

# Onderwijs sociologie en onderwijs beleid in Nederland; sporen van onderwijs sociologische inzichten in beleidsnota's op het terrein van onderwijs en wetenschappen in de periode 1970-1992\*

J. M. G. Leune

## Samenvatting

Onderzocht is in welke mate sporen van onderwijs sociologische inzichten zijn te vinden in beleidsnota's van de Nederlandse overheid die in de periode 1970 tot en met 1992 zijn verschenen op het terrein van onderwijs en wetenschappen.

Van de onderzochte 244 beleidsnota's bleken er 106 (= 43.5%) min of meer een onderwijs sociologisch gehalte te hebben; (18.5% heel duidelijk, 25% enigszins). In 138 gevallen (= 56.5%) konden geen sporen van onderwijs sociologische inzichten gevonden worden. In de jaren '70 verschenen er relatief meer van dergelijke nota's dan in de jaren '80; in absolute zin was het omgekeerde het geval.

Voor de doorwerking van onderwijs sociologische inzichten in het onderwijs beleid bleken in de onderzochte periode vooral de volgende determinanten van belang:

- een toegenomen beleidsmatige aandacht voor het vraagstuk van de sociale ongelijkheid van onderwijs kansen en voor de maatschappelijke betekenis van het onderwijs;
- de intrede van (onderwijs) sociologen in beleidsvoorbereidende en beleidsvoerende functies;
- de toenemende betrokkenheid van onderwijs sociologen bij de interdisciplinaire onderwijskunde, met name bij het beleidsgerichte onderwijs onderzoek.

Daarnaast waren er voor de invloed van de onderwijs sociologie op het onderwijs beleid ook belemmerende factoren. De belangrijkste zijn (afgezien van een generieke spanningsverhouding tussen wetenschap en beleid): de produktie van onderwijs sociologische inzichten die zich door hun aard niet lenen voor omzetting in voorschriften voor beleid (bijvoorbeeld omdat zij betrekking hebben op niet-manipuleerbare variabelen), de produktie van kennis die haaks staat op gevestigde belangen en waarden, de jeugdige en geringe maatschappelijke status van de onderwijs sociologie en het lang niet altijd eenduidige karakter van onderzoeksresultaten.

## Inleiding

De vraag welke betekenis het wetenschappelijk onderzoek van het onderwijs heeft voor het onderwijs beleid is vaker gesteld dan beantwoord. Dat is niet verwonderlijk. Het is methodologisch buitengewoon lastig om de invloed van wetenschappelijke kennis te isoleren van de vele andere factoren die onderwijs politieke beslissingen determineren.

Bij het voeren van beleid spelen uiteenlopende en talloze overwegingen een rol. In zijn tweede Contourennota noemt Van Kemenade, naast wetenschappelijke gezichtspunten en gegevens: politieke factoren, financiële overwegingen, opvattingen van betrokkenen, geldende verplichtingen, overwegingen van recht, billijkheid en rechtvaardigheid, eisen van continuïteit, de schatting van de uitvoerbaarheid en de publieke opinie (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1977).

Wetenschapsbeoefenaren zoals onderwijs sociologen behoren tot de zeer velen die bij het

\* Dit artikel is een bewerking van een meeromvattend paper over de relatie tussen onderwijs sociologie en onderwijs beleid in Nederland, geschreven ten behoeve van de tiende Onderwijs sociologische Conferentie over 'Dertig jaar onderwijs sociologie in Nederland tussen wetenschap en beleid', gehouden op 28 en 29 oktober 1993 te Luntenen.

voorbereiden van het onderwijsbeleid betrokken zijn. Er kunnen vijf categorieën van betrokkenen worden onderscheiden: politici, ambtenaren, adviesorganen, (organisaties van) belanghebbenden (van binnen en van buiten het onderwijsbestel) en deskundigen (Leune, 1985). Tot de laatste categorie behoren onderwijskundigen, pedagogen, onderwijspsychologen, onderwijssociologen, onderwijsjuristen, onderwijs economen, en tal van experts op het terrein van de onderwijsverzorging (bijv. toets- en leerplanontwikkelaars).

Bij de vaststelling van de invloed van wetenschappelijke kennis op het (onderwijs)beleid is ook een probleem dat deze invloed zich veelal indirect, en daardoor moeilijk zichtbaar, voltrekt. Onderzoek beïnvloedt bijvoorbeeld het denken van invloedrijke beleidsactoren. Pas jaren later blijkt dat dit heeft geleid tot feitelijke wijzigingen in het gedrag van deze actoren. Inmiddels zijn vele andere determinanten van dit gedrag in het spel geweest. De invloed van het onderzoek is dan zelden nog te traceren. Carol Weiss spreekt over de 'enlightenment'-functie van wetenschappelijk onderzoek (Weiss, 1982; Leviton & Hughes, 1981). Deze functie manifesteert zich indien onderzoekers inzichten aandragen die in globale zin de denkrichting van beleidsvoerders beïnvloeden, zonder het concrete beleid direct te raken. Zo zijn beleidsvoerders vrijwel altijd gevoelig voor de tijdgeest en drukken gezaghebbende wetenschapsbeoefenaars daarop een belangrijk stempel. Zichtbaar voltrekt deze invloed zich echter zelden.

Verreweg de meeste publikaties over de verhouding tussen onderwijsonderzoek en onderwijsbeleid in Nederland hebben een al dan niet normatief gekleurd beschouwend karakter. Empirische studies zijn zeldzaam. In Nederland is met name onderzoek verricht door Kooistra (1982 en 1986), Schaveling (1987) en Scheerens (1983). Van meer beschouwende aard zijn studies van Creemers, Hoeben, Pelsch en Snippe (1993), Creemers en Hoeben (1984), Doornbos (1985), Kallen (1982), Van Kemenade (1983), Leune (1987), Simons (1992), Van Vught (1992), Wardekker (1981), Van Wieringen (1992), Wijnen en Dochy (1992). Soms betreffen deze studies het onderwijsbeleid in algemene zin, soms ook een specifieke sector. De vraag naar de beleidsmatige

betekenis van het onderwijsonderzoek kan worden verbijzonderd naar de wetenschappelijke disciplines die de voedingsbronnen zijn van de interdisciplinaire onderwijskunde. Daartoe behoort de onderwijssociologie.

