

Kritische bijdrage

De niet geslaagde synthese van De Swaan; enkele kritische kanttekeningen bij De Swaans zorg en de staat

J. Dronkers¹

In de studie van De Swaan (1989) staat volgens zijn eigen zeggen de volgende vraag centraal: 'Hoe en waarom kwamen mensen ertoe om collectieve, nationale en bindende regelingen te treffen ter bestrijding van tekorten en tegenslagen die hen toch elk afzonderlijk troffen en die individuele remedies leken te vereisen?' Het samenvattend antwoord komt in het begin van het afsluitend hoofdstuk (p. 224 e.v.). 'De belangrijkste impuls voor collectivisering kwam van de conflicten tussen elites die trachtten de dreiging van de armen om hen heen af te wenden, en de mogelijkheden die de armen hun ook boden wilden uitbuiten. Maar hoe machtig of rijk ze ook waren, de maatschappelijk gevestigden konden deze mogelijkheden en gevaren niet individueel tegemoet treden: dat vereist collectieve actie (...). De voornaamste episoden in de ontwikkeling van armenhulp, gezondheidszorg en onderwijs kunnen worden begrepen als krachtmetingen tussen de elites over de manieren waarop men diende om te gaan met indirecte effecten van armoede, ziekte en onwetendheid die de arme en machteloze lagen in de samenleving rechtstreeks troffen. Op zoek naar manieren om deze veranderende interdependencies tussen rijk en arm, en onder de elites zelf te beheersen, werden collectieve charitatieve arrangementen gevormd, eerst op de schaal van de parochie, later op stedelijk niveau, en ten slotte op nationale schaal. In afwezigheid van een centrale, coördinerende instelling werd de aanvankelijke impasse van onderling wantrouwen vaak overwonnen door de manipulatie van wederzijdse verwachtingen of door gedeelde illusies. Maar werd desondanks die collectieve actie eenmaal in gang gezet, dan kon dat leiden tot de schepping van collectieve goederen en de vorming van een relevante collectiviteit. In de loop van dit collectiviseringsproces ontwikkelden zich nieuwe vormen van onderlinge beheersing en wederzijdse dependentie, die op hun beurt de collectieve onderneming versterkten. Naarmate in de moderne tijd stadsbesturen en staten hun macht effectiever wisten uit te oefenen, mengden ze zich ook vaker in de conflicten tussen lokale elites over de beheersing van de armen. Door zulke interventies raakten collectieve arrangementen steeds hechter verbonden met lokale en centrale overheden en dit droeg weer bij aan de expansie van het staatsapparaat.'

Dit samenvattende antwoord geeft De Swaan op grond van een analyse van de opkomst van vier verzorgingsarrangementen: armenzorg, lager onderwijs, gezondheidszorg en sociale zekerheid. Dit gebeurt in een aantal korte hoofdstukken aan de hand van

secundaire literatuur die minstens één institutioneel terrein in één land over een langere tijdspanne behandelen of vergelijkende studies over meerdere terreinen of meerdere landen. Dit vermijden van primaire bronnen of monografieën is alleszins gerechtvaardigd omdat het De Swaan uiteindelijk niet gaat om de opkomst van de verzorgingsarrangementen maar om het sociaal-historisch of sociologisch perspectief. Hij noemt zijn studie dan ook een poging tot synthese van historische sociologie en welzijnseconomie onder vermindering van eclecticisme. Door deze synthese van welzijnstheorie (die zich vooral richt op de individuele keuzen en daarbij gebruik maakt van spelmodellen) en de theorie van collectieve actie in termen van de sociogenese van collectieve entiteiten (waarbij de uitbreiding en intensivering van de 'menselijke interdependentieketens' in de loop der tijd centraal staan) hoopt De Swaan het volgens hem voornaamste tekort van de welzijnstheorie (onvermogen veranderingen in de tijd weer te geven) te overwinnen. De zijns inziens logische paradox van de welzijnstheorie zou zo kunnen verdwijnen in de sociologische analyse.

