

J.M.G. Leune

Onderwijsonderzoek en onderwijsbeleid in Nederland

I. De institutionele structuur van het onderwijsonderzoek

Het onderzoek van en voor het onderwijs heeft in Nederland, vooral sedert de jaren zestig, een hoge vlucht genomen. Toen in 1968 door de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO) een eerste balans werd opgemaakt bleek dat er bij 63 instellingen 296 onderzoeksprojecten in uitvoering waren. Daarbij waren ruim 450 (assistent-) onderzoekers ingeschakeld en er was een bedrag van ruim tien miljoen gulden mee gemoeid (1). Blijkens het rapport van de Verkenningcommissie Onderwijsresearch, dat begin 1976 verscheen, waren er in de periode 1966-1974 ruim 600 onderwijs-onderzoekingen in uitvoering, waarbij ongeveer 1 000 medewerkers waren betrokken en waaraan, naar schatting, vijftig miljoen gulden werd besteed (2). In negen jaar tijd is er dus sprake van een exponentiële groei van de onderzoekscapaciteit. Dat blijkt ook uit de ontwikkeling van het budget van de SVO dat steeg van 218 000 gulden in 1966 tot ruim 26 miljoen gulden in 1979 (3). Uit het rapport van de Verkenningcommissie blijkt dat er in Nederland ruim 100 instellingen bestaan waarbinnen onderzoek van het onderwijs wordt verricht. Er zijn acht grote universitaire of para-universitaire instituten, namelijk:

- a) het Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam;
- b) het Research Instituut voor het onderwijs in het Noorden te Groningen;
- c) het Leidse Interdisciplinair Centrum voor Onderwijsresearch;
- d) het Nijmeegs Instituut voor Onderwijsresearch;
- e) het Instituut voor Onderwijskunde van de Nijmeegse Universiteit;
- f) het Instituut voor Toegepaste Sociologie te Nijmegen;
- g) de Onderafdeling Toegepaste Onderwijskunde van de T.H. Twente;
- h) de Vakgroep Onderwijskunde van de R.U. Utrecht.

Deze instituten participeren in het zogenaamde Institutenoverleg dat door de SVO wordt georganiseerd. Bijna 70% van de SVO-subsidies komt bij deze instellingen terecht.

In de tweede plaats zijn er ongeveer 60 universitaire vakgroepen, afdelingen, universitaire of para-universitaire instituten die naast hun onderwijstaak onderzoek of ontwikkelingswerk op het terrein van het onderwijs verrichten. Vele van deze instellingen doen dit slechts incidenteel. Meestal worden de kosten van hun onderzoek uit de eigen middelen (de zogenaamde eerste geldstroom) betaald.

Speciaal voor onderzoek en ontwikkelingswerk ten dienste van de afzonderlijke instellingen voor wetenschappelijk onderwijs bestaan de zogenaamde RWO-bureaus

(afkorting van: Research van het Wetenschappelijk Onderwijs).

Vervolgens bestaan er vier landelijke pedagogische centra, namelijk:

- a) het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS) te Amsterdam;
- b) het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum (CPS) te Hoevelaken;
- c) het Katholiek Pedagogisch Centrum (KPC) te 's-Hertogenbosch;
- d) het Pedagogisch Centrum Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (PCBB) te 's-Hertogenbosch.

De drie eerstgenoemde instellingen werken samen in het kader van de Vereniging van de Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra. De rijksoverheid is de belangrijkste financier van hun werkzaamheden. Daarmee was in 1979 een bedrag van bijna 32 miljoen gulden gemoeid. Het beleid van het ministerie van onderwijs en wetenschappen is erop gericht dat de landelijke pedagogische centra zich concentreren op adviseren en begeleiden en het onderzoeks- en ontwikkelingswerk overlaten aan de genoemde gespecialiseerde onderzoeksinstituten.

Dan functioneren er bijna 70 plaatselijke en regionale schoolbegeleidingsdiensten (ook wel aangeduid als schooladviesdiensten, onderwijsbegeleidingsdiensten en plaatselijke pedagogische bureaus). Ook voor deze instellingen is het overheidsbeleid gericht op afbouw van hun onderzoeks- en ontwikkelingswerk. Hun budget omvatte in 1979 ca. 138 miljoen gulden. De Stichting voor Leerplanontwikkeling, opgericht in 1975 en gevestigd in Enschede, heeft tot taak om modellen voor onderwijsleerplannen, schoolwerkplannen en onderwijsleerpakketten te ontwikkelen. Voor het leerplanontwikkelingswerk worden door de SLO Advies Commissies voor de Leerplanontwikkeling (ACLO's) in het leven geroepen. De kosten van de leerplanontwikkeling bedragen ca. 25 miljoen gulden.

De Toetsing Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (CITO) die in 1968 werd opgericht en is gevestigd te Arnhem, heeft tot taak om de objectieve beoordeling van door leerlingen en studenten verworven kennis, inzicht en vaardigheden te bevorderen, in het bijzonder door de ontwikkeling van school- en studietoetsen. Daarmee was in 1979 een bedrag van ruim 15 miljoen gulden gemoeid.

In oprichting is een Onderwijsplanbureau dat tot taak zal krijgen:

- a) het samenstellen van prognoses over de kwantitatieve gevolgen van ontwikkelingen en vernieuwingen in het onderwijs;
- b) het verzamelen en verwerken van kwantitatieve gegevens over of met betrekking tot het onderwijs in Nederland, voorzover het Centraal Bureau voor de Statistiek deze gegevens niet bewerkt of verzamelt;
- c) het verzamelen en bewerken van kwantitatieve gegevens over of met betrekking tot het onderwijs in andere landen.

Onderzoek van het onderwijs wordt soms ook verricht door instituten die niet exclusief voor dit doel zijn opgericht. Dat geldt met name voor: het Centraal Bureau voor de Statistiek, het Centraal Planbureau en het Sociaal en Cultureel Planbureau. Gegeven deze grote hoeveelheid instellingen is het niet verwonderlijk dat de coördinatie en de programmering van het Nederlandse onderwijsonderzoek problematisch zijn. Zo signaleert de Verkenningcommissie Onderwijsresearch (4):

- een teveel aan zelf geïnitieerde, niet extern gecontroleerde onderzoeken; een gebrek aan overall-programmering;
- een gebrekkige programmering van onderzoek binnen de diverse onderzoeksinstituten, hetgeen continuïteit van personeel en specialisatie in de weg staat;
- een grote mate van verbrokkeling en versnippering.

II. Onderwijssociologisch onderzoek

Het onderzoek van het onderwijs dat, kentheoretisch gezien, is gebaseerd op een sociologische vraagstelling, wordt in Nederland aanzienlijk minder verricht dan onderwijsonderzoek waaraan een didaxologische, pedagogische of leerpsychologische vraagstelling ten grondslag ligt. Binnen de Nederlandse sociologie is de onderwijssociologie ongetwijfeld één van de bloeiende specialismen; binnen het kader van het Nederlandse onderwijsonderzoek neemt zij een bescheiden plaats in. Exacte gegevens zijn niet voorhanden, maar het sociologisch onderzoek van het onderwijs heeft kwantitatief gezien nauwelijks een aandeel in het geheel van de lopende onderzoeksprojecten. Dat is in hoge mate te betreuren vanwege het belang van empirisch onderzoek voor een verdere ontwikkeling van de onderwijssociologische theorie. Deze ontwikkeling stagneert indien gedachten over de sociale determinanten en sociale functies van het onderwijsbestel niet empirisch worden onderbouwd. Evenzeer is empirisch onderwijssociologisch onderzoek van belang voor een verdere ontwikkeling van sociologische theorieën over verscheidene maatschappelijke verschijnselen. Het beoefenen van onderwijssociologie heeft niet alleen betekenis voor het onderwijs zelf, maar ook voor het verklaren van sociale verschijnselen zoals inkomensongelijkheid, prestigestratificatie, verzuiling en ontzuiling, arbeidsmarktgedrag, arbeidsmoraal, politieke participatie en cultuur-participatie, gegeven de maatschappelijke functies van het onderwijs. In het analyse-schema van de onderwijssocioloog is het onderwijsbestel ten opzichte van de samenleving zowel een onafhankelijke als een afhankelijke variabele. Dan is er de betekenis van empirisch onderwijssociologisch onderzoek voor de ontwikkeling van een waarlijk interdisciplinaire onderwijskunde. Pedagogiek en onderwijspsychologie verschaffen deze nieuwe interdiscipline een te smal draagvlak. Een verdere uitbouw van de disciplinaire onderwijssociologie is geen bedreiging, maar een noodzakelijke (zij het geen voldoende) voorwaarde voor het ontstaan van een interdisciplinaire onderwijskunde.

