordern, J. (2014). The Logic and Implications of School-based Teacher Formation. *British Journal of Educational Studies*, 62(3), 231-48.
- Howard, S. & Maton, K. (2011). Theorising knowledge practices: a missing piece of the educational technology puzzle. *Research in Learning Technology*, 19(3), 191-206.
- Karabel, J. & Halsey, A.H. (1977). Educational research: a review and interpretation. In J. Karabel & A.H. Halsey (Eds.), *Power and Ideology in Education* (pp. 1-85). New York: Oxford University Press.
- Lamias, C. (2002). The contemporary pedagogic device: functional impositions and limitations. *Pedagogy, Culture and Society*, 10(1), 21-38.
- Lamont, A. & Maton, K. (2008). Choosing music: Exploratory studies into the low uptake of music GCSE. *British Journal of Music Education*, 25(3), 267-82.
- Lamont, A. & Maton, K. (2010) Unpopular music: Beliefs and behaviours towards music in education. In R. Wright (Ed.), *Sociology and Music Education*. (pp. 63-80). London: Ashgate.
- Luckett, K. (2009). The relationship between knowledge structure and curriculum: a case study in sociology. *Studies in Higher Education*, 34(4), 441-53.
- Marsh, J. (2007). New Literacies and Old Pedagogies: Recontextualizing rules and practices. *International Journal of Inclusive Education*, 11(3), 267-81.
- Maton, K. (2000). Languages of legitimation: the structuring significance for intellectual fields of strategic knowledge claims. *British Journal of Sociology of Education*, 21(2), 147-67.
- Maton, K. (2004). *The Field of Higher Education. A Sociology of Reproduction, Transformation, Change and the Conditions of Emergence for Cultural Studies*. Unpublished DPhil thesis, University of Cambridge.
- Maton, K. (2006). On knowledge structures and knower structures. In R. Moore, M. Arnot, J. Beck & H. Daniels (Eds.), *Knowledge, Power and Educational Reform: Applying the Sociology of Basil Bernstein* (pp. 44-59).
- Maton, K. (2014). *Knowledge and knowers: towards a realist sociology of education*. Abingdon, Routledge.
- Maton, K. & Moore, R. (Eds.). (2010). *Social realism, knowledge and the sociology of education: Coalitions of the mind*. London: Continuum.
- Moore, R. (2004). *Education and Society. Issues and Explanations in the Sociology of Education*. Cambridge: Polity Press.
- Moore, R. (2007). Going critical: the problem of problematizing knowledge in education studies. *Critical Studies in Education*, 48(1), 25-41.
- Moore, R. (2013). *Basil Bernstein: The Thinker and the Field*. London: Routledge.
- Moore, R., Arnot, M., Beck, J. & Daniels, H. (Eds.) (2006). *Knowledge, Power and Educational Reform: Applying the Sociology of Basil Bernstein*. New York: Routledge.
- Moore, R. & Maton, K. (2001). Founding the sociology of knowledge: Basil Bernstein, intellectual fields and the epistemic device, in A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels (Eds.), *Towards a Sociology of Pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. (pp. 153-82). New York: Peter Lang.

- Moore, R. & Muller, J. (1999). The discourse of 'voice' and the problem of knowledge and identity in the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 189-206.
- Moore, R. & Muller, J. (2002). The growth of knowledge and the discursive gap. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 627-37.
- Morais, A. (2002). Basil Bernstein at the micro level of the classroom. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 559-69.
- Morais, A., Neves, I. & Pires, D. (2004). The what and the how of teaching and learning, in J. Muller, B. Davies & A. Morais (Eds.), *Reading Bernstein, Researching Bernstein* (pp. 75-90). London: Routledge Falmer.
- Muller, J. (2007). On splitting hairs: hierarchy, knowledge and the school curriculum. In F. Christie & J.R. Martin (Eds.), *Language, Knowledge & Pedagogy: Functional Linguistic & Sociological Perspectives* (pp. 65-86). London: Continuum.
- Nash, R. (2006). Bernstein and the explanation of social disparities in education: a realist critique of the socio-linguistic thesis. *British Journal of Sociology of Education*, 27(5), 539-53.
- Pring, R. (1977). Common sense and education. In: *Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, XI, July, (pp. 57-77).
- Sadovnik, A. (1991). Basil Bernstein's theory of pedagogic practice: a structuralist approach. *Sociology of Education*, 64(1), 48-63.
- Sadovnik, A. (2001). Basil Bernstein (1924-2000). *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 31(4), 607-20.
- Singh, P., Sadovnik, A.R. & Semel, S.F. (Eds.) (2010). *Toolkits, Translation Devices and Conceptual Accounts: Essays on Basil Bernstein's Sociology of Knowledge*. New York: Peter Lang.
- Tyler, W. (2004). Silent, invisible, total: pedagogic discourse and the age of information. In J. Muller, B. Davies & A. Morais (Eds.), *Reading Bernstein, Researching Bernstein* (pp. 15-29). London: Routledge Falmer.
- Wheelahan, L. (2007). How competency-based training locks the working class out of powerful knowledge: a modified Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 28(5), 637-51.
- Whitty, G. (2002). *Making Sense of Education Policy: Studies in the Sociology and Politics of Education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Whitty, G., Rowe, G. & Aggleton, P. (1994). Discourse in cross-curricular contexts: limits to empowerment. *International Studies in Sociology of Education*, 4(1), 25-42.
- Young, M.F.D. (Ed.) (1971). *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier Macmillan.
- Young, M.F.D. (2007). Durkheim and Vygotsky's theories of knowledge and their implications for a critical educational theory. *Critical Studies in Education*, 48(1), 43-62.

Abstract

This article aims to introduce the key concepts of Basil Bernstein's sociology to the Dutch-speaking public. Whilst Bernstein (1924-2000) cannot reasonably be considered as completely unfamiliar to academics in the Low Countries, in Flanders and Netherlands, the scholarly attention to Bernstein seems to be largely confined to his so-called 'socio-linguistic these'. Therefore, this article endeavors to address this lacuna by giving an overview of the development and structure of Bernstein's concepts. First, his core concepts '*classification*' and '*framing*' are presented, followed by an overview of Bernstein's framework on pedagogy and pedagogisation, namely '*the pedagogic device*'. The article then discusses Bernstein's epistemological critique on the state and structure of the sociology of education. Finally, the article introduces an important recent movement which directly stems from Bernstein's sociology, namely '*Legitimation Code Theory*'. This fast-growing sociological movement analytically expands and operationalizes Bernstein's frameworks. In this manner, the article aims to invite researchers and scholars to critically (re)discover the actuality and contemporary relevance of Bernstein's sociology of education and pedagogy.

Keywords

Basil Bernstein, sociology of education and sociology of knowledge, framing, classification