

# Funkties en dysfunkties van de autonome school

J. M. G. LEUNE

## 1. Inleiding

Sedert de Napoleontische tijd (1810-1813) wordt ons onderwijsbeleid gekenmerkt door een sterke mate van centralisatie. Vóór die tijd had vooral de lokale gezagskring het voor het zeggen. De Staten-Generaal bemoeide zich niet met regelingen die door de gewesten en steden werden getroffen.<sup>1</sup>

Wie evenwel zou menen dat in die tijd (de tijd van de Republiek der Verenigde Nederlanden) de scholen een grotere mate van autonomie hadden dan heden ten dage het geval is, vergist zich. Aan schoolverordeningen bestond er in de Republiek allermist een tekort. Idenburg vermeldt uitvoerige bepalingen inzake de schooltijden, de verplichting tot schoolbezoek, het godsdienstige karakter van het onderwijs, het salaris en de rechtspositie van docenten.<sup>2</sup>

Historisch gezien heeft de mate van centralisatie (of decentralisatie) van het onderwijsbeleid dus geen betrekking gehad op de mate waarin de school werd vrij gelaten in de regeling van haar organisatie en de bepaling van haar leerstofpakket. Eerder ging het om de mate waarin de centrale overheid, lagere overheden en private lichamen toestond, regelingen te treffen.

Zó gezien herhaalt de geschiedenis zich niet, wanneer wij momenteel een grotere autonomie voor onze scholen en scholengemeenschappen horen bepleiten. Ter discussie staat of docenten en leerlingen gezamenlijk de vrijheid moeten verkrijgen, het onderwijs naar hun inzichten in te richten. De voorstanders van een grote mate van vrijheid pleiten in dit verband voor een 'autonome school'.

Autonomie van de school heeft betrekking op de mate waarin de samenleving (hogere of lagere overheden, ouders of andere belangengroepen) zeggenschap heeft in het interne schoolleven. Autonomie is het grootst wanneer de maatschappij zich geheel niet met de school bemoeit. De school is dan baas in eigen huis. De mate waarin de maatschappij de school vrijheden toestaat hangt vooral af van de functies die de samenleving door het onderwijs verwezenlijkt wil zien. Het vraagstuk van de autonomie (en de mate daarvan) is hiermee een politieke zaak. In landen met een sterke eenheidsideologie zien wij een grote dienstbaarheid van het onderwijs aan het kultiveren van die ideologie. In kommunistische en socialistische staten legt de vrijheid van onderwijs het af tegen de behoefte aan sociale controle van de politieke leer. In de kapitalistische landen heeft het onderwijs evenzo een sociale controle functie, doch deze is meer latent dan manifest. Onderwijs en opvoeding zijn in deze landen niet bewust en dwangmatig politiek van aard, al kan men voor Nederland de 'christelijke en maatschappelijke deugden' als centrale ideologische en dus politieke grondslagen aanmerken. De maatschappij bepaalt hoe het onderwijs geregeld dient te zijn. Het onderwijs bevindt zich in een afhankelijkheidsrelatie, omdat het in zijn middelenvoorziening op de omringende maatschappij is aangewezen. Hoewel tal van persiegroepen uit het onderwijsbestel (docenten - en studentenverenigingen, schoolbesturenbonden, ouderverenigingen, pedagogische centra e.d.) de beslissingen van de samenleving over het onderwijs kunnen beïnvloeden, en dat ook zeker doen, moet het onderwijsbestel in principe, gezien zijn afhankelijkheidsrelatie, afwachten welke vrij-

heden de samenleving het toestaat.

Autonomie van de school kan betrekking hebben op verlerlei zaken, zoals de bevoegdheden van docenten, de samenstelling van het leerstofpakket, de omvang van de schoolklas, eindexamenvereisten, methodiek van kennisoverdracht, inrichting van het beheer van de school, verplichting tot schoolbezoek, aanwending van verkregen financiële middelen, de gezagsstructuur binnen de school e.d. In het verdere verloop van mijn beschouwing ga ik uit van een volledig autonome school, daarmee een zgn. ideaal-type konstruerend.