Wie het empirisch onderzoek dat door Nederlandse onderwijssociologen is verricht overziet en ordent, wordt door een aantal karakteristieken getroffen (5). Het valt in de eerste plaats op hoe gering het aantal empirische onderwijssociologische studies is. In de tweede plaats is er een duidelijke gerichtheid van (ook) de Nederlandse onderwijssociologie op het thema van de sociale bepaaldheid van schoolkeuze en schoolsucces, of anders gezegd, op het vraagstuk van de sociale ongelijkheid van onderwijskansen. Dit thema is ook dominant in de meer theoretisch-beschouwend georiënteerde onderwijssociologische publikaties (6).

Dat het aantal empirisch gefundeerde onderwijssociologische publikaties zo gering is, is niet verwonderlijk gegeven vooral de universitaire positie waarin het vak onderwijssociologie verkeert. Deze positie is bepaald niet rooskleurig te noemen. Slechts een handjevol sociologen kan als lid van het wetenschappelijk corps van een universiteit of hogeschool het vak onderwijssociologie beoefenen. Slechts op drie universiteiten zijn kroondocentenplaatsen beschikbaar, namelijk in Nijmegen, Leiden en Rotterdam. Bij andere universiteiten, zoals in Amsterdam en Groningen, zijn docenten voor het vak onderwijssociologie ook met het doceren van andere vakken belast. Het gevolg van één en ander is dat de universitaire onderzoekscapaciteit buitengewoon gering is. Het vak onderwijssociologie heeft met de pechfactor te kampen dat het als universitair specialisme relatief laat tot bloei is gekomen. Vooral sedert de jaren zeventig is het vak, zoals ook andere relatief jeugdige specialismen van de sociologie, het slachtoffer van de bezuinigingen bij het wetenschappelijk onderwijs.

Er is overal een nijpend tekort aan formatieplaatsen, sterker, het blijkt op verschillende plaatsen (waaronder met name Leiden en Nijmegen) niet eenvoudig te zijn om eenmaal verworven formatieplaatsen te behouden. Helaas dienen te veel tijd en energie te worden gespendeerd om de schaarse mogelijkheden tot het beoefenen van onderwijssociologie te verdedigen (7). Verheugend is het feit dat, vooral dankzij de Stuurgroep Onderwijsociologie (het interuniversitaire samenwerkingsverband van onderwijssociologen), ondersteund door de sector onderwijs van de Stichting Interuniversitair Instituut voor Sociaal-Wetenschappelijk Onderzoek (SISWO), actief gewerkt wordt aan een verdere ontwikkeling van de onderwijsociologie, onder meer door het geregeld organiseren van studiedagen. Daaraan nemen sedert enkele jaren ook Belgische collega's deel.

III. De invloed van het onderwijsonderzoek op het onderwijsbeleid. Algemeen

Het is verre van eenvoudig om empirisch verantwoorde uitspraken te doen over de invloed van het wetenschappelijk onderzoek van en voor het onderwijs op het onderwijsbeleid en de onderwijspraktijk. Wie zich daaraan toch wil wagen stuit op de methodisch-technische problemen die aan het meten van invloed kleven. Onderwijsbeleid wordt door vele, uiteenlopende maatschappelijke instituties beïnvloed. Daarop is vooral door Idenburg gewezen (8).

Tot de invloedrijke maatschappelijke krachten rekent hij met name het economisch systeem, het sociaal systeem (in het bijzonder de sociale structuur van de samenleving), het politiek systeem, godsdienst en wereldbeschouwing, wetenschap en techniek en de omvang en samenstelling van de bevolking. Invloedrijke maatschappelijke instituties zijn volgens Idenburg: de staat, de kerk, de beroepsorganisaties, massacommunicatiemiddelen, ondernemingen, culturele organisaties en het gezin. Het zogeheten 'relatieschema' van Idenburg is niet volledig, omdat vooral de sociale invloeden die binnen het schoolwezen zelf zijn te situeren (naast de genoemde externe factoren) ontbreken. Deze invloeden mogen in een theorie van onderwijsbeleid niet worden verwaarloosd. We doelen dan in het bijzonder op de invloed die de diverse onderwijsorganisaties (organisaties van positiebekleders binnen het onderwijsbestel) op het beleid van de overheid uitoefenen. Idenburg noemt in dit kader slechts de beroepsorganisaties van onderwijzers en leraren. Maar er zijn er meer: de schoolbesturenbonden, de organisaties van schoolleiders, de organisaties van leerlingen en studenten, de verticale of zuilaire organen (ook wel aangeduid als de onderwijskoepeles) en de organisaties van schoolbegeleiders en onderzoekers van het onderwijs (9). Temidden van al deze krachten en machten manifesteert zich het onderwijsonderzoek. Dat is een beleidsbeïnvloedende factor temidden van vele andere. Vooral daarom dient de invloed van het onderwijsonderzoek niet te worden overtrokken.

Deze waarneming wordt ondersteund door de tweede zogenaamde Contourennota, die in 1977 verscheen onder de politieke verantwoordelijkheid van toenmalig minister Van Kemenade. Daaruit citeer ik de volgende, veelzeggende passage: "Men dient er verder oog voor te hebben dat de positie van de overheid die een discussienota uitbrengt, verschilt van een wetenschapsbeoefenaar die een wetenschappelijke verhandeling publiceert. De overheid, die beleids- en beheersverantwoordelijkheid

draagt, kan zich niet altijd veroorloven met voorstellen te wachten totdat de laatste wetenschappelijke twijfel is weggenomen. Van de overheid wordt enerzijds verwacht dat zij zich bij haar handelen rekenschap geeft van resultaten van wetenschappelijk onderzoek. Anderzijds moet de overheid zo nodig ook handelen wanneer (eenduidige) wetenschappelijke gegevens nog ontbreken. Een tweede punt van belang is dat wetenschappelijke gegevens niet de enige en niet de beslissende factor voor het overheidsbeleid hoeven te zijn. Bij beleidskeuzen spelen 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 ook een rol" (10).

Beleid versus wetenschap

De uitkomsten van het wetenschappelijk onderzoek van het onderwijs kunnen strijdig zijn met beleidsopvattingen die op grond van politieke overwegingen worden gekozen. zo goed als met wensen en verlangens die de onderwijsbelangen op de tafels van de beleidsvoerende instanties deponeren. Sociologisch geformuleerd: er kan een spanning bestaan tussen verwetenschappelijking van onderwijsbeleid enerzijds en politisering dan wel democratisering van het onderwijsbeleid anderzijds. Ik waag me aan enkele voorbeelden.

In de eerste plaats is er het grote aantal wetenschappelijke onderzoeken waaruit blijkt dat de omvang van een schoolklas niet of nauwelijks van invloed is op de onderwijsprestaties van de leerlingen (11). Dit onderzoeksresultaat staat haaks op het verlangen van de organisaties van leerkrachten om te komen tot verlaging van de groepsgrootte, een verlangen dat onder meer wordt gemotiveerd door te wijzen op de onderwijskundige voordelen ervan. Hun pressie blijkt effectiever dan de wetenschappelijke publikaties: geregeld wordt de gemiddelde groepsgrootte verlaagd met een beroep op onderwijskundige argumenten.

Een tweede voorbeeld: het is wetenschappelijk gezien in hoge mate dubieus of de bestaande sociale ongelijkheid van onderwijskansen wel effectief kan worden bestreden door aan scholen die relatief veel door kinderen uit achterstandssituaties worden bezocht extra leerkrachten toe te wijzen en de betrekkingen tussen ouders en school te intensiveren. Toch vormen deze twee maatregelen de harde kern van het Nederlandse zogenaamde stimuleringsbeleid.