Over de gewenste verhouding tussen de onderwijssociologie en het onderwijsbeleid liepen en lopen binnen de kring van de in universitaire verband werkende onderwijssociologen de meningen uiteen. Sommigen bepleiten distantie, anderen deelname (vgl. Van Gelder, 1974). De eerstgenoemden vrezen (met Schuyt (1984) en Van Vught (1992)) dat betrokkenheid bij beleid leidt tot theorie-arm onderzoek en tot het achterwege blijven van kritische vragen.

Binnen het wetenschappelijk forum van de Nederlandse onderwijssociologen is het vooral Dronkers geweest die de "voortdurende, soms openlijke, soms steelse vrijage van onderwijssociologen met het beleid en de publieke discussie" heeft gekritiseerd. "Deze vrijage domineert voortdurend de agenda van de onderwijssociologie, waardoor bij elke zwenking van het beleid en de publieke discussie ook de richting van de onderwijssociologie veranderde", aldus Dronkers (1984, p. 9).

De voorstanders van betrokkenheid van onderwijssociologen bij het onderwijsbeleid plegen te kiezen voor twee typen legitimaties. Enerzijds wordt door hen gewezen op de maatschappelijke betekenis van wetenschapsbeoefening: het produceren van kennis ter wille van de kennis zelf wordt door hen afgewezen. Anderzijds wordt gewezen op het wetenschappelijke belang van beleidsbetrokkenheid. Een dergelijke betrokkenheid kan probleemstellingen en gezichtspunten genereren, die vanuit de studeerkamer de onderzoeksagenda nimmer zouden beïnvloeden. Ook kan betrokkenheid bij beleid leiden tot kennis en inzichten (bijv. over besluitvorming en machtsverhoudingen) die anders niet of slechts moeizaam te vergaren zouden zijn.

Waarneembaar is dat, vooral sinds de jaren tachtig, puur academische doelen weer wat meer op de voorgrond zijn getreden, na een periode waarin maatschappelijk engagement sterk werd benadrukt<sup>1</sup>. Slechts aarzelend en soms verontschuldigd klinken sedertdien pleidooien voor een beleidsgerichte onderwijssociologie. Het gaat weer vooral om kennen, niet of minder om handelen. Vermoedelijk

hangt de terugkeer van primair academische aspiraties samen met:

- a de academisering van de algemene sociologie, waarmee de onderwijssociologie als specialisme steeds verbonden is gebleven; na de jaren zeventig ontwikkelt de sociologie zich meer en meer tot een volwassen wetenschap en bepalen ideologische overtuigingen van haar beoefenaren in afnemende mate de onderzoeksagenda en de onderzoeksresultaten;
- b veranderingen in het maatschappelijk klimaat dat, vooral door stagnaties in de economische ontwikkeling, meer en meer werd bepaald door instrumenteel in plaats van door idealistisch denken. In de politiek verschoof de aandacht van idealen naar het bevorderen van effectiviteit en efficiency. Voor een kritisch geëngageerde onderwijssociologie kwam minder speelruimte.

In dit artikel staan twee vragen centraal:

- a in welke mate zijn sporen van onderwijssociologische inzichten te vinden in beleidsnota's van de Nederlandse overheid die in de periode 1970 tot en met 1992 zijn verschenen op het terrein van onderwijs en wetenschappen?
- b welke factoren waren in de genoemde periode bevorderlijk en welke waren belemmerend voor de doorwerking van onderwijssociologische inzichten in het onderwijsbeleid van de Nederlandse overheid?

## 1 Methodische aanpak

Voor het opsporen van de betekenis van wetenschappelijk onderzoek voor het beleid van de overheid kunnen verschillende onderzoeksmethoden gehanteerd worden; men zie de variëteit aan methoden die in de beleidswetenschappen gehanteerd worden om invloed te meten (voor een overzicht: Van Schendelen, 1990; Schaveling, 1984). Een van deze methoden is een inhoudsanalyse van beleidsdocumenten. Als onderwijssociologische gezichtspunten expliciet in beleidsdocumenten figureren dan is de kans dat dat gebeurt het grootst in geval van beleidsnota's (c.q. beleidsnotities en beleidsbrieven). In een beleidsnota

treffen we overwegingen aan inzake voorgenomen beleid, veelal gepaard met (een poging tot) een oorzakelijke analyse van het probleem waarvoor een oplossing wordt gezocht. De kans dat daarbij onderwijssociologische inzichten een rol hebben gespeeld is aanwezig. In wetten, algemene maatregelen van bestuur, beschikkingen en circulaire's zal men naar deze inzichten vergeefs zoeken. Zij zijn althans uit de tekst niet direct af te leiden. De tekst van deze documenten is juridisch van aard. Bedoelingen en redeneringen komt men in wetsteksten niet tegen. Onderwijssociologische (en andere sociaal-wetenschappelijke) inzichten spelen vooral een rol bij het ontwerpen van beleid, zelden bij de juridische formulering ervan. Het ontwerpen van beleid gebeurt vooral middels beleidsnota's (Van Wieringen, 1983; Rosenthal & Ringeling, 1976).

Overwogen is om de aan- of afwezigheid van onderwijssociologische inzichten in beleidsnota's kwantitatief te meten (Krippendorff, 1980). Daar is om twee redenen van afgezien. In de eerste plaats omdat het in de beschikbare tijd een onuitvoerbaar opgave was ruim 11 miljoen woorden te coderen. Een steekproef van nota's (en daarin vervatte woorden) zou op gespannen voet hebben gestaan met de beoogde volledigheid van de analyse. In de tweede plaats omdat de frequentie waarmee woorden in een tekst voorkomen op zich niets behoeft te zeggen over de betekenis die woorden in een betoog vervullen. De validiteit van een telling van woorden als bewijs voor hun betekenis in een betoog is dubieus. Getracht is om de aan- of afwezigheid van onderwijssociologische inzichten op een meer kwalitatief-interpretatieve manier te traceren (Berelson, 1952; Lazarsfeld & Barton, 1951; Van Dijk, 1985).

Bij de beoordeling van de onderzochte beleidsnota's heb ik drie mogelijkheden onderscheiden:

- a onderwijssociologische inzichten spelen in de nota een belangrijke rol bij de analyse van het in het geding zijnde beleidsprobleem en/of bij de gedachtenvorming over mogelijke oplossingen ervan. Een typisch voorbeeld van zo'n nota is de Contourennota (uit 1975) die bol staat van onderwijssociologische inzichten (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1975);

- b onderwijssociologische inzichten zijn enigszins van betekenis, bijv. slechts met betrekking tot een facet van de nota of overschaduw door andersoortige inzichten (bijv. economische, juridische, psychologische);
- c onderwijssociologische inzichten zijn niet te traceren, d.w.z. niet uit de tekst af te leiden. Dit wil niet zeggen dat ze bij het schrijven van de nota in het geheel geen rol van betekenis hebben gespeeld. Er is evenwel een andere, meer precieze methode van onderzoek nodig om eventuele latente invloeden te bewijzen.