Het meest wezenlijke van een autonome school is m.i. de keuze vrijheid van het leerstofpakket, als verzamelterm voor het geheel van 'vakken', de aard van die vakken en de relatieve plaats van elk van die vakken in het totale leerstofpakket. Dit lijkt mij ook het cruciale punt te worden in de te verwachten discussies. Mogen leerlingen en leraren zelf bepalen wat er geleerd wordt? Deze vraag wordt van belang voor het basis- en voortgezet onderwijs; niet voor het universitaire onderwijs, want de autonomie met betrekking tot het 'curriculum' staat hier niet of nauwelijks ter discussie; deze is nl. bijzonder groot. De politieke discussies over de autonomie van universiteiten en hogescholen hebben eerder betrekking op de mate waarin zij vrij mogen zijn in de regeling van hun organisatie- en bestuursstructuur. Voor de 'lagere' schooltypen is de autonomie inzake het curriculum gering; landelijk is voorgeschreven welke vakken gedoceerd moeten worden, de urenverdeling per vak en de exameneisen, waaruit consequenties voortvloeien ten aanzien van het leerplan. Pleidooien voor 'liberalisering' c.q. 'akademisering' van het onderwijs hebben dan ook hoofdzakelijk betrekking op de verlangde vrijheid ter bepaling van de leerstofinhoud.<sup>3</sup> Daarnaast bestaan natuurlijk ook andere verlangens, zoals vermindering van de administratieve bemoeiingen van de overheid en het verkrijgen van vrijheid voor onderwijskundige experimenten.

In het onderstaande ga ik na welke consequenties voortvloeien uit een autonome school in

bovenbedoelde zin. Daarbij hanteer ik de begrippen 'functie' en 'dysfunctie'. Deze begrippen worden gehanteerd om de bijdragen ('werking') van een bepaald verschijnsel aan andere verschijnselen na te gaan. Gegeven een maatschappelijke waarde of situatie, kan aan een bepaald verschijnsel een positieve werking (functie) of negatieve werking (dysfunctie) worden toegeschreven. Een werking is 'positief' wanneer wordt bijgedragen tot het verwezenlijken van de gegeven waarde of tot het in stand houden van de gegeven situatie; een werking is 'negatief' wanneer hij het verwezenlijken van een gegeven waarde bemoeilijkt c.q. tegenwerkt of wanneer wordt bijgedragen tot verandering van een gegeven situatie. De begrippen functie en dysfunctie zijn neutraal in zoverre zij geen waardeoordeel over de vermoede of gekonstateerde werking impliceren. Dit begrippenpaar correspondeert dan ook niet automatisch met dat van 'voor- en nadeel'. De één zal een gegeven functie (of dysfunctie) anders waarderen dan de ander.

In mijn funktionele analyse van de autonome school laat ik de waardering van de (vermoede) functies en dysfuncties aan de lezer over.

Ik zal de autonome school zowel bezien naar functies als naar dysfuncties, uitgaande van bepaalde, geëxpliciteerde onderwijskundige en maatschappelijke wenselijkheden.

## *2. Funkties van de autonome school*

In de eerste plaats biedt de autonome school de betrokken participanten de mogelijkheid die zaken te leren en over te dragen, die aansluiten bij de eigen belangstelling en voorkeuren. Daarmee wordt een belangrijke conditie voor actieve betrokkenheid bij het schoolleven in het algemeen en het leerproces in het bijzonder geschapen. Taken die men zichzelf stelt doet men nu eenmaal liever dan taken die men krijgt opgedragen. Dit geldt zowel voor de leerling als voor de docent. De (potentiële) schoolgeschiktheid van de leerling, als het vermogen tot ontplooiing van zijn persoonlijkheid en talenten, zal geactiveerd worden omdat een individuele, op creativiteits-

ontwikkeling gerichte begeleiding mogelijk wordt. In een autonome school zal het leerstofpakket in principe van leerling tot leerling kunnen verschillen.