Een derde voorbeeld op hetzelfde gebied: empirisch staat vast dat leerlingen uit lagere sociale milieus op school vooral mindere prestaties boeken op het terrein van de instrumentele vakken (rekenen, lezen, e.d.). Daaraan wordt geheel voorbijgegaan, indien inspanningen gericht op het scheppen van meer gelijke onderwijskansen betrekking hebben op het zgn. non-cognitieve domein (een domein waarop de onderwijsachterstanden van arbeidskinderen zich niet of nauwelijks manifesteren). Een vierde voorbeeld: uit evaluatie-onderzoek blijkt dat het werken met duidelijk gestructureerde onderwijsprogramma's, bijvoorbeeld geënt op het principe van 'mastery learning', effectiever is dan het aanbieden van 'remedial teaching'. Toch bestaat de schoolbegeleiding in Nederland voor een substantieel deel uit het ter beschikking stellen van *remedial teachers*.

Een vijfde voorbeeld: het wetenschappelijk onderzoek naar de effecten van diverse groepeeringsvormen van leerlingen (b.v. meer homogeen of meer heterogeen) staat nog in de kinderschoenen en de voorlopige resultaten ervan spreken elkaar vaak tegen (12). Toch wordt, bijvoorbeeld in de eerste Contourennota (1975) gepleit voor wisselende homogene en heterogene groeperingen van leerlingen (13).

Een zesde voorbeeld: nagenoeg alle onderzoeken concluderen dat anderstalige

leerlingen (kinderen van buitenlandse gastarbeiders) in de eerste plaats onderwijs dienen te ontvangen in hun eigen taal. Het onmiddellijk plaatsen van anderstalige leerlingen in het (Nederlandse) onderwijs heeft een negatieve invloed op zowel hun cognitieve als hun sociaal-emotionele ontwikkeling. In een rapport van de Unesco wordt geconcludeerd: "Het komt ons voor dat de meest positieve integratie (= gelijkwaardige structurele participatie in een cultureel-pluralistische maatschappij) bewerkt wordt door actieve segregatie" (14). Het scheppen evenwel van (tijdelijk) aparte onderwijsvoorzieningen voor anderstaligen staat, ook indien dit wordt gemotiveerd met een beroep op de onderwijskansen van de betrokken leerlingen, haaks op de simpele, schijnbaar progressieve idee, dat deze kinderen recht hebben op hetzelfde onderwijsaanbod als de Nederlandse kinderen. De paradox van dit beleid is dat door ieder gelijke onderwijsvoorzieningen aan te bieden per saldo ongelijke kansen worden geschapen, gegeven ongelijke startposities.

Deze voorbeelden illustreren dat de uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek geen implicaties voor het onderwijsbeleid behoeven te hebben omdat zij in strijd kunnen komen met de opvattingen en belangen die op andere dan wetenschappelijke gronden worden aangehangen c.q. bepleit. Het is voor beleidsvoerende personen en instanties in het schoolwezen van grote betekenis indien hun beleidsopvattingen wel op wetenschappelijke onderzoeken kunnen worden gefundeerd. Dat verschaft hen namelijk een krachtig argument, gegeven het gezag dat in ons type samenleving aan wetenschappelijk onderzoek wordt toegekend. Daarom zullen zij er zelden of nooit gewag van maken, indien hun opties met de uitkomsten van onderzoek op gespannen voet verkeren. Het gevolg is een selectief gebruik van wetenschappelijke kennis, namelijk aanwenden indien deze te pas komt en verzwijgen of negeren indien deze bedreigend is voor de eigen positie. Terecht heeft Lagerweij erop gewezen dat gegevens die door middel van empirisch onderzoek zijn verkregen, vaak geïnterpreteerd worden binnen een politiek kader. Hij noemt als voorbeeld de selectieve benutting van wetenschappelijke kennis over geïntegreerd voortgezet onderwijs (de middenschool). Dezelfde onderzoeksgegevens leiden tot uiteenlopende interpretaties, afhankelijk van de vooroordelen van de lezers. "De uitslag van evaluatieonderzoek roept in veel gevallen een aanzienlijke weerstand op. Sommigen vrezen dat verworven rechten verloren zullen gaan. Anderen zijn bang dat hun vooraf beleden ideologische stellingname ontmaskerd wordt. Niet iedereen bekent graag ongelijk" (15). Zijn waarneming wordt treffend geïllustreerd door het feit, dat in het weekblad van het Nederlands Genootschap van Leraren, een lerarenvereniging die overwegend tegen de invoering van de middenschool is, nimmer wetenschappelijke onderzoeken worden aangehaald, die de middenschoolgedachte ondersteunen, terwijl wel regelmatig onderwijsonderzoekers voor het voetlicht worden gebracht die, met verwijzing naar hun wetenschappelijke status, het tegendeel betogen. Wanneer in hetzelfde blad de lezer kennis maakt met Christopher Jencks' *Inequality*, dan wordt er wel melding van gemaakt dat volgens Jencks slechts een te verwaarlozen deel van de inkomensverschillen kan worden verklaard uit verschillen in onderwijsdeelname (met als politieke conclusie: onderwijsvernieuwingen motiveren met een beroep op een wenselijk geachte grotere maatschappelijke gelijkheid is zinloos), maar wordt de opvatting van Jencks verzwegen dat de heersende sociale ongelijkheid veel effectiever zou kunnen worden bestreden door een politiek van inkomensnivellering (waar het NGL tegen is).

Het selectief gebruik van wetenschappelijke kennis is door Dronkers enkele jaren geleden treffend geïllustreerd aan de hand van de oordeelsvorming over de toelatingscriteria voor het wetenschappelijk onderwijs (16). Hij meent dat wetenschappelijke inzichten terzake worden gebruikt (hij zegt zelfs misbruikt) om politieke

opvattingen over numerus fixus te legitimeren. In meer algemene zin hebben ook Karabel en Halsey, in hun indrukwekkende inleiding bij hun bundel *Power and Ideology in Education*, beschreven en geanalyseerd hoe de resultaten van onderwijs-onderzoek kunnen fungeren als legitimatie-instrumenten van een heersend onderwijs-beleid. Van belang is dan in het bijzonder hun analyse van de maatschappelijke implicaties van onderzoeken die uitgaan van een structureel-functionalistische optiek of die zijn geënt op de klassieke economische theorie van 'human capital' (17). De betrekkelijke invloed van het wetenschappelijke onderwijsonderzoek op het onderwijsbeleid kan niet alleen worden begrepen en verklaard vanuit zijn selectief gebruik en zijn legitimeringsfuncties. Daarnaast dienen een aantal karakteristieken van het onderwijsonderzoek zelf onder de loupe te worden genomen. Ik doe dat eerst in algemene zin, om in de volgende paragraaf meer specifiek stil te staan bij het onderwijssociologisch onderzoek.

Kenmerken van onderwijsonderzoek

Indien de uitgangstelling, dat de invloed van wetenschappelijk onderwijsonderzoek op het onderwijsbeleid beperkt is, juist is, dan komt dat ook door de volgende kenmerken. In de eerste plaats is de empirische onderwijskunde een relatief jonge tak van de wetenschap, die nog niet kan steunen op een stevige empirisch-wetenschappelijke traditie. Zij draagt de erfenis met zich van een overwegend normatief en fenomenologisch georiënteerde pedagogiek, waarvan de betekenis voor het beleid en de praktijk gering was en die dan ook nimmer een hoog aanzien heeft verworven, anders dan in de eigen kring. Een geringe wetenschappelijke status is niet bevordelijk voor een groot effect op het beleids- en praktijkgebeuren. In de tweede plaats heeft de empirische onderwijskunde zich nog niet ontwikkeld tot een echte interdiscipline, waarin de basisdisciplines pedagogiek, onderwijssociologie en leerpsychologie een volwaardige plaats hebben verworven. Daarop wees ik eerder. Als gevolg daarvan is de beleidswaarde van veel onderzoeken beperkt. Beleid noch praktijk storen zich immers aan wetenschappelijke grenzen die op grond van kentheoretische principes zijn getrokken. De empirische onderwijskunde kent vervolgens geen algemeen aanvaarde, duidelijke wetenschapsregels, evenmin als de meeste andere sociale wetenschappen (18).