Het onderscheid tussen de eerste en de tweede mogelijkheid is gradueel. Ik vond het gewenst binnen de categorie van onderwijssociologisch georiënteerde nota's tenminste één differentiatie aan te brengen, in het besef dat over de afbakening van beide modaliteiten discussie mogelijk is. Van meer principiële aard is het onderscheid tussen de twee eerste mogelijkheden samen en de derde (ja versus nee). Aan de gehanteerde kwalitatieve methode kleven beperkingen, die inherent zijn aan dit type inhoudsanalyse. Bij de beoordeling kunnen selectieve percepties een rol gespeeld hebben. Giddens wijst op het probleem dat in geval van documentenonderzoek "the sources may be difficult to interpret in terms of how far they represent real tendencies" (Giddens, 1993, p. 695). Ik heb gestreefd naar een zo objectief mogelijke typering van de onderzochte beleidsnota's. Een andere beperking is dat waarnemingen slechts in globale categorieën kunnen worden geordend. Voor verdergaande nuanceringen dan de onderscheiden drie mogelijkheden biedt de gehanteerde methode geen houvast. Ondanks deze beperkingen acht ik de gekozen kwalitatieve benadering in dit geval meer betekenisvol dan een louter kwantificerende.

Wat zijn onderwijssociologische inzichten? Dat zijn inzichten die betrekking hebben op de sociale determinanten en de maatschappelijke functies van het onderwijs als georganiseerde en geprofessionaliseerde socialisatie (Leune, 1980; Peschar & Wesselingh, 1985; Vervoort, 1975; Du Bois-Reymond & Wesselingh, 1981). Deze inzichten kunnen zowel een meer

theoretisch als een meer empirisch karakter hebben. Ik doel niet alleen op onderzoeksresultaten, maar ook op theorieën, redeneringen en begrippen. Ook die kunnen in een beleidsnota een rol van betekenis vervullen. Sociale determinanten van onderwijs (dat zijn determinanten die betrekking hebben op interacties tussen mensen en groepen) kunnen worden onderscheiden in culturele (deze betreffen waarden, normen, doeleinden en verwachtingen) en structurele (deze betreffen relatie-patternen). Zij kunnen zich binnen en buiten het onderwijsbestel manifesteren en werkzaam zijn op drie niveaus: micro (de klas), meso (de school) en macro (het onderwijsbestel als geheel). Inzichten omtrent de maatschappelijke functies van het onderwijs betreffen de bijdragen van onderwijs aan het functioneren van de samenleving, zowel in statische als dynamische zin. Zij kunnen worden onderscheiden in sociale, economische, culturele en politieke bijdragen.

Onderwijssociologische inzichten in de hier gedefinieerde zin zijn geleidelijk aan ook buiten de kring van onderwijssociologen verspreid. Veel gebruikte onderwijssociologische begrippen (zoals milieu-specifieke selectie en socialisatie) behoren inmiddels ook tot het vocabulaire van beoefenaren van andere sociale wetenschappen en tot dat van beleidsvoerders op het terrein van het onderwijs. Berger (1992) signaleert deze proliferatie voor de gehele sociologie. Hij merkt op: "The sociological perspective has entered into the cognitive instrumentarium of most of the human sciences with great succes". En voorts: "... since what sociology originally has to offer has been largely incorporated into the corpus of other fields".

Wanneer beleidsvoerders zich derhalve bedienen van onderwijssociologische termen dan heeft dit niet per se te duiden op invloed van onderwijssociologen. Ook niet-onderwijssociologen kunnen bijdragen aan de verspreiding van onderwijssociologische inzichten. In dit artikel gaat het mij primair om het traceren van de betekenis van onderwijssociologische inzichten, door wie ook ingebracht in het proces van beleidsvoering. Dit proces blijft in dit artikel verder buiten beschouwing. Ik acht deze inzichten aanwezig indien zij uit de tekst van de onderzochte beleidsnota's kunnen worden afgeleid, gelet op de gehanteerde begrippen, gezichtspunten, redeneringen en de verwerkte



onderzoeksgegevens. De in dit artikel als tweede opgeworpen vraag is beantwoord op grond van literatuuronderzoek en een ordening van eigen waarnemingen over de determinanten van onderwijsbeleid gedurende ruim 25 jaar. Dit deel van het onderzoek heeft een hypothese-vormend karakter.

## 2 Onderwijssociologische sporen in beleidsnota's

In de periode 1970 tot en met 1992 verschenen er 244 beleidsnota's onder verantwoordelijkheid van de bewindslieden van Onderwijs en Wetenschappen. Indien een nota betrekking had op het landbouwonderwijs behoorde ook de minister van Landbouw, Natuurbehoud en Visserij tot de ondertekenaars. Geanalyseerd zijn beleidsdocumenten die materieel bezien

het karakter hebben van een nota; dat is een document waarin beoogd beleid wordt ontvouwd. Het komt voor dat een beleidsdocument materieel wel, doch formeel niet de gedaante heeft van een nota. Dat geldt met name voor beleidsnotities en zogeheten beleidsbrieven (zie voor dit definitie-probleem Rosenthal & Ringeling, 1976). Deze zijn in onze analyse betrokken.

Gestart is in 1970 omdat het onaannemelijk moest worden geacht dat voor die tijd enige mate betekenisvolle onderwijssociologische inzichten in beleidsnota's aangetroffen zouden worden, gelet op het feit dat de onderwijssociologie in Nederland pas in de jaren zestig tot bloei is gekomen. Er is enige tijd nodig om wetenschappelijke inzichten te laten doordringen tot de beleidsontwikkeling<sup>2</sup>.