De docent krijgt de kans die stof over te dragen en te begeleiden waarin hij het beste thuis is. Autonomie van de school is voor de docent een belangrijke konditie voor een bevredigende beroepsuitoefening. Als 'professional' laat de docent zich niet gaarne van bovenaf voorschrijven, welke inhoud zijn 'dienstverlening' behoort te hebben.

In vergelijking met andere professies heeft de docent een geringe mate van autonomie. Lieberman spreekt van een maatschappelijk wantrouwen jegens de professionele inzichten van de docent. De maatschappij vertrouwt hem zijn beroepsuitoefening niet toe door hem voor te schrijven wat hij wel en niet mag doceren.<sup>4</sup> Lieberman meent dat dit wantrouwen ongegrond is; de maatschappij hoeft niet bevreesd te zijn voor een 'public be damned' attitude van de docent; 'the mark of a profession is dedication to public service', betoogt hij.<sup>5</sup> Carr-Saunders en Wilson, die een uitvoerige studie schreven over de 'professies' merken over de school op: 'nowhere is it more essential that an outside authority should not intervene between a practitioner and his conception of professional duty'.<sup>6</sup> In de literatuur over professies en professionalisering wordt een hoge mate van autonomie als een belangrijke voorwaarde voor een succesvolle en bevredigende beroepsuitoefening gezien. In een autonome school worden de docenten gedwongen tot frequent en intensief onderling overleg; er is immers geen externe instantie die uitmaakt wie wat moet doceren. De interne arbeidsverdeling binnen het docentencorps zal een resultante zijn van 'kollegiaal' overleg, niet meer van externe dwang. De aard van het schoolsysteem brengt met zich dat de docent meer sociaal-kollegiaal, dan individualistisch georiënteerd zal zijn. Binnen de school zullen docenten als beroepsgroep meer een sociale eenheid vormen.

In de tweede plaats schept de autonome school kondities voor een betekenisvolle interne demo-

kratisering. Democratie in een organisatie krijgt meer kansen naar mate er over méér kan worden beslist. Terecht wordt dan ook de mate waarin onderdelen van een sociaal systeem (bijv. afdelingen, secties e.d.) zelfstandigheid hebben gezien als een belangrijke aanwijzing voor het totale democratische karakter van het systeem. Democratie in een sub-systeem is afhankelijk van de vrijheid welke het totale systeem toestaat. Zo zou een formeel doorgevoerde medezeggenschap van arbeiders in een Russische fabriek materieel vrijwel niets betekenen. Immers de meeste en meest belangrijke beslissingen vallen buiten het bedrijf. Zo is het ook met democratisering van het onderwijsbestel. Hoe meer centralistisch het onderwijsbeleid, hoe minder kansen voor democratisering aan de basis van het bestel. Het is dan ook niet toevallig dat de idee van de autonome school afkomstig is uit groeperingen, die voorstanders zijn van interne democratisering van het onderwijs. Gesteld kan worden dat in die kring de autonome school niet gezien wordt als een doel op zich, maar als een middel om te komen tot inspraak van leerlingen en docenten.

Twee van de tot dusver gereleveerde functies van de autonome school, nl. bijdragen aan professionalisering en aan interne democratisering, kunnen ten opzichte van elkaar in een spanningsverhouding staan. De speelruimte welke de docent als professional behoeft kan aanzienlijk worden ingeperkt door de verlangens van de leerlingen ingeval van interne democratie. Democratie is in dat geval dysfunctioneel voor professionalisering. Ook het omgekeerde is mogelijk. Plausibel is te verwachten, dat de voorkeuren van de docent in sterke mate bepalend zullen zijn voor de te nemen beslissingen in de school. De kans dat de leerlingen zich zullen konformereren aan het gedrag van de docent is vooral om twee redenen waarschijnlijk. Allereerst omdat de docent op grond van zijn leeftijd, ervaring en kennis een duidelijk overwicht heeft. Vervolgens omdat de leerlingen niet meer kunnen verlangen dan de docent kan bieden. De school is te karakteriseren als een ruilmarkt, met de leerlingen in de rol van 'vragers' en de docenten