Pluralisme in theorieën en methoden mag dan vruchtbaar zijn voor de wetenschappelijke kennisproductie, beleidsvoerders kunnen erdoor in verwarring worden gebracht en bovendien worden gestimuleerd tot een selectief gebruik van resultaten. Voorts is het onderwijsonderzoek buitengewoon versnipperd; er is weinig coördinatie en de programmering van onderzoek staat nog in de kinderschoenen. Omvangrijke en goed geutilleerde onderzoeksprojecten komen daardoor niet van de grond. Ook dat beperkt de beleidsinvloed van het onderwijsonderzoek. Ten slotte richten veel onderwijsonderzoekers zich bij de keuze van hun probleemstelling niet op vraagstukken die in het onderwijsbeleid en de onderwijspraktijk een rol spelen en willen daar zelfs bewust afstand van nemen omdat ze dat te zeer als een belemmering van de eigen wetenschappelijke vrijheid beschouwen of het als een verfoeilijke compromis zien, zoals Van Kemenade heeft signaleerd (en ervaren). Hij merkt op: "Kern van het probleem is mijns inziens dat er met betrekking tot de onderwijs-research in Nederland ... door alle betrokkenen, en dat zijn beleidsinstanties, onderwijspraktijk en onderzoekers, geen gericht wetenschaps- en onderzoeksbeleid ter zake wordt gevoerd, of kan worden gevoerd. Dat wil zeggen dat er geen programmering bestaat van de wetenschappelijke activiteiten, gericht op een aantal

welomschreven maatschappelijke en/of wetenschappelijke doeleinden" (19). Vooral bij veel jonge onderzoekers bestaat huiver voor beleidsondersteunend onderzoek. Tekenend voor deze houding is bijvoorbeeld de moeite die het ministerie van onderwijs en wetenschappen de laatste jaren heeft om staffuncties door jonge afgestudeerde onderwijkskundigen of onderwijssociologen bezet te krijgen. Werken in of voor de 'vierde macht' wordt nogal eens als bedreigend voor de eigen beroepsopvattingen gezien (20).

Deze vijf karakteristieken van het onderwijsonderzoek reduceren de bruikbaarheid van onderzoeksbevindingen voor het onderwijsbeleid. Hoe beperkt de gerichtheid van het Nederlandse onderwijsonderzoek op het onderwijsbeleid van de overheid is blijkt duidelijk uit de volgende tabel, waarin de onderwijsonderzoekingen uit de periode 1966-1974 zijn geordend naar doelgroepen (21):

	Abs	%
1. leerlingen, studenten	239,9	40,0
2. docenten, leerkrachten	226,9	37,8
3. ouders	13,9	2,3
4. advies- en begeleidingsinstanties	40,8	6,8
5. bestuurlijke instanties	56,7	9,5
6. overheid	21,7	3,6
	600,0	100,0

Overigens: indien de onderzoeker de overheid niet als doelgroep aanmerkt wil dat niet zeggen dat de onderzoeksresultaten voor het overheidsbeleid niet van belang zouden zijn. Zo zou onderzoek ten behoeve van ouders van belang kunnen zijn voor het vormgeven van een beleid met betrekking tot ouderparticipatie.

Tot dusver hebben we vooral de betekenis van het onderwijsonderzoek voor het onderwijsbeleid gerelativeerd. Deze eenzijdige betoogtrant behoeft thans correctie. Onmiskenbaar namelijk neemt de betekenis van het wetenschappelijk onderzoek voor het onderwijsbeleid toe. Een insider bij uitstek als Van Kemenade merkt op dat de belangstelling van verschillende beleidsinstanties voor de sociaal-wetenschappelijke deskundigheid en voor de resultaten van sociaal onderzoek gegroeid is. "Door beleidsinstanties in de verschillende sectoren en op verschillende niveaus binnen het onderwijs wordt in toenemende mate een beroep gedaan op deze deskundigheid bij de analyse en oplossing van problemen die zich op hun werkerrein kunnen voordoen" (22). Indicatief voor deze ontwikkeling zijn:

a. de inschakeling door de overheid van onderzoeksinstituten bij de voorbereiding van het beleid. In het bijzonder wordt de aandacht getrokken door de diverse opdrachten die in de loop van de jaren zeventig aan het Instituut voor Toegepaste Sociologie te Nijmegen zijn verstrekt. Zonder volledigheid te pretenderen noem ik bijvoorbeeld: het onderzoek naar de omvang en aard van de taak van leraren in het voortgezet onderwijs (een geruchtmakende studie waarvan de beleidsimplicaties tot dusver — 7 jaar na verschijnen — te verwaarlozen zijn geweest), naar de maatschappelijke behoefte aan vreemde talen, naar het functioneren van de nieuwe lerarenopleidingen, naar de taken en functies van de leden van het wetenschappelijk corps aan universiteiten en hogescholen en het evaluatie-onderzoek (samen met het RITP) naar het stimuleringsbeleid;

b. de benoeming van beoefenaars van onderwijswetenschappen (zoals pedagogen, onderwijkskundigen, onderwijssociologen) bij het ministerie van onderwijs en wetenschappen, geheel in de lijn van Idenburgs pleidooi (aan het begin van de jaren zeventig) voor professionalisering van de vierde macht (23). Deze soms ingrijpende

- wijziging in de personele samenstelling van het ambtelijk apparaat, draagt bij tot verwetenschappelijking van het centrale onderwijsbeleid;
- c. de inschakeling van diverse onderzoeksinstituten (zij het niet vanaf het begin) bij de in gang zijnde experimenten met de integratie van het kleuter- en basisonderwijs, de middenschool en het participatie-onderwijs voor de werkende jongeren;
- d. de exponentiële groei van de zgn. verzorgingsstructuur, d.w.z. het geheel van instellingen die adviserend en dienstverlenend optreden bij de ontwikkeling en vernieuwing van het onderwijs, door middel van opleiding, na- en omscholing van onderwijsgeevenden, onderzoek, leerplanontwikkelingswerk, begeleiding, informatie en overdracht van kennis (24). Bij deze instellingen vinden steeds meer afgestudeerden uit de onderwijswetenschappen emplot. Ook zij dragen bij aan de verwetenschappelijking van het onderwijsbeleid, aan het vertalen en omzetten van onderzoeksresultaten naar beleid en praktijk toe. Binnen ons schoolwezen ontstaat daardoor een nieuwe partij, die van de extern-deskundigen;
- e. de instelling van adviescommissies die door onderwijsdeskundigen worden bemand (in plaats van door bijvoorbeeld vertegenwoordigers van belangengroepen). Te denken valt in het bijzonder aan de Innovatiecommissie Basisschool, de Innovatiecommissie Middenschool, de Commissie Open School, de Innovatiecommissie Participatie Onderwijs, de Innovatiecommissie Onderwijs voor Basisscholen;
- f. de extra middelen die uit 's rijks schatkist beschikbaar worden gesteld voor de ontwikkeling van interdisciplinaire opleidingen in de onderwijskunde aan verschillende universiteiten en hogescholen;
- g. de inschakeling van onderzoekers bij de formatieve en summatieve evaluatie van projecten die gericht zijn op het ontwikkelen van programma's ter vergroting van onderwijskansen van kinderen uit lagere sociale milieus (met name het Rotterdamse Project Onderwijs en Sociaal Milieu, het Amsterdamse Innovatieproject en het Project Gedifferentieerd Onderwijs (GEON) te Utrecht).

IV. De invloed van het onderwijssociologisch onderzoek op het onderwijsbeleid

Omdat het empirisch onderwijssociologisch onderzoek in Nederland slechts op kleine schaal wordt verricht, is bescheidenheid geboden bij het bepalen van zijn bijdrage aan het onderwijsbeleid. Het aandeel van het onderwijssociologisch onderzoek in het geheel van het Nederlandse onderwijsonderzoek is zo gering, dat de beleidsinvloed ervan niet hoog moet worden geschat.