De mate waarin in de onderzochte nota's onderwijssociologische inzichten voorkomen

jaar	totaal	ja		enigszins		nee	
		abs.	%	abs.	%	abs.	%
1970	3	1	33	0	0	2	66
1971	5	0	0	1	20	4	80
1972	4	1	25	0	0	3	75
1973	1	0	0	0	0	1	100
1974	4	1	25	0	0	3	75
1975	14	6	43	2	14	6	43
1976	5	0	0	1	20	4	80
1977	8	2	25	3	37.5	3	37.5
1978	3	1	33	2	66	0	0
1979	8	3	37.5	2	25	3	37.5
1980	7	1	14	1	14	5	72
1981	7	2	29	1	14	4	57
1982	6	1	17	1	17	4	66
1983	14	1	7	4	29	9	64
1984	23	5	21.5	0	0	18	78.5
1985	15	2	13.5	4	26.5	9	60
1986	12	1	8.5	1	8.5	10	83
1987	19	1	5	6	31	12	64
1988	23	3	13	6	26	14	61
1989	23	4	17.5	10	43.5	9	39
1990	10	0	0	5	50	5	50
1991	17	4	23.5	5	29.5	8	47
1992	13	5	38.5	6	46	2	15.5
Totaal	244	45	18.5%	61	25%	138	56.5%

Figuur 1. Onderwijssociologische inzichten traceerbaar in beleidsnota's

kan per jaar worden samengevat, zoals weergegeven in Figuur 1.

Uit dit overzicht kan worden geconcludeerd dat van de 244 onderzochte beleidsnota's er 45 (= 18.5%) een duidelijk onderwijssociologisch gehalte hebben. In 61 gevallen (= 25%) is dit gehalte enigszins traceerbaar, terwijl in 138 gevallen (= 56.5%) van een zodanig gehalte niet aanwijsbaar sprake is.

Indien de kolommen ja en enigszins worden samengevoegd dan kan worden geconcludeerd dat in 106 van de onderzochte nota's (= 43.5%) sporen van onderwijssociologische inzichten aanwezig zijn. Verondersteld zou kunnen worden dat dit vooral het geval is in de periode 1973-1977 en in de jaren 1981 - 1982 toen een onderwijssocioloog als minister aan het roer stond van de sector onderwijs en wetenschappen. Feit is dat in 1975 relatief veel (namelijk 43%) nota's verschenen met een duidelijk onderwijssociologisch karakter. Maar het is evenzeer een feit dat dergelijke nota's in 1973 en 1976 ontbreken en dat zij in de jaren 1974, 1977, 1981 en 1982 niet een opvallend groter aandeel hebben in de nota-productie dan in de jaren waarin géén onderwijssocioloog de scepter zwaaide<sup>3</sup>. Evenmin is er een duidelijke samenhang tussen de politieke kleur van de regering en het onderwijssociologisch gehalte van beleidsnota's. Ook tijdens centrum-rechtse kabinetten verschijnen nota's die meer of minder evident een dergelijk gehalte hebben. Opmerkelijk is wél dat sinds het aantreden (eind 1989) van een centrum-linkse coalitie het percentage onderwijssociologisch georiënteerde nota's fors is toegenomen. Bedroeg dit percentage in de jaren 1987 t/m 1989 46, in de drie volgende jaren (1990 t/m 1992) treedt een stijging op tot 62. Deze toename houdt vermoedelijk verband

met een herlevende politieke belangstelling voor het klassieke kansen-vraagstuk, die een impuls kreeg door de komst van een CDA-PvdA-kabinet, dat het ongelijkheidsvraagstuk terugbracht op de beleidsagenda, met name binnen het kader van het streven naar zogeheten sociale vernieuwing.

Indien we de gehele onderzochte periode overzien dan lijkt het erop dat het sociologisch gehalte van een beleidsnota primair wordt bepaald door de aard van het beleidsprobleem waarop de nota betrekking heeft. Naarmate een probleem meer een sociaal karakter heeft (d.w.z. meer betrekking heeft op sociale gedragingen van betrokkenen en/of op sociale kenmerken van betrokken groeperingen of instituties) is de kans groter dat bij de analyse van een probleem en bij de presentatie van mogelijke oplossingen onderwijssociologische inzichten benut worden. Zo'n kans is bijvoorbeeld gering als een nota handelt over een puur sang rechtspositioneel probleem.

Als we de periode 1970 t/m 1992 onderverdelen in clusters van jaren en de categorieën ja en enigszins samenvoegen dan ontstaat het beeld, zoals weergegeven in Figuur 2.

Uit Figuur 2 kan worden afgeleid dat het percentage onderwijssociologisch getinte beleidsnota's het laagst was in de jaren 1970 t/m 1974. Daarna treedt in de periode 1975 t/m 1979 een forse stijging op tot 58%. Daarna daalt dit percentage tot 30% om vervolgens vanaf 1985 weer op te lopen tot 62 in de meest recente jaren (1990 t/m 1992).

In Figuur 3 worden de jaren zeventig en tachtig elk samengevoegd (dat is voor de jaren negentig nog niet mogelijk).

periode	totaal	ja + enigszins		nee	
		abs.	%	abs.	%
70 t/m 74	17	4	23	13	77
75 t/m 79	38	22	58	16	42
80 t/m 84	57	17	30	40	70
85 t/m 89	92	38	41	54	59
90 t/m 92	40	25	62	15	37
totaal	244	106	43	138	57

Figuur 2. Onderwijssociologisch gehalte van beleidsnota's in periode 1970 t/m 1992

periode	totaal	ja + enigszins		nee	
		abs.	%	abs.	%
70 t/m 79	55	26	47	29	53
80 t/m 89	149	55	37	94	63
totaal	204	81	40	123	60

Figuur 3. Onderwijssociologisch gehalte van beleidsnota's in de jaren '70 en '80

Het valt allereerst op hoezeer de produktie van beleidsnota's in de periode 1970-1990 is toegenomen, namelijk van 55 in de jaren '70 tot 149 in de jaren '80. Van een terugtrekkende overheid is in die laatste jaren geen sprake! (Leune, 1990; De Kam & De Haan, 1991). Het aantal sociologisch georiënteerde beleidsnota's is in die periode in absolute zin toegenomen (van 26 naar 55) maar relatief gedaald (van 47% naar 37%).

Sedert de jaren '90 is er een stijging van het relatieve aantal onderwijssociologische beleidsnota's. Van deze decade konden evenwel nog slechts drie jaren onderzocht worden (1990 t/m 1992).

Over de aard van de getraceerde onderwijs-sociologische inzichten kan korthedshalve worden opgemerkt dat zij vooral betrekking hadden op de volgende thema's: sociale ongelijkheid van onderwijskansen (in het bijzonder van arbeiderskinderen, allochtonen en meisjes), aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt, maatschappelijke functies van de school, schoolloopbanen, schoolverzuim, problemen van leraren, effectiviteit van het onderwijs en bestuurlijke verhoudingen in het onderwijsbestel.