in die van 'aanbieders'. Zoals op iedere markt zal ook hier gestreefd worden naar afstemming van vraag en aanbod op elkaar. Voor de vraag van de leerlingen zal een aanbod van docenten moeten zijn. Dit aanbod is door gegeven mankracht, deskundigheid en interessen aan forse beperkingen onderhevig. Aangezien het aanbod bovendien veel minder gemakkelijk veranderbaar is dan de vraag, is het reëel te verwachten dat in de meeste gevallen de verlangens van leerlingen zullen zijn afgeleid van de verlangens van docenten. Anders gesteld: het professionele model zal het democratische model infiltreren en domineren; een verschijnsel, hoezeer men dit kan betreuren, dat bijzonder moeilijk te vermijden zal zijn.<sup>7</sup>

De autonome school biedt vervolgens de mogelijkheid tot een onafhankelijke opstelling van de school tegenover de maatschappelijke orde en haar waarden en normen. Een autonome school kan geen maatschappijvisies worden opgedrongen die door de betrokken participanten niet worden geaccepteerd. Onafhankelijkheid betekent hier niet, dat het onderwijs geen politieke kleur zou kunnen hebben. Eerder dat die kleur door de betrokkenen zelf kan worden bepaald. Daarmee kan de politieke keuze in vrijheid tot standkomen. De leerling wordt de kans geboden zijn politieke overtuiging bewust te ontwikkelen. De leerstof zal kritisch bezien kunnen worden op achterliggende politieke waarden en sociale consequenties. De politieke socialisatie zal een meer bewust karakter krijgen en zich minder via sluipwegen voltrekken.

In de vierde plaats ontloopt het onderwijsbestel, nu als een stelsel van autonome scholen, de nadelen die verbonden zijn aan bureaucrativering van het beleid. Centralisatie van beleid gaat vrijwel altijd gepaard met bureaucrativering; beslissingen verlopen via ingewikkelde procedures, zij zijn onderworpen aan hiërarchisering (zij passeren veel schijven) en nemen daardoor veel tijd in beslag. De slagvaardigheid van het beleid en de mate waarin innovaties kunnen worden doorgevoerd zijn in een centralistisch bestel ge-

ring. De autonome school schept gunstige condities voor experimenten en innovaties door het ontbreken van externe sociale controle.

### *3. Dysfunkties van de autonome school*

De dysfunkties van de autonome school vloeien voort uit de geïsoleerde positie die een dergelijke school in de maatschappij zal innemen. De school bepaalt zelf welke relaties met de buitenwereld zullen worden aangeknoopt en welke consequenties daaruit voortvloeien voor de inrichting van het onderwijs. Hierdoor kan vervreemding ten opzichte van de omringende maatschappij optreden, welke zowel voor de maatschappij als voor de participanten in de school (en met name voor de leerlingen) nadelige consequenties kan hebben.

Voor de maatschappij als geheel bestaat in het algemeen het gevaar, dat een mechanisme van sociale controle (want dat is de school als socialisatieinstituut) wegvalt, waardoor verworven inzichten, waarden en normen niet langer gekontinueerd zullen worden. De opvoeding behoeft immers niet meer te worden afgestemd op maatschappelijke behoeften; er bestaan voor een dergelijke afstemming geen of onvoldoende garanties. Dergelijke afstemmingsproblemen kunnen zich op meerdere maatschappelijke gebieden voordoen. Zij springen in het oog wanneer men nagaat welke functies het onderwijs in de samenleving vervult.

Naast de reeds gereleveerde algemene sociale controle functie van het onderwijsbestel heeft het onderwijs functies voor het veranderen of voortbestaan van sociale sub-kulturen en voor de maatschappij-structuur.