Een duidelijke uitzondering vormt het vroege sociologisch onderzoek naar de sociale bepaaldheid van schoolkeuze en schoolsucces. Ik doel dan vooral op de onderzoekingen van Matthijssen en Sonnemans (1958), Van Heek e.a. (1968) en van Vervoort (1968). Deze onderzoekingen hebben als kenmerk gemeen dat zij vooral milieufactoren aanwijzen als verklarende variabelen voor verschillen in schoolkeuze en schoolsucces tussen leerlingen, afkomstig uit diverse sociale milieus en geen aandacht schenken aan de verklarende betekenis van onderwijsvariabelen. De schoolgeschiktheid van het kind werd problematisch geacht, niet de kindergeschiktheid van de school (25). Bovendien vragen zij in de lijn van het in de jaren vijftig in Nederland (vooral in Leiden) verrichte stratificatie- en mobiliteitsonderzoek de aandacht voor de belemmeringen die het individu ondervindt om op de maatschappelijke ladder te

stijgen. Wesselingh en anderen, die zich uitvoerig in de ideologische achtergronden van het genoemde onderzoek hebben verdiept, tekenen hierbij aan: "omdat de maatschappelijke stijging werd voorgesteld als een goede zaak die vanzelf haar vruchten zou afwerpen, moesten de belemmerende factoren voor deze stijging wel als ongunstig en nadelig worden afgeschilderd. En omdat de school a priori buiten deze belemmeringen viel — zelfs als de onmisbare schakel voor de verticale mobiliteit werd beschouwd —, de sociale afkomst daarentegen een belangrijke verklaringswaarde werd toegewezen, moest de ontdekkingstocht van de sociale wetenschappen zich wel begeven in de richting van de barrières die vanuit het sociaal milieu werden opgeworpen tegen de realisering van de verticale mobiliteit: alles wees erop dat in de gedragspatronen van de lagere milieus, in de normen en waarden die dat gedrag sturen, de negatieve factoren konden gevonden worden die een succesvolle schoolloopbaan resp. maatschappelijke carrière in de weg staan" (26).

Het onderzoek vond zijn vertrekpunt in de zogenaamde individuele deficiëthypothese. De cultuur van de 'middle class', die haar stimulerende werking op maatschappelijk succes immers al had bewezen, werd tot de norm verheven waaraan sociaal-culturele kenmerken van het arbeidersmilieu getoetst werden. De afwijking van deze norm werd geïnterpreteerd als een achterstand, die voor het geringe schoolsucces van arbeiderskinderen verantwoordelijk werd gesteld.

Dat het op dit uitgangspunt gebaseerde onderwijssociologisch onderzoek invloed heeft gehad op het denken in beleidskringen over het vraagstuk van de sociale ongelijkheid van onderwijskansen blijkt bijvoorbeeld uit de *Nota Democratisering van het Onderwijs* die in 1969 onder de politieke verantwoordelijkheid van de bewindslieden Grosheide en Veringa verscheen (27). De inzichten en voorstellen uit deze beleidsnota steunen duidelijk op het genoemde onderzoek, dat uitvoerig wordt aangehaald. In overeenstemming met het vroege ongelijkheidsonderzoek werden schoolvariabelen ("om praktische redenen") buiten de analyse en de voorgestelde maatregelen gelaten. Evenmin werd onderkend (in de woorden van Van Kemenade) dat het vraagstuk van de ongelijke onderwijskansen niet alleen een probleem is van gelijke individuele kansen op participatie aan één cultuurmodel (dat van de 'middle class'), maar ook een probleem van gelijke ontwikkelingskansen voor verscheidene sociale of culturele waarden en van gelijke erkenning van deze waarden en talenten bij de maatschappelijke verdeling van bezit en macht (28).

Ook het Beleidsplan voor het onderwijs aan groepen in achterstandssituaties, dat in 1974 onder verantwoordelijkheid van minister Van Kemenade verscheen, steunt merendeels op de resultaten van het vroege onderwijssociologisch onderzoek naar ongelijkheid van onderwijskansen (29). De omslag in het denken over het vraagstuk van de sociale ongelijkheid van onderwijskansen, zoals die zich binnen de Nederlandse onderwijssociologie sedert de jaren zeventig voltrok, en die door Wesselingh en anderen is omschreven als een overgang van een deficiet-opvatting naar de 'maatschappelijke ongelijkheidsbenadering', waarin de centrale aandacht wordt gevraagd voor de bijdragen van het onderwijs aan de reproductie van bestaande maatschappelijke verhoudingen en de daarin inherente maatschappelijke ongelijkheid, heeft het overheidsbeleid (nog?) niet of nauwelijks beïnvloed. Dat hangt ongetwijfeld samen met de volgende kenmerken:

- de zogenaamde maatschappelijke ongelijkheidsbenadering is in Nederland nog geen uitgangspunt geweest van empirisch onderzoek, anders dan de ongelijkheidsbenadering, geënt op de deficiet-hypothese;
- ook theoretisch gezien is de nieuwe benadering nog nauwelijks uitgekristalliseerd. Binnen het forum van de onderwijssociologen zijn de discussies erover nog volop in gang;

- de maatschappelijke ongelijkheidsbenadering ondervindt politiek-ideologisch gezien, geheel anders dan de individuele deficiet-opvatting geen steun van een breed maatschappelijk draagvlak, hetgeen haar beleidsbeïnvloedende werking beperkt. Anders geformuleerd: de nieuwe benadering is, door haar uitgesproken neo-marxistisch karakter, politiek niet zo eenvoudig te 'verkopen';
- de maatschappelijke ongelijkheidsbenadering heeft nog niet geleid tot het ontwikkelen van voorstellen inzake de werking van het schoolsysteem die door beleidsvoerende personen en instanties kunnen worden 'opgepakt', en in maatregelen omgezet.

Voorzover het onderwijssociologisch onderzoek in Nederland betrekking heeft en heeft gehad op het thema van de sociale ongelijkheid van onderwijskansen, zijn de beleidsbeïnvloedende effecten redelijk traceerbaar. Veel moeilijker determineerbaar zijn de effecten op het onderwijsbeleid van de andersgerichte onderzoeken. Ik aarzel om mij aan een dergelijke evaluatie te wagen. Tastenderwijze formuleer ik niettemin enkele vermoedens en vragen.

Aannemelijk is dat het onderzoek van Matthijssen uit 1958 naar het katholiek middelbaar onderwijs heeft bijgedragen aan het gewicht dat in rooms-katholieke kring is gehecht aan het uitbouwen van een typisch eigen schoolzuil, als een belangrijk instrument voor emancipatie. Anderzijds heeft men in die kring toch weinig aandacht geschonken aan de waarschuwing van Matthijssen dat "de voltooiing der emancipatie uiteindelijk geen kwestie is van 'neuzentellen' en aan zijn pleidooi voor een actief beleid met betrekking tot de meer kwalitatieve aspecten van de emancipatie. Wil, zo stelt Matthijssen, het katholiek middelbaar onderwijs ten volle kunnen beantwoorden aan zijn doelstelling, d.i. de grondslag te leggen voor een katholiek intellectueel kader, dan zal het in zijn interne vormgeving nog vele wezenlijke desiderata moeten realiseren. De auteur doelde daarmee vooral op het vraagstuk van de levensbeschouwelijke vorming (30).

Zelf heb ik geconstateerd dat Matthijssens dissertatie geen enkele rol heeft gespeeld in het denken en het beleid van de katholieke vereniging van leraren bij het middelbaar onderwijs, Sint-Bonaventura. Tijdens niet één vergadering of beraadslaging is er, blijkens de door mij bestudeerde verenigingsarchieven, over deze dissertatie gesproken. Ook in het weekblad van deze vereniging treft men er geen discussie over aan. Raadpleging van de archieven van de Katholieke Schoolraad (toporgaan van het rooms-katholieke onderwijs in Nederland) leidt tot eenzelfde conclusie.

De tien jaar later (namelijk in 1968) verschijnende dissertatie van Van Kemenade, een sociologisch onderzoek naar de betekenis van het katholiek onderwijs onder ouders en docenten, spreekt de verwachting uit "dat de katholieken het katholiek onderwijs steeds minder als een noodzakelijk en bij uitstek geschikt instrument ter realisering van hun behoefte aan religieuze vorming voor hun kinderen zullen beschouwen en dat de belangstelling voor alternatieven waarin deze religieuze vorming is gegarandeerd, voortdurend groter zal worden". En verder: "Het katholiek onderwijs zal, met andere woorden, in toenemende mate zijn vanzelfsprekende voorkeurspositie onder de katholieken verliezen. De vraag stelt zich dan uiteraard, of dit ook betekent dat de feitelijke deelname aan het katholiek onderwijs in de toekomst zal dalen. Hoewel ons onderzoek daarover geen directe empirische indicaties verschaft, menen wij toch dat deze vraag in het algemeen bevestigend moet worden beantwoord" (31).