In dit commentaar wil ik vooral nagaan in hoeverre De Swaan in deze synthese is geslaagd en in hoeverre zij origineel genoemd mag worden. Omdat het succes en de originaliteit van de synthese niet abstract vastgesteld of afgeleid kan worden uit vormkenmerken van de studie, kan dit alleen bepaald worden op grond van zijn concrete behandeling van de vier verzorgingsarrangementen. Hierbij beperk ik mij tot zijn hoofdstuk over het lager onderwijs, omdat ik dat het best beoordelen kan.² De Swaans poging tot synthese is immers de belangrijkste wetenschappelijke bijdrage van dit boek. Zijn beschrijving van de opkomst van de verzorgingsarrangementen kan voor de expert niet origineel zijn, omdat hij zich bewust beperkt heeft tot secundaire literatuur. Daardoor loopt De Swaan echter het gevaar een foute of te beperkte keuze uit de secundaire literatuur te maken, en daardoor de plank mis te slaan. Zo overdrijft De Swaan in de inleiding van zijn beschrijving van de opkomst van het lager onderwijs schromelijk als hij beweert (p. 68) dat de historie van het onderwijs in de eerste plaats bestudeerd is als geschiedenis van pedagogische ideeën, ten tweede als parlementaire wetgeving, en ten derde van bewegingen voor onderwijshervorming, waarbij het vooral gaat over denkbeelden. Er zou in die historiografie een beeld geschetst worden van de trage maar onweerstaanbare overwinning van de idealen van verlichting, beschaving en maatschappelijke gelijkheid op het reactionair obscurantisme en de autoritaire onderdrukking van de lagere klassen. Het ontstaan van een onderwijsstelsel zou echter volgens De Swaan vooral het resultaat zijn van maatschappelijke strijd en beïnvloedde op zijn beurt weer de relatieve posities van de in deze wedijver verwikkelde groeperingen.

De Swaan geeft hier echter een foutieve weergave van de stand van zaken in de bestudering van de opkomst van onderwijsstelsels. Het benadrukken van maatschappelijke strijd in en rond het onderwijs is in deze specialisatie (maar ook in de gehele onderwijssociologie) zozeer een gemeenplaats geworden, dat het pijnlijk is deze open deur zo nadrukkelijk en onnodig te zien intrappen. Als voorbeeld van een studie van de verandering van onderwijsstelsels, waarin o.a. maatschappelijke strijd in en rond het onderwijs centraal staat, verwijs ik naar de bekende studie van Archer (1984) over de 'Social origins of educational systems'. In het onderwijs wordt die veel gebruikt en zij is het startpunt geweest van allerlei vervolgstudies.

Maar zoals reeds gezegd, het mogelijke belang van De Swaans studie ligt niet in de al dan niet originele of volledig correcte beschrijving van de opkomst van verzorgingsarrangementen¹, maar in zijn sociologisch-historische interpretatie van deze opkomst.

Op grond van de inhoud van het hoofdstuk over het lager onderwijs meen ik echter dat zijn interpretatie niet veel nieuws toevoegt aan de reeds bestaande analyses⁴ en belangrijke elementen voor het ontstaan van het lager onderwijs ten onrechte verwaarloost waardoor zijn synthese uiteindelijk mislukt. Dit oordeel zal ik aan de hand van vier punten verduidelijken:

1. De Swaan besteedt bij zijn interpretatie te weinig aandacht aan de betekenis van de individuele actoren bij de totstandkoming van het lager onderwijs. Hierdoor ontstaat ten onrechte de indruk dat de strijd tussen elites, om de dreiging van de armen te neutraliseren of om van die armen gebruik te maken, de belangrijkste motor bij de opkomst van het lager onderwijs was;
2. De Swaans erkenning van het belang van elites voor de opkomst van onderwijsstelsels is niet bijzonder origineel. In de meeste sociologische analyses van de opkomst van onderwijsstelsels wordt al uitvoerig ingegaan op de rol van allerlei zogenaamde collectieve actoren, naast die van de primaire of individuele actoren;
3. Het staatsapparaat als het instrument bij de opbouw van verzorgingsarrangementen krijgt bij De Swaan te veel nadruk in vergelijking met de door hem nogal verwaarloosde betekenis van de markt als instrument om collectieve voorzieningen op te bouwen;
4. Hoewel De Swaan het belang onderkent van de relatie tussen collectieve arrangementen en staatsvorming, beperkt hij zich tot de rol van het staatsapparaat bij de totstandkoming van het lager onderwijs en verwaarloost hij de eveneens grote betekenis van de opkomst van het onderwijsstelsel voor de fundering, legitimering en overleving van een bepaalde nationale staat.