Het onderwijs heeft een functie voor de politieke cultuur, omdat het im- of expliciet opvattingen over de machtsverhoudingen in de samenleving overdraagt. In de politieke sociologie wordt aan deze functie waarde toegekend voor de waarborging van de legitimiteit van het politieke systeem.<sup>8</sup>

Vervolgens heeft het onderwijsbestel een religieuze functie, in zoverre het bijdraagt tot handhaving of verandering van godsdienstige opvat-

tingen. Deze sociale controle functie heeft geleid tot (externe) bestuurlijke greep van kerkelijke instanties op het onderwijsbestel.<sup>9</sup>

Het onderwijsbestel bereidt in algemeen en specifieke zin voor op het bekleden van beroepsposities. Daarmee is een functie gegeven voor de beroepskultuur, als het geheel van kennis, waarden en normen behorende bij een beroep. De inhoud van de schoolsocialisatie is mede bepalend voor de wijze waarop gediplomeerden hun beroepstaken in het arbeidsbestel verrichten. Het onderwijsbestel is hiermee een instrument ter beïnvloeding van de kwaliteit van de faktor arbeid. Daaruit vloeit een functie voort voor de economische groei. De relatie tussen onderwijs en economie is komplementair, omdat de economische groei op haar beurt de middelen fourneert om het onderwijs, dat nu eenmaal veel en steeds meer geld kost, mogelijk te maken. Een gebrek aan afstemming van het onderwijs op de productieve behoeften van de samenleving beïnvloedt niet slechts de economische groei, maar ook indirect de kwaliteit van het onderwijs.<sup>10</sup> Voor de leerling is het ontbreken van die afstemming niet functioneel, in zoverre hij dingen leert waar hij later weinig mee kan doen. Autonome scholen kunnen een leerstofpakket verstrekken dat niet of onvoldoende is afgestemd op de latere behoeften van individu en maatschappij. De mogelijkheden om te komen tot arbeidsmarkt-politieke planning, die in het vigerende onderwijsbestel al gering zijn, zijn bij een stelsel van autonome scholen zeer gering.<sup>11</sup>

De autonome school heeft niet alleen, zoals hierboven kort is aangeduid, konsekventies voor de bestaande maatschappij-kultuur en -structuur. Ook het onderwijsbestel zelf zal (als een stelsel van volledig autonome scholen) ingrijpend worden beïnvloed. De mogelijkheden tot finalisatie en coördinatie van het onderwijsbeleid in het totale onderwijsbestel zijn bijzonder gering, omdat de beleidsinstrumenten daarvoor ontbreken. Een gekoördineerd, nationaal onderwijsbeleid lijkt onmogelijk. Een dergelijk beleid is geheel afhankelijk van de bereidheid van de autonome scholen met elkaar te communiceren en zaken

te delegeren aan een hogere instantie. De kans dat een dergelijke communicatie en bereidheid tot delegatie door partikuliere initiatieven van onderop tot stand komen, is, vooral gezien het 'eigen' karakter van een volledig autonome school, bijzonder gering.

Het ontbreken van coördinatie en finaliseringsmogelijkheden heeft met name konsekventies voor de mate waarin de leerstof van de verschillende schooltypen op elkaar is afgestemd en daarmee voor de mogelijkheden tot longitudinale leerstofplanning. Bij wisseling van school (-type), hetzij horizontaal ten gevolge van migratie, hetzij vertikaal ten gevolge van doorstroming, zal de leerling ten gevolge daarvan voor grote aanpassingsmoeilijkheden worden geplaagd. Er is geen sturend mechanisme dat deze aanpassingsproblemen kan voorkomen.

Hiermee zou een belangrijke onderwijskundige doelstelling, nl. die van de externe democratisering in gevaar kunnen komen. Het gaat hierbij om een zo volledig mogelijke ontplooiing van potentiële begaafdheid en het compenseren of neutraliseren van de werking van sociale, sociaal-psychologische, economische en andere factoren die een dergelijke ontplooiing belemmeren.<sup>12</sup> Deze doelstelling is in haar realisering noodzakelijk gebonden aan mogelijkheden tot doorstroming van leerlingen naar schooltypen die het beste passen bij aanleg en capaciteiten. In een stelsel van autonome scholen zijn deze doorstromingsmogelijkheden, door het ontbreken van coördinatie en finalisatie, gering. De autonome school zal, zoals gesteld, gunstige condities scheppen voor interne democratisering (medezeggenschap van alle participanten) maar dysfunctioneel zijn voor het verwezenlijken van externe democratisering. Een wezenlijk dilemma is hiermee aangegeven.