Ruim tien jaar na het verschijnen van dit proefschrift kan worden geconstateerd dat de voorspelde verminderde feitelijke deelname aan het katholiek onderwijs zich niet heeft gemanifesteerd. Nog steeds, zoals in 1968, bezoekt ongeveer 40% van de leerlingen in Nederland een katholieke school. Onlangs heeft Van Kemenade erop gewezen dat de beleidsorganen van het katholiek onderwijs niet of nauwelijks hebben ingespeeld op

de veranderde voorkeuren en behoeften van hun 'consumenten', eerder het tegendeel lijkt het geval (32). Hij wijst dan bijvoorbeeld op het afwijzende standpunt van de Nederlandse Katholieke Schoolraad, het Centraal Bureau voor het Katholiek Onderwijs en het Nederlandse Episcopaat tegenover de zgn. samenwerkingschool. Aannemelijk is dat het onderzoek van Van Kemenade wel een belangrijke bijdrage heeft geleverd aan de herbezinning die, duidelijk waarneembaar, binnen de wereld van het katholieke onderwijs sedert het eind van de jaren zestig over het eigen bestaansrecht en de vormgeving van het eigen levensbeschouwelijke uitgangspunt, op gang is gekomen. Hoewel het niet is uitgesloten dat Van Kemenades onderzoek, kennis-sociologisch gezien, meer moet worden gezien als een gevolg dan als een oorzaak van deze bezinning.

Recent onderzoek

Tot dusver heb ik beleidseffecten trachten te traceren van onderwijssociologische onderzoeken die alweer geruime tijd geleden werden verricht. Nog moeilijker, en vooral hachelijker, is het bepalen van de beleidseffecten van jeugdiger studies, vooral die sedert 1975. Een tijdsbestek van vijf, zes jaar is te krap voor evaluatie, gegeven het vertraagd doorwerken van de resultaten van wetenschappelijk onderzoek in het beleid. Desondanks ook hierover nog enkele kanttekeningen.

De studie van Marx (1975), over de interne organisatie van scholengemeenschappen, levert een bijdrage aan het denken, zij het nog in zeer beperkte kring, over de structurele kaders van schoolse socialisatie. Het is opvallend hoe gering het aantal empirische studies over het verschijnsel schoolorganisatie is. Organisationsociologie zowel als onderwijssociologie hebben hier duidelijk verstek laten gaan. Marx bepleit vooral een evolutie in de richting van een schoolorganisatie, waarin alle betrokkenen actief participeren in de menings- en besluitvorming. Het wetsontwerp van minister Pais inzake de medezeggenschap in het onderwijs (april 1978) gaat in de richting van het door Marx geschetste meervoudig model. Toch is het nog in hoge mate kwestieus of de genoemde bewindsman zich bij het concipiëren van het wetsontwerp heeft laten leiden door de analyse van Marx. Deze analyse lijkt van belang te kunnen worden bij het verdere verloop van de middenschoolexperimenten voorzover die erop zijn gericht om te komen tot nieuwe vormen van schoolorganisatie, aansluitend bij de invoering van onderwijskundige vernieuwingen.

In hoeverre het beleid met betrekking tot het hoger onderwijs in overeenstemming is met de conclusies en aanbevelingen van Van Wieringens studie (1976) naar de identiteit van het hoger beroepsonderwijs, is moeilijk vast te stellen. Het lijkt erop dat het beleid in de lijn zal liggen van de opvatting van Van Wieringen, dat de huidige verscheidenheid van het hoger beroepsonderwijs zich moet weerspiegelen in de structuur van het nieuwe hoger onderwijs. In het beleid zijn aanwijzingen te vinden voor het door hem bepleite 'twee-sectorenmodel'.

De studie van Dronkers (1978) over variabelen die de schoolloopbaan van kinderen beïnvloeden, demonstreert één van de opvallende karakteristieken van veel onderwijssociologisch onderzoek, namelijk dat de factoren die, blijkens onderzoek, een grote invloed hebben op het onderwijsgedrag van leerlingen behoren tot de categorie van de niet of nauwelijks door middel van beleid op korte termijn te manipuleren variabelen. Het dilemma van veel sociaal-wetenschappelijk onderzoek, zoals door Ellemers geschetst: "wil men onderzoek dat veel verklaart maar nagenoeg geen aangrijpingspunten biedt tot verandering en beleid, of wil men onderzoek dat enige aanwijzingen geeft over eventuele mogelijkheden om iets te veranderen maar misschien maar betrekkelijk weinig kan verklaren" (33) manifesteert zich ook op het

terrein van de onderwijssociologie. Ellemers bepleit dat onderzoekers die een bijdrage willen leveren tot het veranderen van ongewenst geachte verschijnselen, zich vooral moeten richten op die variabelen of factoren die op korte termijn manipuleerbaar (dat wil zeggen: in beleidsmaatregelen te vertalen) zijn. Dit betekent een voorkeur voor het zogenaamde beslissingsgerichte onderzoek, dat wordt ondernomen met het doel om informatie te verstrekken die nodig is voor het voeren van beleid en, bijgevolg, een lagere prioriteit voor het zogenaamde conclusie-georiënteerde onderzoek dat er primair op is gericht om te komen tot een beter begrijpen c.q. verklaren van een verschijnsel (34).

Dronkers toont aan dat het effect van variabelen (die van invloed zijn op de schoolloopbaan van leerlingen) die niet op korte termijn door beleid van de overheid binnen het bestaande onderwijsbestel veranderd kunnen worden, groter is dan het effect van manipuleerbare variabelen. Niet of nauwelijks op korte termijn te manipuleren invloedrijke variabelen zijn bijvoorbeeld: beroepsstatus en opleidingsniveau van ouders, advies van de onderwijzer over de schoolkeuze na de lagere school en aspiratieniveau van de leerlingen. Van de negen variabelen uit het model van Dronkers, die de auteur als manipuleerbaar door de centrale overheid beschouwt, blijken er slechts drie, namelijk zitten-blijven, gezinsgrootte en de aanwezigheid van extracurriculaire activiteiten op school (zoals schoolbibliotheek, excursies, leerlingenraad, schoolclubs en schoolkrant), een voldoende totaal en indirect effect op het hoogste bereikte onderwijsniveau te hebben, om voor het voeren van beleid in aanmerking te komen.

De overige zes, namelijk urbanisatiegraad, volgen van kleuterschool, aantal leerlingen in de klas, klasgemiddelde op schoolvorderingstests, school als onderdeel van een scholengemeenschap en het aantal leerlingen in het secundair onderwijs, behoren tot de categorie van de minder effectieve manipuleerbare variabelen.

Wanneer dus, in overeenstemming met het pleidooi van Ellemers, wordt gezocht naar 'krachtige, manipuleerbare variabelen', dan is de oogst voor het beleid van de overheid mager. Het overheidsbeleid ter stimulering van de doorstroming van leerlingen naar hogere schooltypen zou zich vooral moeten concentreren op het verminderen van het zittenblijven, het verkleinen van de gezinsgrootte en het stimuleren van buitenschoolse activiteiten. Anders dan Dronkers optimistisch meent, zijn deze drie variabelen door de overheid verre van eenvoudig te manipuleren, gegeven het ontbreken van een effectief beleidsinstrumentarium. De rijksoverheid heeft nauwelijks instrumenten om het zittenblijven af te schaffen (beslissingen hierover vallen binnen het domein van de vrijheid van inrichting van het onderwijs), de gezinsgrootte lijkt niet effectief te worden verkleind, zoals Dronkers suggereert, door het stimuleren van het gebruik van voorbehoedsmiddelen en het legaliseren van abortus, terwijl beslissingen over het organiseren van extracurriculaire activiteiten, gegeven de administratieve structuur van ons schoolwezen, niet genomen worden door de overheid, maar door de schoolbesturen. In alle drie de gevallen kan de rijksoverheid niet veel meer doen dan stimuleren en voorwaarden scheppen; het effect daarvan schat ik niet groot.