De bekritiseerde welzijnstheorie leunt inderdaad op het belang van de individuele keuzen bij het tot stand komen van onderwijsstelsels, hoewel niet zo sterk als De Swaan beweert (zie punt 2 van mijn kritiek). Dat neemt echter niet weg dat die individuele keuzen bij het ontstaan van onderwijsstelsels van grote betekenis zijn. De geschiedenis van de groei van het onderwijs levert meerdere bewijzen voor deze stelling, daarom geef ik hier slechts één voorbeeld.⁵ Vanaf de zeventiende eeuw zijn er door allerlei groeperingen (reformistische overheden, verlichte burgers, kerken) pogingen in het werk gesteld om een verplicht lager onderwijs in te voeren. Uit analyses blijkt steeds opnieuw dat het succes van deze pogingen (bijvoorbeeld uit de door De Swaan aangehaalde studie van Knippenberg (1986) over de deelname aan het lager onderwijs in Nederland gedurende de negentiende eeuw) in hoofdzaak niet bepaald werd door de strijd tussen elites maar door de bereidheid van de individuele ouders om hun kind naar school te sturen. Deze bereidheid van ouders werd in belangrijke mate bepaald door hun balans tussen de kosten en baten van het volgen van dat lager onderwijs. Deze balans van individuele kosten en baten werd uiteraard door maatregelen van en strijd tussen subelites beïnvloed, maar werd er zeker niet uitsluitend door bepaald zoals Knippenbergs analyse duidelijk laat zien. Naast politieke oorzaken (schoolgeldheffing, gemeentelijke uitgaven voor lager onderwijs) vindt hij ook culturele oorzaken (protestantisme, modern-dynamische men-

taliteit), demografische oorzaken (hoog sterfte- en vruchtbaarheidsniveau) en economische oorzaken (welstand, commercialisering van de landbouw) voor regionale verschillen in onderwijsdeelname gedurende de negentiende eeuw. Met name deze niet-politieke, aan individuen verbonden oorzaken komen in De Swaans analyse nauwelijks uit de verf. Hij onderkent zo in onvoldoende mate dat de individuele balans van kosten en baten van onderwijsdeelname ook door veranderingen in cultuur, demografische patronen en economische ontwikkelingen beïnvloed wordt. Hij heeft in feite alleen oog voor de relatie tussen individuele gedragingen en collectiviseringsprocessen. Hij overschat zo automatisch het belang van de collectieve actie. Dit betekent dat De Swaans synthese niet kan slagen omdat hij één pool in de tegenstelling (collectieve actie) overbelicht en de andere pool (individuele nutskeuzen) onderbelicht. Daardoor blijft zijn theorie van collectieve actie in termen van de sociogenese van collectieve entiteiten, waarbij de uitbreiding en intensivering van de 'menselijke interdependentieketens' in de loop der tijd centraal staan, een aanvullende verklaring in het ontstaan en veranderen van onderwijsstelsels. Dat is geen degradatie van het belang van de voorgestelde theorie van collectieve actie. Het is slechts een erkenning van de beperkte reikwijdte van alle sociologische, economische en psychologische theorieën voor de verklaring van complexe verschijnselen, zoals de opkomst van onderwijsstelsels.

Maar, zou men kunnen tegenwerpen: de aandacht die De Swaan besteedt aan de strijd tussen sub-elites bij de totstandkoming van verzorgingsarrangementen zoals een onderwijsstelsel, is toch voor een beter begrip van de verzorgingsstaat belangrijk. Het zijn toch niet alleen de altruïstische motieven die aan de verzorgingsstaat ten grondslag liggen. Inderdaad spelen bij de opkomst van onderwijsstelsel heel andere factoren een rol dan 'de trage maar onweerstaanbare overwinning van de idealen van verlichting, beschaving en maatschappelijke gelijkheid op het reactionair obscurantisme en de autoritaire onderdrukking van de lagere klassen'. Zoals ik echter al eerder aangaf is dit in het geheel geen originele constatering. In het bekende overzichtsartikel van Craig (1981) over de expansie van het onderwijs wordt het onderscheid tussen primaire en collectieve actoren behandeld. Laatst genoemde actoren zijn de individuele ouders en leerlingen, die op grond van een kosten en baten afweging al dan niet meer of minder onderwijs gaan volgen.⁶ De eerst genoemde collectieve actoren zijn volgens Craig alle min of meer georganiseerde groepen, verenigd door een gedeeld en min of meer bewust doel, zoals meer gelijkheid, nationale opbouw of integratie, economische groei, sociale beheersing, etc. Het verschil tussen De Swaans sub-elites en Craigs collectieve actoren is minimaal, waardoor de introductie van de strijd tussen sub-elites bij de opbouw van het lager onderwijs geen nieuw element in de theorievorming is. Dit conceptueel kader werkt Craig verder uit in een programmatische bijdrage aan een bekende bundel over de sociologie van de onderwijsexpansie (Craig & Spear, 1982). Daarin bepleit hij dat in studies over het ontstaan, de groei en de inflatie van onderwijsstelsels beide typen actoren betrokken worden om tot een succesvolle verklaring te kunnen komen. De door De Swaan aangehaalde Knippenberg gebruikt deze typologie van actoren van Craig als uitgangspunt van zijn studie naar regionale verschillen in onderwijsdeelname geduren-