### 3 Factoren die de invloed van de onderwijssociologie op het onderwijsbeleid hebben bevorderd en belemmerd

In het onderwijsbeleid van de rijksoverheid dat in de periode 1970 tot 1993 is gevoerd zijn stellig sporen van onderwijssociologische inzichten aanwezig, zoals uit de gepresenteerde gegevens kan worden geconcludeerd. Toch is er ook onmiskenbaar sprake geweest van twee werelden die elkaar niet wezenlijk geraakt hebben. Onderwijsociologie en onderwijsbeleid hebben ook langs elkaar heen geleefd en doen dat

nog. Onderwijsociologische inzichten zijn door beleidsvoerders zowel benut als genegeerd. Er valt iets voor te zeggen om de verhouding tussen onderwijsociologie en onderwijsbeleid te typeren als een LAT-relatie (Heene, 1992).

Welke factoren waren bevorderlijk en welke hinderlijk voor de doorwerking van onderwijsociologische inzichten in het onderwijsbeleid van de rijksoverheid in de onderzochte periode? Daarover kunnen de volgende hypothesen geformuleerd worden.

Bevorderlijk was in de eerste plaats een toenemende beleidsmatige aandacht voor vraagstukken die tot het analyse-terrein van de onderwijsociologie behoren. Dit geldt met name voor het vraagstuk van de sociale ongelijkheid van onderwijskansen, dat sinds het eind van de jaren '60/begin jaren '70 hoog op de onderwijspolitieke agenda is gesitueerd. De invloed van de onderwijsociologie is vooral bepaald door groeiende beleidsmatige aandacht voor het profijt van onderwijs, in het bijzonder voor de spreiding van dit profijt over uiteenlopende sociale milieus.

In de tweede plaats was er een toenemende onderkenning bij beleidmakers van de maatschappelijke betekenis van onderwijs. Onderwijs werd meer en meer gezien als een voertuig van sociale verandering en in afnemende mate als een gesloten pedagogische provincie met eigen doelen en legitimaties. Het schoolwezen werd niet langer gezien en behandeld als een relatief gesloten sociaal systeem (Idenburg, 1971).

In de derde plaats speelde de intrede van (onderwijs)ociologen in beleidsvoorbereidende en beleidsvoerende functies op landelijk niveau een belangrijke rol.

Sprekende voorbeelden (in alfabetische volgorde) zijn:

- J.A. van Kemenade (minister van Onderwijs en Wetenschappen van 1973-1977 en

van 1981-1982);

- J.M.G. Leune (voorzitter van de Onderwijsraad sedert 1 juli 1992 en sedert 1979 actief betrokken bij de voorbereiding van SER-adviezen op onderwijsterrein);
- M.A.J.M. Matthijssen (in de jaren zeventig voorzitter van de Innovatiecommissie Participatie-onderwijs);
- F.J.H. Mertens (thans plv. secretaris-generaal van het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen);
- G.W. Meijnen (o.m. lid van de Projectgroep Onderwijsvoorrangsbeleid en van de Commissie Allochtone leerlingen);
- R.A. de Moor (o.m. voorzitter van de Commissie Ontwikkeling Hoger Onderwijs en voorzitter van de Voorbereidingscommissie Open Universiteit);
- J.L. Peschar (o.m. lid van evaluatiecommissies op het terrein van basisvorming en van samenwerking tussen 'gewoon' en 'speciaal' onderwijs);
- C.J.M. Schuyt (o.m. als lid van de W.R.R. nauw betrokken bij de totstandkoming van het invloedrijke W.R.R.-advies over de basisvorming in 1986);
- J.A. Wallage (staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen van 1989-1993);
- A.M.L. van Wieringen (directeur van de Directie Voorbereiding Beleid Voortgezet Onderwijs bij het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen van 1977 tot 1984).

Voor verreweg de meeste onderwijssociologen die in universitaire kaders werkzaam waren en zijn gold en geldt overigens dat zij louter als onderzoekers actief zijn zonder bij het onderwijsbeleid als adviseur of beleidsvoerder betrokken te zijn. In die zin kan men niet stellen dat de onderwijssociologie en het onderwijsbeleid in Nederland volledig verstrengeld zijn geraakt. Deelname aan en distantie tot beleid kwamen en komen beide voor. Bij verreweg de meeste onderwijssociologen prevaleert de distantie. Voor zover sprake is van deelname gebeurt dit overwegend vanuit onafhankelijke posities die een kritische bejegening van het onderwijsbeleid mogelijk maken.

Vervolgens speelden de groei van de wetenschappelijke kennis over onderwijs en de toenemende betrokkenheid van (onderwijs)sociologen bij de onderwijsresearch een rol. De

onderwijsociologie werd een volwaardige peiler onder de interdisciplinaire onderwijskunde, naast de psychologie en de pedagogiek. Onderwijsociologen traden toe tot de redacties van de gezaghebbende tijdschriften op het terrein van de onderwijskunde<sup>4</sup>. Aan de sociologisering van deze interdiscipline is een belangrijke bijdrage geleverd door gezaghebbende grondleggers als Van Gelder, Idenburg, Knoers, Philip Kohnstamm en Velema. Zij kunnen worden beschouwd als onderwijsociologen *avant-la-lettre*. De hoogleraren die thans voor de onderwijskunde verantwoordelijkheid dragen schuwen sociologische gezichtspunten niet. Dat geldt bijvoorbeeld voor Boekaerts, Creemers, Giesbers, Lagerweij, Nijhof, Scheerens en Van Wieringen. De onderwijsociologie heeft zich, zij het niet zonder aanloopproblemen, binnen de academische onderwijskunde genesteld.

Er waren in de afgelopen dertig jaar ook factoren die de doorwerking van onderwijsociologische inzichten in het onderwijsbeleid van de rijksoverheid hebben belemmerd. Voordat ik een poging doe ook die factoren te identificeren merk ik in algemene zin op dat er in de wereld van het beleid andere waarden prevaleren dan in de wereld van de wetenschap. In het wetenschappelijk denken zijn objectiviteit, validiteit, betrouwbaarheid, representativiteit, consistentie en twijfel aan het eigen gelijk essentiële waarden. In de wereld van het beleid prevaleren veelal waarden als ideologische aantrekkelijkheid, haalbaarheid, uitvoerbaarheid, correspondentie met de tijdgeest en politieke opportuniteit. Deze waarden kunnen ertoe leiden dat wetenschappelijke inzichten bij de beleidsvoering genegeerd worden. Beleidsvoerders handelen soms tegen beter weten in (Leune, 1987).