Een stelsel van autonome scholen verkleint ook de mogelijkheid tot verhoging van efficiency c.q. rendement van het onderwijs. In een situatie van grote behoefte aan meer middelen is verhoging van de efficiency één van de centrale problemen van het onderwijsbeleid.<sup>13</sup> In een stelsel van autonome scholen kan, door het ontbreken van

kontrole-(mogelijkheden) op de besteding van verkregen middelen, verspilling optreden.

Over de toewijzing van gelden en daarbij gehanteerde criteria zijn conflicten tussen de autonome scholen onderling en tussen de autonome scholen en de overheid, niet onwaarschijnlijk. Deze tot onderlinge concurrentie leidende conflicten zijn dysfunktioneel voor de bereidheid van de autonome scholen tot onderlinge afstemming van onderwijskundige activiteiten.

Tenslotte kan men de autonome school zien als dysfunktioneel voor de democratie in en verdere democratisering van het staatsbestel. Een stelsel van zelfbestuurde, autonome scholen is ondemokratisch in zoverre beslissingen inzake het onderwijs (die maatschappelijke konsekwenties hebben) voorbehouden blijven aan een (maatschappelijk gezien) kleine groep.<sup>14</sup> Het draagt bij tot een korporatistische maatschappelijke orde, waarin belangengemeenschappen over hun eigen lot beslissen zonder inspraak van niet direkt (wel indirekt) betrokkenen. Het gevolg is een verzwakking van het parlementaire stelsel; immers hoe meer beslissingsmacht docenten en leerlingen krijgen, hoe minder de burgers te vertellen hebben. Liberalisering van het onderwijsbeleid vergroot de democratie in de school, maar verkleint de democratie in de samenleving.<sup>15</sup> Ook hiermee is een wezenlijk dilemma voor de pleitbezorgers van (méér) democratie geschetst.

### 3. *Evaluatie*

In de inleiding werd gesteld dat autonomie voor de school een politieke zaak is. De in grove trekken geschetste (potentiële) funkties en dysfunkties van de autonome school laten zien dat de waardering voor de autonome school onlosmakelijk verbonden is met de beoogde doelstellingen en daaruit voortvloeiende maatschappelijke funkties van het onderwijs. De keuze voor of tegen de autonome school, is een keuze voor of tegen bepaalde funkties die het onderwijs in maatschappelijk opzicht vervult. Het is daarmee een keuze voor of tegen (elementen van) de huidige maatschappelijke orde.

Wie de bestaande maatschappelijke orde gekontinueerd wil zien zal de school primair definiëren als een mechanisme van sociale controle, dienstbaar aan de bestaande maatschappij. Een dergelijke, opgelegde dienstbaarheid verkleint de speelruimte voor autonomie van de school.

Veel zal overigens afhangen van de machtspositie waarin zij die de samenleving willen handhaven of veranderen, zich bevinden. Zo zullen de in een minderheidspositie verkerende socialisten in een kapitalistisch bestel eerder een pleidooi leveren voor liberalisering van het onderwijs, vanwege de mogelijkheden tot sociale verandering die daaruit voortvloeien. Zouden zij een meerderheidspositie hebben, dan is 'laisser faire' op grond van hun maatschappij-visie niet goed voorstelbaar. Konservatieven met een meerderheidspositie in een kapitalistisch bestel zullen de autonome school niet toestaan; zouden zij in de oppositie geplaatst worden tegenover socialisten, dan valt uit hun kring een sterke voorkeur voor liberalisering te verwachten. De politieke ideologie heeft een alternatieve aanwendbaarheid welke afhangt van de machtspositie waarin de ideologische groeperingen (politieke partijen) zich bevinden. De politieke ideologie is een middel voor het behoud of veranderen van de macht, al naar gelang men de macht heeft of niet. Recente parlementaire gebeurtenissen leveren indicaties voor deze theorie. De linkse partijen waren o.m. gekant tegen artikel 8 van de loonwet, regelende de mogelijkheid tot overheidsingrijpen in een afzonderlijke arbeidsovereenkomst, en zij opponeerden tegen het zogenoemde 'paal en perk beleid' van minister Veringa. In beide gevallen pleitten de linkse partijen voor meer vrijheid en de rechtse voor meer overheidsinvloed.