de de negentiende eeuw. Ook allerlei andere Nederlandse en buitenlandse studies hanteren soortgelijke typologieën.⁷

Het derde bezwaar tegen De Swaans interpretatie van de opkomst van onderwijsstelsels is zijn sterke accentuering van het overheidsapparaat als het instrument bij uitstek voor de opbouw van efficiënte verzorgingsarrangementen. Ten onrechte verwaarloost hij de markt als middel bij de opbouw hiervan. Een voorbeeld daarvan is het ontstaan van openbaar en religieus onderwijs in de loop van de negentiende eeuw in de meeste Europese landen. Terecht signaleert De Swaan (pag. 90 e.v.) dat het hier in eerste instantie gaat om een machtsstrijd tussen dominante en minderheidskerken over het geven van onderwijs en regionale en nationale elites. Hij schetst daarbij de verschillende strategieën die de verschillende kerken konden volgen bij het al dan niet verwerven van overheidssteun voor hun onderwijs. Hij onderschat daarbij echter de betekenis van de onderwijsmarkt voor de groei van dit religieus onderwijs. Met onderwijsmarkt bedoel ik hier het aanbod van onderwijs door een collectieve actor (in dit geval een kerk of daarmee verbonden organisaties) aan ouders en leerlingen, waarbij deelname aan dat onderwijs min of meer op basis van vrijwilligheid plaatsvindt en waarbij daarvoor soms bepaalde extra kosten door ouders of leerlingen gemaakt moeten worden. Men is bereid tot deze extra kosten omdat dit religieus onderwijs meer dan het openbare onderwijs op hun wensen is toegesneden. Archer (1984) noemt dit een vervangende strategie, omdat een bepaald soort onderwijs via de mechanismen van vraag en aanbod een ander soort onderwijs probeert te vervangen.⁸ Zij onderscheidt daarnaast de beperkende strategie, waarbij een collectieve actor probeert via politieke besluitvorming onderwijsaanbod van andere collectieve actoren te beperken of zelfs uit te schakelen. In feite behandelt De Swaan slechts varianten binnen de beperkende strategie die kerken en daarmee verbonden organisaties volgden. De kerken wisten in Nederland echter al voor de onderwijspacificatie van 1917 via de onderwijsmarkt een niet onaanzienlijk deel van de leerlingpopulatie aan hun school te binden, wat voor het daaropvolgend verwerven van overheidssteun van grote betekenis was. Ook de huidige disproportionele belangstelling voor bijzonder onderwijs in vergelijking met die voor openbaar onderwijs kan goed uit hun aantrekkelijker aanbod van religieus onderwijs verklaard worden.⁹ Op soortgelijke wijze kan het particuliere aanbod op de onderwijsmarkt van het ULO- en MULO-onderwijs en van het huishoud- en ambachtsonderwijs en de vraag naar deze soorten onderwijs bij ouders en leerlingen aan het eind van de negentiende en het begin van de twintigste eeuw veel beter de opkomst en bloei van die onderwijssoorten verklaren, dan de toenmalige strijd tussen elites in het overheidsapparaat over het secundaire onderwijs aan de lagere sociale klassen. Pas na de definitieve vestiging van deze soorten onderwijs begon de overheid zich er aarzeland mee te bemoeien, o.a. via subsidiëring en aaneenschakelingscommissies. De mammoetwet kan in zekere zin beschouwd worden als de definitieve invlechting van dit particulier ontstaan onderwijs in het onderwijsstelsel.