Wanneer onderwijsociologen met de beleids sfeer in contact treden dan is de kans aanwezig dat zij met de niet specifiek voor onderwijsociologen geldende spanning tussen wetenschap en beleid geconfronteerd worden. Daarbij moet bedacht worden dat veel onderwijsociologische kennis niet primair en soms zelfs in het geheel niet geproduceerd wordt om een rol te spelen in beleidsprocessen. Voor veel onderwijsociologen is de wereld van het beleid ver weg (van hun studeerkamer), soms



zels geheel buiten beeld. Over het interdisciplinaire onderwijsonderzoek merken Wijnen en Dochy (1992) op: "Het ligt niet voor de hand dat onderwijsbeleid en onderwijsonderzoek dezelfde uitgangspunten voor hun redeneringen kiezen. Onderwijsbeleid en onderwijsonderzoek verschillen immers in de te bereiken doelstellingen. Onderwijsonderzoek wil de onderwijswerkelijkheid beschrijven en begrijpen en onderwijsbeleid wil de onderwijswerkelijkheid beïnvloeden en veranderen." Discrepancies tussen onderwijsresearch en onderwijsbeleid verklaren zij met name uit politieke overwegingen, de complexiteit van regelgeving (die een lineaire omzetting van wetenschappelijke inzichten in houvastbiedende en controleerbare beleidsregels soms onmogelijk maakt), gebrek aan financiële middelen, veranderende maatschappelijke omstandigheden en het ontbreken van een op onderzoek gebaseerde traditie van beleidsontwikkeling.

Van Wieringen (1992) reconstrueert de interactie tussen wetenschap en beleid als een resultante van een samenspel tussen vier soorten variabelen:

- de mate waarin de probleemaanpak is gestandaardiseerd;
- de complexiteit en de controversialiteit van het probleem;
- de aanwezigheid c.q. afwezigheid van een oplossingstraditie;
- de kwalificaties van de onderzoekers en van de beleidsvoerders.

De mate waarin wetenschappelijke kennis doordringt tot de beleidsvoering kan volgens hem op deze wijze van geval tot geval variëren.

Simons (1992) signaleert in de verhouding tussen onderwijswetenschap en onderwijsbeleid een transferprobleem. Onderzoekers kennen de beleidsvragen onvoldoende en beleidsvoerders zijn onvoldoende op de hoogte van onderzoeksresultaten. Hij bepleit de inschakeling van 'intermediaire deskundigen'.

In geval van de onderwijssociologie kan op de volgende meer specifieke belemmerende factoren worden gewezen. Allereerst speelt een rol dat onderwijssociologische inzichten zich soms lastig of zelfs in het geheel niet laten 'omzetten' in (voorschriften voor) beleidsmatig handelen. Dat kan verschillende oorzaken hebben. Het kan zijn dat de onderwijssociologi-

sche inzichten louter verklaringsgericht zijn. Verklarende inzichten leiden lang niet altijd tot handelingsvoorschriften. Ellemers (1976) wijst op de mogelijkheid dat er veel kan worden verklaard doch weinig kan worden veranderd. Dronkers (1978) heeft bijvoorbeeld aangetoond dat het effect van variabelen die van invloed zijn op de schoolloopbaan van leerlingen in Nederland en die niet op korte termijn door beleid van de overheid veranderd kunnen worden, groter is dan het effect van wél manipuleerbare variabelen. Tot de eerstgenoemde variabelen behoren bijvoorbeeld de beroepsstatus en het opleidingsniveau van ouders. Het is voorts denkbaar dat onderwijssociologische inzichten betrekking hebben op variabelen die buiten het bereik van beleidsvoerders op onderwijsterrein zijn gelegen, óók indien zij niet louter 'conclusie'- maar 'decisie'- gericht zijn (Verkenningcommissie Onderwijsresearch, 1976). Ik denk aan inzichten over de invloed van de maatschappelijke context op het onderwijs. Die context is bijvoorbeeld voor een minister van Onderwijs en Wetenschappen ongreepbaar. Het komt voor dat sociologische inzichten zich puur technisch bezien niet laten vertalen in hanteerbare en controleerbare regelgeving.

Wanneer onderwijssociologische kennis niet doordringt tot het onderwijsbeleid dan kan dat in de tweede plaats te maken hebben met het gegeven dat sociologische inzichten soms haaks staan op vigerende belangen en waarden. In dat geval wordt deze kennis eerder benut om het beleid te kritiseren dan om het te instrumenteren of te legitimeren. Vooral door onderwijssociologen die zich bij de opzet van hun onderzoek laten leiden door een (neo)marxistische analyse van maatschappelijke verhoudingen is en wordt er kennis geproduceerd (in het bijzonder over de bijdrage van het onderwijs aan de reproductie van sociale ongelijkheid) die zich door zijn kritische aard niet of nauwelijks leent voor incorporatie in bestaande beleidskaders.

In de derde plaats moet bedacht worden dat de invloed van een wetenschap op overheidsbeleid mede bepaald wordt door het gezag (de status) die aan een wetenschap wordt toegekend. Vastgesteld kan worden dat de status van de onderwijssociologie (zo goed als die van de gehele sociologie) in de afgelopen dertig jaar bescheiden is geweest.

In de vierde plaats is de doorwerking van onderwijssociologische inzichten in het onderwijsbeleid belemmerd door het niet eenduidige karakter van onderzoeksresultaten. Lang niet altijd zijn onderwijssociologen het over verklaringen van en oplossingen voor beleidsproblemen eens. Een dergelijke dissensus is fruikend voor een invloedrijke positie op het onderwijspolitieke toneel. Bij beleidsvoerders kan zo de indruk postvatten dat zij met onderwijssociologische inzichten alle kanten opkunnen. Een fraai voorbeeld van verdeeldheid is het door Lucassen en Köbben (1992) gereconstrueerde wetenschappelijke debat over de betekenis van het onderwijs in de eigen taal en cultuur (OETC). Wetenschappers (waaronder onderwijssociologen) huldigen over die betekenis sterk uiteenlopende standpunten. Naarmate bij het aangeven van oplossingen voor beleidsproblemen meer normatieve gezichtspunten in het geding zijn neemt overigens de kans op dissensus toe. Die kans neemt af naarmate de kennis meer een louter beschrijvend dan wel verklarend karakter heeft. Daarom is de consensus onder onderwijssociologen die puur empirisch werken groter dan onder collega's die een meer beschouwende benadering van een probleem verkiezen.