Per saldo leidt het onderhavige onderzoek dus tot de conclusie, dat het kennen van de oorzaken van de schoolloopbaanontwikkeling van kinderen niet uitmond in beleidsaanbevelingen die een groot effect zullen (kunnen) sorteren. Er blijkt ook uit, dat een gerichtheid van het sociaal-wetenschappelijk onderzoek op uitsluitend manipuleerbare variabelen, leidt tot het presenteren van beleidsaanbevelingen die slechts in marginale zin tot verbeteringen zullen leiden. De vraag is dan of wetenschappelijke onderzoekers, gegeven hun eigen wetenschappelijke verantwoordelijkheid, er niet meer en vaker op zouden moeten wijzen dat problematisch geachte verschijnselen niet effectief te veranderen zijn binnen het kader van een

bestaande maatschappelijke orde of beleidssysteem. Zo gezien behoren de niet-manipuleerbare, vaak invloedrijke variabelen hun plaats in het ontwikkelen van onderzoeksmodellen te behouden. Het inzicht dat op korte termijn geen effectieve resultaten kunnen worden geboekt kan voor beleidsvoerders (en met name voor politici) frustrerend zijn, zoals voor onderzoekers die een snelle omzetting van hun onderzoeksresultaten in beleid verlangen, maar het zou van oneerlijkheid getuigen en leiden tot ten onrechte opgeschroefde verwachtingen, indien dit inzicht achterwege zou worden gelaten. Indien medici de oorzaken van kanker pogen op te sporen laten zij het roken van sigaretten als determinant toch ook niet buiten de analyse op grond van de overweging dat het moeilijk is om mensen tot het stoppen met roken te bewegen. En terecht! Eén van de vaak ondankbare functies van sociaal-wetenschappelijk onderzoek, is het demonstren van de weerbarstige aard van een gegeven maatschappelijk bestel. Een primair conclusie-gericht onderzoek kan wel degelijk een decisieve functie vervullen indien het bijdraagt tot het inzicht dat alleen ingrijpende maatregelen effect zullen sorteren. Zo gezien vervangt het onderscheid tussen conclusie- en decisiegericht wetenschappelijk onderzoek.

De mogelijkheden die onderzoekers hebben om maatschappelijke macht te mobiliseren ter realisering van hun voorstellen (Ellemers vraagt daarvoor hun aandacht) (35) dienen niet te worden overschat. Ingeval van het onderwijsonderzoek wijs ik nogmaals op het geheel van krachten dat op het onderwijsbeleid inwerkt (zie paragraaf III) en op de bescheiden plaats die de resultaten van onderzoek temidden hiervan innemen.

Dat blijkt ook uit een, voorzichtige, inschatting van de beleidseffecten van eigen historisch-sociologisch onderzoek naar het opereren van lerarenverenigingen in het Nederlandse onderwijsbestel (Leune, 1976). Indien de rijksoverheid de beleidsaanbevelingen die aan het eind van mijn studie zijn gepresenteerd zou navolgen, dan zou dit, zoals ik zelf al aangaf, een verminderde beleidsinvloed impliceren van de bestaande machtsgroepen in het schoolwezen. Een overheid die haar beleid expliciet fundeert op de gedachte dat er een innig samenspel behoort te zijn tussen 'beleid en veld' zal hiertoe niet voetstoots bereid zijn. Temeer niet omdat de gangbare verhouding tussen overheid en onderwijsveld steunt op visies met betrekking tot de verhouding tussen staat en maatschappij die in de Nederlandse samenleving diep zijn verankerd en wijd verbreid. Het bestaande samenspel tussen de overheid en de machtsgroepen van het onderwijsveld steunt ideologisch op de idee van soevereiniteit in eigen kring (aangehangen in protestants-christelijke kring), het subsidiariteitsbeginsel (aangehangen in rooms-katholieke kring), het liberalisme en een modieuze variant van het democratisch-socialisme, namelijk het basisme of populisme (36). Wie zou veronderstellen dat de resultaten van een wetenschappelijk onderzoek in staat zouden zijn om een ideologisch zo hecht gefundeerde beleidspraktijk te veranderen wordt niet door sociologische kennis inzake de determinanten van het beleids-systeem gehinderd.

Uit het gepresenteerde overzicht kan de conclusie worden betrokken dat de beleidseffecten van het onderwijssociologisch onderzoek het grootst zijn ingeval de onderzoeksresultaten passen binnen de heersende waarden, normen, doeleinden en verwachtingen van de beleidsvoerende instanties. Men zie hiervoor met name het vroege onderwijssociologisch onderzoek naar de sociale bepaaldheid van schoolkeuze en schoolsucces, dat qua ideologische achtergrond aansluit bij het denken in beleidskring. Veel geringer zijn de effecten van onderzoekingen die qua uitgangspunt en uitkomst haaks staan op heersende beleidsopvattingen; voorbeelden zijn de door Wesselingh (en anderen) ontwikkelde maatschappelijke ongelijkheidsbenadering, Van Kemenades onderzoek naar de katholiciteit van het onderwijs en de analyse van

Leune van de verhouding tussen overheid en onderwijsveld. Ook de onderwijs-sociologische kennisproductie wordt dus door beleidsvoerders selectief benut, afhankelijk van de mate waarin de ontwikkelde kennis correspondeert met heersende beleidsopvattingen. Anders geformuleerd: er is sprake van een instrumenteel, geen principieel gebruik van onderwijssociologisch onderzoek.

Tot besluit sta ik nog kort stil bij de vraag of het wenselijk is dat het onderzoek van het onderwijs qua uitgangspunt en opzet op het onderwijsbeleid wordt afgestemd. Gegeven de gegroeide behoefte aan wetenschappelijk onderzoek ten behoeve van het beleid en het potentiële belang ervan voor het beleid, is beleidsgeoriënteerd onderzoek gewenst. Wel zal bij het entameren ervan een belangrijk criterium zijn en blijven de vraag in hoeverre de onderzoeker zich kan verenigen met de waarden en belangen van de beleidsvoerende instanties en personen voor wie hij zal werken. Het zou een ernstige, onaanvaardbare verschraling van het onderwijsonderzoek impliceren indien slechts het verrichten van beleidsondersteunend onderzoek tot de mogelijkheden zou gaan behoren. Er dient ruimte te zijn en te blijven voor onderzoek dat primair gericht is op het begrijpen en verklaren van onderwijsverschijnselen in plaats van op het ontwerpen van beleidsmaatregelen; dat het beleid zelf tot object van studie maakt — er is een principieel verschil tussen onderzoek van en onderzoek voor (ten behoeve van) beleid — en dat qua vraagstelling en methode afwijkt van heersende beleidswaarden en -belangen.

Deze wensen brengen met zich mee dat de ruimte voor universitair, ongebonden onderzoek moet blijven, ja zelfs moet worden versterkt; dit laatste is stellig geboden voor het onderwijssociologisch onderzoek. De ontwikkeling gaat thans evenwel in de richting van het meer beleidsgebonden onderzoek, dat wordt verricht in het kader van de tweede en derde golfstroom. "De traditionele rol van de socioloog als maatschappijcriticus moet altijd verdedigd worden, wil men dat die overleeft", zo stellen Karabel en Halsey terecht (37).