Op basis van deze theorie is te verwachten dat de pleidooien voor (meer) autonomie van de school afkomstig zullen zijn van de meer linkse politieke partijen.

In de praktijk zal overigens de keuze wel niet gaan om autonomie of geen autonomie, maar om de mate daarvan. Totale autonomie van de school is een weinig realistische verwachting, gezien haar financiële afhankelijkheidsrelatie en haar maatschappelijke funkties.

Noten

1. Ph. J. Idenburg, Schets van het Nederlandse Schoolwezen, Groningen 1964, p. 21.
2. Idem, pp. 21-23.
3. Zie bijv. Anti-Mammoetrapport, uitgave van de kritische leraren te Nijmegen, pp. 14 e.v.
4. M. Lieberman, Education as a Profession, Englewood Cliffs, N.J., 1956, p. 107 e.v.;
5. Idem, p. 122.
6. A. M. Carr-Saunders en P. A. Wilson, The Professions, Oxford 1933, pp. 479-480.
7. Vgl. Van Doorn's inleiding tot Robert Michels, Democratie en Organisatie, Rotterdam, 1969, pp. 25-26.
8. Zie bijv. P. J. A. ter Hoeven, Bedreigde Democratie, Utrecht 1965 en S. M. Lipset, Political Man; the social basis of politics, London 1963, pp. 64-70.
9. Voor internationaal overzicht van de relaties tussen kerk en onderwijs zie: George Z. F. Bereday en Joseph A. Lauweijns (ed.), Church and State in Education, Londen 1966; zie voor wijzigingen in deze relatie o.m. H. C. Laan, De R.K. Kerkorganisatie in Nederland, Utrecht 1967, pp. 204-208 en J. A. van Kemenade, De Katholieken en hun onderwijs, Nijmegen 1968.
10. Zie o.m. W. Albeda, Economische groei, onderwijs en beroepsbevolking Wending, jrg. 22, 1967, p. 113 en W. Brand, Economie en onderwijs, in: Economische Statistische Berichten, jrg. 52, 1967, nrs. 2602 en 2603.
11. Zie over deze 'manpower approach to educational planning' o.m. L. Emmerly, Onderwijsprogrammering, in: De economie van het onderwijs, preadviezen van de Vereniging voor de Staathuishoudkunde, Den Haag 1968, pp. 21-33; ook: S. Barkin en B. Olssen, O.E.C.D. Examination of Manpower Policy in the Netherlands, 1966.
12. Zie Democrativering van het Onderwijs, discussie-nota Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen, Den Haag 1969 (kamerstuk 10176), p. 6.
13. Vgl. O. G. Staleman, De Interne Efficiency van het Onderwijs, in: De Economie van het Onderwijs, op. cit., pp. 105-108;
14. Vgl. P. Bordewijk, Zelfbesturende universiteiten: een socialistisch ideaal?, in Socialisme en Democratie, november 1969, pp. 446-447.
15. Ik ben het dan ook oneens met Bonset wanneer deze stelt: 'geen democratisch onderwijssysteem zonder democratische maatschappij', zie H. Bonset, Nooit met je rug naar de klas, Amsterdam 1969, p. 121;

*Biografische notitie*

J. M. G. Leune, 25 jaar, studeerde sociologie aan de Nederlandse Economische Hogeschool te Rotterdam; doctoraal examen augustus 1968. Is sinds 1965 verbonden aan de sociale faculteit der N.E.H., eerst als assistent en vanaf september 1968 als wetenschappelijk medewerker voor empirische sociologie. Houdt zich naast zijn onderwijstaak bezig met onderwijssociologie.