Mijn laatste bezwaar tegen De Swaans interpretatie ligt in zijn verwaarlozing van de betekenis van de opkomst van het onderwijsstelsel voor de funding, legitimering en

overleving van een bepaalde nationale staat en haar apparaat. In feite is De Swaan vooral geïnteresseerd in de collectieve processen en ziet hij verzorgingsarrangementen vooral in relatie tot dit collectiveringsproces. Het ontstaan van nationale staten in Europa zal inderdaad wel samenhangen met collectiveringsprocessen. Men kan daaruit echter noch de grenzen van die nationale staten, noch het aantal nationale staten in Europa verklaren.¹⁰ Een voorbeeld kan dit duidelijk maken: uit het collectiveringsproces vloeit niet voort dat Nederland gedurende de negentiende eeuw een nationale staat bleef, terwijl vergelijkbare republieken als Venetië of Hamburg opgingen in grotere nationale eenheden. Met andere woorden: uit het collectiveringsproces vloeit niet een bepaalde nationale eenheid voort, zoals ook uit De Swaans bloemfiguratie van dialecten niet één bepaalde gemeenschappelijke taal voortvloeit.¹¹

Deze beperking van de verklaringskracht van het collectiveringsproces is van belang omdat uit de analyse van de opkomst van Europese onderwijsstelsels duidelijk is gebleken dat het opzetten van een nationaal onderwijsstelsel een van de middelen van nationale staten is om een periode van neergang te keren (zie Ramirez & Boli, 1987). Bijna alle Europese overheden, die onder de Napoleontische veroveringen gebukt gingen, begonnen in diezelfde periode met ingrijpende en – wat meer is – min of meer effectieve onderwijshervormingen terwijl de Engelse overheid zich pas veel later (1870) met het onderwijs ging bemoeien. Nederland kende in 1805 de eerste effectieve nationale onderwijswetgeving. De Swaan schrijft daarover (p. 105) ten onrechte, gegeven de beschikbare wetenschappelijke kennis over de opkomst van onderwijsstelsels, dat de opkomst van een nationaal stelsel van lager onderwijs in Nederland zich ‘*verrassend genoeg*’ (cursivering J.D.) voordeed in een verdeelde en verslagen natie onder de heerschappij van het Frans imperium’. Als enige oorzaak ziet hij ‘een hang naar morele wederopleving’. Dezelfde fout maakt De Swaan bij de Pruisische onderwijshervormingen van Von Humboldt en anderen, die voorgesteld en gedeeltelijk ingevoerd werden toen Napoleon voor de poorten van Berlijn stond en Pruisen een Franse vazalstaat was geworden. Slechts in het voorbijgaan vermeldt hij de relatie tussen de Pruisische onderwijshervormingen en de Franse dreiging (p. 98), maar hij plaatst die relatie te eng in een militaire context. Deze voorbeelden (maar uit de literatuur zijn er meer bekend) maken duidelijk dat de opkomst van nationale onderwijsstelsels nauw samenhangt met pogingen een bepaalde nationale staat (zelfs in embryonale vorm) te funderen, te legitimeren of te doen overleven. Soortgelijke samenhangen tussen het streven naar nationale samenhang en onderwijsstelsels kunnen wij nu nog zien in derde wereldlanden.¹² De Swaan miskent de politieke betekenis van de opkomst van onderwijsstelsels door deze te exclusief in het perspectief van collectiveringsprocessen te plaatsen.

Met deze kritiek is niet gezegd dat De Swaans boek een slechte studie is. Het is een heldere schets van de opkomst van de verzorgingsstaat, waarin terecht afstand wordt genomen van allerlei impopulaire marxistische en ook van vele populaire neo-conservatieve denkbepelden over de opkomst en de betekenis van de verzorgingsstaat. In het huidige tijdsgewricht is dat belangrijk en interessant want door de politieke ontwikkelingen is daarover veel onduidelijkheid. Ook is De Swaans boek een goed voorbeeld van interessante sociologiebeoefening, waaruit het belang van de analyse van onbedoelde

effecten van individuele en collectieve gedragingen en van de gecompliceerde relatie tussen individuele gedragingen en collectieve structuren en processen uitstekend blijkt. Bovendien weet De Swaan door een bespreking van de gevolgen van het collectiviseringsproces voor de samenlevingen na 1945 zijn studie een aantrekkelijke actuele relevantie te geven. Het boek lijkt mij daarom erg geschikt om bij studenten enthousiasme voor de sociologiebeoefening op te wekken en om bij het bredere publiek de waardering voor de sociologie te doen groeien.

Maar tegelijkertijd is in mijn ogen De Swaans studie niet geslaagd in zijn centrale doelstelling: een poging tot een synthese van historische sociologie en welzijnseconomie. Waarschijnlijk heeft hij te nadrukkelijk eclecticisme proberen te vermijden en zich daardoor te veel beperkt tot het niet toereikend begrippenkader van collectiveringsproces en 'menselijke interdependentieketens'.