Noten

1. J.A. VAN KEMENADE, 'Onderwijsresearch en onderwijsbeleid', in *Als de smalle weegbree bloeit*, Amsterdam, 1979, 210.
2. *Onderwijsonderzoek in Nederland*, rapport van de Verkenningcommissie Onderwijsresearch betreffende de organisatie en uitvoering van het onderzoek en ontwikkelingswerk ten behoeve van het onderwijs in de periode 1966-1974, Den Haag, 1976, 13.
3. *Idem*, 45.
4. *Idem*, 13; men zie voor soortgelijke analyse de nota van de Stichting voor Onderzoek van Onderwijs, *Programmering van onderwijsonderzoek; een raamwerk voor de programmering van het onderzoek in het kader van de doelstellingen van de SVO*, Den Haag, 1976, 53-54; men zie voor een poging tot programmering: R.A. DE MOOR, *De ontwikkeling van een onderwijsmodel: een programma van onderzoek op het gebied van het onderwijs*, Amsterdam, 1977.
5. De belangrijkste onderzoeken zijn de volgende:
 - a) M.A.J.M. MATTHIJSEN, *Katholiek middelbaar onderwijs en intellectuele emancipatie*, Assen, 1958;
 - b) M.A.J.M. MATTHIJSEN en G. SONNEMANS, *Schoolkeuze en schoolsucces bij VHM0 en ULO in Noord-Brabant*, Tilburg, 1958;
 - c) F. VAN HEEK e.a., *Het verborgen talent; milieu, schoolkeuze en schoolgeschiedheid*, Meppel, 1968;
 - d) C.E. VERVOORT, *Gezin en schoolkeuze bij handarbeiders*, Leiden, 1968;
 - e) J.A. VAN KEMENADE, *De Katholieken en hun onderwijs; een sociologisch onderzoek naar de betekenis van katholiek onderwijs onder ouders en docenten*, Meppel, 1968;

- f) D.J. FLAMAN, J. DE JONGE en T. WESTRA, *Waarom naar de christelijke school? Een toegepast sociaal-wetenschappelijk onderzoek naar de motivatie voor het protestants-christelijke onderwijs*, Amsterdam, 1974;
- g) E.C. MARX, *De organisatie van scholengemeenschappen in onderwijskundige optiek*, Groningen, 1975;
- h) J.L. PESCHAR, *Milieu, school en beroep*, Groningen, 1975;
- i) A.M.L. VAN WIERINGEN, *De identiteit van het hoger beroepsonderwijs: een onderzoek naar de taak en plaats van het hoger beroepsonderwijs in het Nederlandse schoolwezen*, Groningen, 1976;
- j) J. DRONKERS, *Studenten en hun onderwijs: een onderzoek naar de wisselwerking tussen universitair onderwijs en studenten*, Groningen, 1976;
- k) J.M.G. LEUNE, *Onderwijsbeleid onder druk; een historisch-sociologisch onderzoek naar het opereren van lerarenverenigingen in het Nederlandse onderwijsbestel*, Groningen, 1976;
- l) G.W. MEIJNEN, *Maatschappelijke achtergronden van intellectuele ontwikkeling*, Groningen, 1977;
- m) J. DRONKERS en U. DE JONG, 'Jencks en Fägerlind op zijn Hollands: een aanzet tot de studie van de relaties tussen milieu, intelligentie, onderwijs, beroep en inkomen', in *Sociologische Gids*, 25, 1978, (1), 4-30;
- n) J. DRONKERS, 'Manipuleerbare variabelen in de schoolloopbaan; een toepassing van het Wisconsin-model op het Nederlandse primaire en secundaire onderwijs', in J.L. PESCHAR en W.C. ULTEE, *Sociale stratificatie; op weg naar empirisch-theoretisch stratificatieonderzoek in Nederland*, Deventer, 1978 (boekaflevering 1978 van *Mens en Maatschappij*), 116-144;
- o) J.L. PESCHAR, 'Educational Opportunity within and between Holland and Sweden: the Semi-Experimental Approach', in *Sociologische Gids*, 25, 1978 (4), 273-296;
- p) J.W.M. COLLARIS, H. PERE en J.A. KROPMAN, *Van jaar tot jaar; onderzoek naar de school- en beroepskarriere van jongens en meisjes die in 1965 het lager onderwijs verlieten*, tweede fase, Instituut voor Toegepaste Sociologie, Nijmegen, 1978 (het verslag van de eerste fase verscheen in 1974).
6. De belangrijkste daarvan zijn: M.A.J.M. MATTHIJSEN, *Klasse-onderwijs: sociologie van het onderwijs*, Deventer, 1972; C.E. VERVOORT, *Onderwijs en maatschappij; een oriëntering in de sociologie van het onderwijs*, Nijmegen, 1975; J. BRANDS e.a., *Andere wijs over onderwijs: naar een materialistische onderwijssociologie*, Nijmegen, 1977; A. WESSELINGH (red.), *School en ongelijkheid; hoe het onderwijs bijdraagt aan het handhaven van de ongelijkheid in de maatschappij*, Nijmegen, 1979.
7. Men zie hiervoor met name de Nota van de Stuurgroep Onderwijsociologie, *De onderwijsociologie te midden van de andere onderwijswetenschappen*, Amsterdam, 19 september 1978.
8. PH.J. IDENBURG, *Theorie van het onderwijsbeleid*, Groningen, 1971, 13-17.
9. J.M.G. LEUNE, 'De verhouding tussen overheid en onderwijsveld', o.m. opgenomen in J.M.G. LEUNE, *Sociologie van onderwijsbeleid; enkele opstellen*, Rotterdam, 1978, 59 en 60.
10. Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Contouren van een toekomstig onderwijsbestel*, deel 2, Den Haag, 1977, 12.
11. Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *De groeps-grootte in het onderwijs*, Den Haag, 1974, met name 20-26.
12. Dat blijkt bijvoorbeeld uit; E. DE CORTE e.a., *Beknopte didaxologie*, Groningen 1974, 272.
13. Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Contouren van een toekomstig onderwijsbestel*, deel 1, Den Haag, 1975, 47 en 52.
14. T. SKUTNABB en P. TOUKOMAA, *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family*, Tampere (Finland), 1978, 82.
15. N. LAGERWEIJ, 'Het politiek waarden van onderzoek van onderwijsvernieuwing', in *Uitleg*, 43, 1978 (4), 8.
16. J. DRONKERS, 'Een wetenschappelijke legitimering van een maatschappelijk compromis', in *Beleid en Maatschappij*, 4, 1977 (6), 176-179.
17. J. KARABEL en A.H. HALSEY (eds.), *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford, 1977, 11 en 13.
18. Men zie hiervoor onder meer: B. CREEMERS en W. HOEBEN, 'De ontwikkeling van een beleid ten aanzien van onderwijsonderzoek', in *Pedagogische Studiën*, 55, 1978 (6), 165-266.
19. VAN KEMENADE, *op. cit.*, 1979, 215.
20. Deze opvatting wordt ook verdedigd in KARABEL en HALSEY, *op. cit.*, 6.

21. Rapport van de Verkenningcommissie Onderwijsresearch, *op. cit.*, 120.
22. VAN KEMENADE, *op. cit.*, 1979, 210.
23. PH.J. IDENBURG, 'Naar een constructieve onderwijspolitiek', in *Pedagogische Studiën*, 47, 1970, 1-18.
24. Men zie voor een uitvoeriger schets: J.M.G. LEUNE, *op. cit.*, 1978, 43-57.
25. A. WESSELINGH c.s., *op. cit.*, 1979, 47-52.
26. *Idem*, 49.
27. Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Discussienota democratisering van het Onderwijs*, Den Haag, juni 1969.
28. J.A. VAN KEMENADE, 'Onderwijs en sociale ongelijkheid', in *Sociologische Gids*, 17, 1970, 479.
29. Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Beleidsplan voor het onderwijs aan groepen in achterstandssituaties; maatregelen tot uitvoering van het onderwijsstimuleringsbeleid*, Den Haag, 1974.
30. M.A.J.M. MATTHIJSEN, *Katholiek middelbaar onderwijs en intellectuele emancipatie*, Assen, 1958, 207, 208 en 210.
31. J.A. VAN KEMENADE, *De Katholieken en hun onderwijs*, Meppel, 1968, 236.
32. J.A. VAN KEMENADE, 'Naar een nieuwe schoolstrijd?', in diens bundel: *Als de smalle weegbree bloeit*, 1979, 168.
33. J.E. ELLEMERS, 'Veel kunnen verklaren of iets kunnen veranderen: krachtige versus manipuleerbare variabelen', in *Beleid en Maatschappij*, 3, 1976 (11), 284.
34. Men zie voor dit onderscheid ook het Rapport van de Verkenningcommissie Onderwijsresearch, *op. cit.*, 25 en 26.
35. ELLEMERS, *op. cit.*, 289.
36. LEUNE, *op. cit.*, 1978, 68-72.
37. KARABEL en HALSEY, *op. cit.*, 77.

Deze tekst is een enigszins gewijzigde versie van een artikel dat eerder verscheen in *Pedagogisch Tijdschrift*, 5, 1980, 130-151.