## 4 Conclusies

- a In 106 van de 244 beleidsnota's op het terrein van Onderwijs en Wetenschappen die in de periode 1970 tot en met 1992 verschenen zijn sporen van onderwijssociologische inzichten aanwijsbaar. In 45 gevallen spelen deze inzichten een belangrijke rol, bij 61 nota's is dit enigszins het geval.
- b De aanwezigheid of afwezigheid van onderwijssociologische inzichten hangt meer samen met de aard van de beleidsagenda op het terrein van Onderwijs en Wetenschappen en minder met de politieke kleur van het kabinet.
- c Tot de factoren die de doorwerking van onderwijssociologische inzichten in het onderwijsbeleid van de rijksoverheid hebben bevorderd behoren: de toegenomen beleidsmatige belangstelling voor het vraagstuk

van de sociale ongelijkheid van onderwijskansen en voor de maatschappelijke betekenis van het onderwijs, de intrede van (onderwijs)sociologen in beleidsvoorbereidende en beleidsvoerende functies op het terrein van het onderwijsbeleid en de toegenomen betrokkenheid van onderwijssociologen bij de onderwijsresearch.

- d Factoren die de doorwerking van onderwijssociologische inzichten hebben belemmerd waren (onder meer): het kritische karakter van deze inzichten (die soms haaks stonden op vigerende waarden en belangen), hun verklarende (in plaats van hun instrumentele) karakter, de relatief lage status van de onderwijssociologie en het lang niet altijd eenduidige karakter van onderzoeksresultaten.

## Noten

- 1 Opmerkelijk is dat in de oraties van de tweede generatie Nederlandse hoogleraren op het terrein van de onderwijssociologie (Dronkers, Leune, Meijnen en Peschar) geen of nauwelijks beleidsmatige ambities c.q. pretenties worden geformuleerd. Het gaat hen vooral om de verklarende betekenis van het vak.
- 2 Incidenteel was er vóór 1970 invloed van de onderwijssociologie op het onderwijsbeleid. Ik denk hierbij met name aan de nota over 'Democratisering van het onderwijs' die in juni 1969 onder de politieke verantwoordelijkheid van de bewindslieden Veringa en Grosheide verscheen en die (meer feitelijk gezien) door een onderwijssocioloog (de ambtenaar M. Kastelein) was geschreven.
- 3 Het jaar 1973 mag niet integraal meetellen. Van Kemenade trad pas 11 mei 1973 aan als minister. Het duurde uiteraard even voordat er onder zijn verantwoordelijkheid nota's konden verschijnen. De jaren 1981 en 1982 kunnen eveneens niet integraal meetellen. Van Kemenade trad (wederom) aan op 11 september 1981 en trad (tegelijk met het kabinet CDA-PvdA-D'66) reeds af op 29 mei 1982. Zo gezien behoren bij de beoordeling van zijn invloed op het beleid eigenlijk alleen de volle jaren 1974, 1975, 1976 en 1977 betrokken te worden. In het laatstgenoemde jaar trad hij af op 19 december.

- 4 Pedagogische Studiën, Pedagogisch Tijdschrift, Tijdschrift voor Onderwijsresearch en Comenius.

## Literatuur

- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New York: Hafner.
- Berger, P. L. (1992). Sociology; A disinvitation? *Sociology*, 30 (1), 12-25.
- Bois-Reymond, M. du, & Wesselingh A., (red.) (1981). *School en maatschappij, sociologen over onderwijs en opvoeding*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Creemers, B. P. M., & Hoeben W. Th. J. G. (1984). *Onderzoek tussen onderwijsontwikkeling en wetenschapontwikkeling*. Harlingen: Flevodruk.
- Creemers, B. P. M., Hoeben W. Th. J. G., Peschar, J. L., & Snippe, J., (red.) (1993). *Wat is onderwijsonderzoek waard? De Lier: Academisch Boeken Centrum*.
- Dijk, T. A. van (red.) (1985). *Handbook of discourse analysis*. London: Academic Press (4 delen).
- Doornbos, K. (1985). Het voorspel tot de nieuwe basisschool (1960-1980): de initiatie van een innovatieproces, *Pedagogische Studiën*, 62, 71-84.
- Dronkers, J. (1978). Manipuleerbare variabelen in de schoolloopbaan. In J. L. Peschar & W. C. Ultee (red.), *Sociale stratificatie* (pp. 116-144). Deventer: Van Loghum Slaterus. (boekaflevering 1978 van Mens en Maatschappij).
- Dronkers, J. (1984). Bijdrage aan briefwisseling over onderwijssociologie. In M. du Bois-Reymond, J. Dronkers, H. Leune & A. Wesselingh, *Balans van de onderwijssociologie*, een briefwisseling, Amsterdam SISWO publikatie, nr. 29.
- Ellemers, J. E. (1976). Veel kunnen verklaren of iets kunnen veranderen; krachtige versus manipuleerbare variabelen. *Beleid & Maatschappij*, 3 (11), 281-290.
- Gelder, L. van (1974). Deelname en distantie. In L. van Gelder, *Onderwijsbeleid en Onderwijsvernieuwing; van pedagogische wenselijkheid tot maatschappelijke noodzaak* (pp. 11-30). Groningen: Wolters-Noordhoff en H. D. Tjeenk Willink.
- Giddens, A. (1993). *Sociology*. Cambridge: Polity Press (tweede gereviseerde editie).
- Heene, J. (1992). Onderzoek en beleid; het prototype van een LAT-relatie? *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 10 (4), 234-241.
- Idenburg, Ph. J. (1971). *Theorie van het onderwijsbeleid*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Kallen, D. B. P. (1982). *Social science and public policy making: a reappraisal*. Windsor: NFER-Nelson.
- Kam, C. A. de, & Haan, J. de, (red.) (1991). *Terugtrekkende Overheid; realiteit of retoriek? Een evaluatie van de grote operaties*. Schoonhoven: Academic Service.
- Kemenade, J. A. van (1983). De beperkte rol van de zesde macht. In A. M. P. Knoers & J. J. R. M. Corten (red.) *Ontwikkelingen in het Nederlandse onderwijs; aspecten van kwaliteit en beleid*. Nijmegen: Katholieke Universiteit.
- Kooistra, L. (1982). *Gebruik van onderzoeksinformatie door het onderwijsbeleid; een wetenschapssociologische verkenning*. Haren: RION.
- Kooistra, L. (1986). De rol van onderwijsonderzoek binnen het innovatieproces basisschool. In J. Schaveling & M. P. C. van der Werf (red.), *Het innovatieproces basisonderwijs: terugblik, analyse en perspectief*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis*. Beverly Hills: Sage.
- Lazarsfeld, H., & Barton, A. H. (1951). Qualitative measurement in the social sciences-classification, typologies and indices. In D. Lerner & H. D. Lasswell (red.), *The policy sciences*. Stanford: University Press.
- Leune, J. M. G. (1980). *Wat is onderwijssociologie?* Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Leune, J. M. G. (1985). Onderwijsbeleid als object van sociologisch onderzoek. In J. L. Peschar & A. A. Wesselingh (red.), *Onderwijsociologie, een inleiding* (pp. 528-530). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Leune, J. M. G. (1987). Onderwijsonderzoek en Onderwijsbeleid. In J. A. van Kemenade, N. A. J. Lagerweij, J. M. G. Leune & J. M. M. Ritzen (red.), *Onderwijs: bestel en beleid, deel 2b, Onderwijs en Samenleving* (pp. 392-410). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Leune, J. M. G. (1990). Enige opmerkingen over het onderwijsbeleid in de jaren 1980-1990 *Jeugd en Samenleving*, 20, 241-254.
- Leviton, L. C., & Hughes, E. F. K. (1981). Research on the utilization. *Evaluation Review*, 5, 525-548.
- Lucassen L., & Köbben, A. J. F. (1992). *Het partiële gelijk; controverses over het onderwijs in de eigen taal en cultuur en de rol daarbij van beleid en wetenschap* (1951-1991). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.

- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1975). *Discussienota Contouren van een toekomstig onderwijsbestel*. (Tweede Kamer, 1974-1975, 13459, nrs. 1 en 2).
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1977). *Contouren van een toekomstig onderwijsbestel; vervolgnota*. (Tweede Kamer, 1976-1977, 14425, nr. 2).
- Peschar, J. L., & Wesselingh, A. A. (red.) (1985). *Onderwijssociologie, een inleiding*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Rosenthal, U., & Ringeling, A. (1976). Regeren door nota's. *Beleid & Maatschappij*, 3 (3/4), 64-72.
- Schaveling, J. (1987). *Gebruik van onderwijsonderzoek: gebruik van het sectoronderzoek in het innovatieproces basisonderwijs*. Groningen: RION (intern rapport).
- Schaveling, J. (1984). *Besluitvormingsprocessen en de Wet op het Basisonderwijs*. Haren: RION.
- Scheerens, J. (1983). *Het sectoronderzoek: onderwijsonderzoek in de marge van wetenschap en beleid?* 's-Gravenhage: Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs.
- Schendelen, M. P. C. M. van (1990). Politieke invloed. In M. C. P. M. van Schendelen (red.), *Kernthema's van de Politicologie*. Meppel: Boom (vierde druk).
- Schuyt, C. J. M. (1984). De kloof tussen weten en willen. *Beleid & Maatschappij*, 11 (1/2), 21-28.
- Simons, P. R. J. (1992). De relatie tussen onderzoek en beleid opgevat als een transferprobleem. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 10, 242-251.
- Verkenningcommissie Onderwijsresearch (1976). *Rapport Onderwijsresearch in Nederland*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Vervoort, C. E. (1975). *Onderwijs en Maatschappij; een oriëntering in de sociologie van het onderwijs*. Nijmegen: Link.
- Vught, F. A. van (1992). Verwondering en behoeften; over de relatie tussen onderzoek en beleid. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 10, 215-223.
- Wardekker, W. L. (1981). Onderwijskunde en onderwijsinnovatie (I en II). *Pedagogische Studiën*, 58, 459-473 en 487-501.
- Weiss, C. H. (1982). Policy Research in the context of diffuse decisionmaking. In D. B. P. Kallen, *Social science and public policy making: a reappraisal* (pp. 288-321). Windsor: NFER-Nelson.
- Wieringen, A. M. L. van (1983). Doel en functie van nota's in het onderwijsbeleid. In H. van Gelder (red.), *Onderwijsbeleid tussen pressiegroep en politiek*. Purmerend: Muusses.
- Wieringen, A. M. L. van (1992). Onderzoek en Hoger Onderwijsbeleid. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 10, 224-233.
- Wijnen, W. H. F. M., & Dochy, F. J. R. C. (1992). Waarom onderwijsbeleid en onderwijsresearch strijdig kunnen zijn; voorbeelden, verklaringen en oplossingen. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 10, 252-265.

Manuscript aanvaard 25-4-1994

## Auteur

J. M. G. Leune (1945) is verbonden aan de Erasmus Universiteit als hoogleraar sociologie en sociaal beleid, in het bijzonder op het terrein van educatie en cultuur. Hij is gespecialiseerd in de sociologie van het onderwijsbeleid. Sinds 1 juli 1992 is hij (naast zijn werk als hoogleraar) voorzitter van de Onderwijsraad.

Adres: Erasmus Universiteit, Postbus 1738, 3000 DR Rotterdam.

## Abstract

### Sociology of education and educational policy in the Netherlands

J.M.G. Leune. *Pedagogische Studiën*, 1994, 71, 271-283.

This article deals with the contribution made by scholars in sociology of education into Dutch central government's educational policies during the period 1970-1993. Traces of sociological insights have been found in 43 per cent of all education policy documents, which appeared during this period. There is no direct and clear relationship between governments's political signature and the presence or absence of these sociological insights. This analysis shows that the articulation of sociological insights in educational policy documents is determined by the social character of policy issues. The following factors favoured the utilization of sociological insights: a) policy makers' awareness and sensibility toward the social role of education (particularly the debate on equality of educational opportunities); b) increased participation of sociologists in the field of educational policies (one scholar in sociology of education



was Secretary of the Department of Education and Science twice during the period 1970-1993); c) the incorporation of sociology of education into the interdisciplinary science of education. Other factors prevented or hindered the utilization of sociological insights. Apart from general rivalries and animosities between the world of science and that of politics, important factors here are: a) the production of sociological knowledge that cannot be transformed into policy measures (for instance because of pure abstract theorizing); b) contradictions between sociological insights, vested social interests and values; c) low social status of sociology (of education) as an academic discipline; and d) dissensus among scholars in sociology of education about the attractiveness and effectiveness of (intended) policy measures.