Noten

1. Post-Doctoraal Instituut voor de Sociale Wetenschap van de Universiteiten van Amsterdam en Leiden.
2. Dit betekent dat de hier geformuleerde kritiek niet hoeft op te gaan voor de andere verzorgingsarrangementen.
3. Zo wordt er door De Swaan te weinig onderscheid gemaakt tussen alfabetisering en het ontstaan van een stelsel van lager onderwijs. Zoals o.a. uit de studies van Van der Woude (1972, 1980) blijkt, was in Noord-West Europa de alfabetisering reeds wijd verbreid (o.a. als gevolg van de godsdiensttwisten in de 16de en 17de eeuw), toen in de loop van de 18de eeuw in die landen begonnen werd met de opbouw van nationale lager-onderwijsstelsels. De Swaan behandelt deze opbouw als een onderdeel van de groei van een nationale taal en communicatie, terwijl het duidelijk om twee verschillende processen gaat.
4. De wiskundige exercitie waarmee De Swaan zijn bloemfiguratie van talen in een probabilistisch model van communicatieve kansen omzet, levert uiteindelijk niets nieuws op, omdat het bij deze omzetting blijft. De wiskundige formules waarin de bloemfiguratie is omgezet dienen geen enkel doel, bijvoorbeeld een simulatie van een mogelijke ontwikkeling naar een gemeenschappelijke taal binnen het negentiende eeuwse Duitsland, Oostenrijk en Nederland. Dan had het analytisch nut van de bloemfiguratie en haar wiskundige omzetting duidelijk kunnen worden en was er een wezenlijk nieuw element toegevoegd. Nu blijft het bij vertoon van overbodige geleerdheid, zonder dat de zwakke kanten van het model duidelijk worden (bijvoorbeeld, waarom vormen bepaalde talen een gemeenschappelijk systeem terwijl andere talen niet tot dat systeem behoren? Concreet: waarom is het Nederlands niet in de Duitse bloemfiguratie terecht gekomen?).
5. Uiteraard zijn er meer voorbeelden te geven van ontwikkelingen in onderwijsstelsels, die niet goed in De Swaans aanpak verklaard kunnen worden maar die juist het belang van individuele keuzen benadrukken. Ik denk hier met name aan de opkomst (buiten alle staatsbemoeïing om) van de ULO, MULO en het huishoud- en nijverheidsonderwijs, aan de invoering van de leerplicht op het moment dat reeds 90% van de leerlingen dat onderwijs volgen en aan de mislukking van de Middelbare Burgerschool, zoals die door Thorbecke is voorgesteld.
6. Het is goed in dit verband er op te wijzen dat ouders en leerlingen ook kunnen kiezen voor het volgen van minder onderwijs, omdat de baten daarvan afnemen. Dit proces lijkt zich in de achttiende eeuw te hebben voorgedaan als gevolg van de toegenomen invloed van het classicisme in het (met name) universitaire onderwijs (zie Frijhoff, 1981). Dit verschijnsel illustreert

- nogmaals dat uitbreiding en intensivering van de 'menselijke interdependentieketens' niet de enige of de beste verklaring behoeft te zijn voor de expansie of inkrimping van onderwijsstelsels.
7. Bijvoorbeeld de studie van Meyer & Hannan (1979) en Dronkers (1989).
 8. Een ander soort onderwijs kan hier ook opgevat worden als geen onderwijs.
 9. Uiteraard behoeft dit aantrekkelijker aanbod niet te slaan op de religieuze oriëntatie van bijzondere scholen (zie Laarhoven, Bakker, Dronkers & Schijf, 1987; Dijkstra, 1989; De Jong & Roeleveld, 1989).
 10. Zoals reeds eerder opgemerkt gebruikt De Swaan de wiskundige formulering van zijn bloemfiguratie niet om simulaties van de omvang en grenzen van nationale staten te maken.
 11. Zo maakt De Swaan niet duidelijk waarom in Nederland de taal van het Amsterdamse patriaat de norm voor de centrale taal werd. De taalkundige voorkeur van de Nederlandse elites in de achttiende en het eerste deel van de negentiende eeuw hadden even goed tot het Frans als centrale taal kunnen leiden, iets wat in de Zuidelijke Nederlanden wel gebeurde.
 12. Het is daarom merkwaardig dat De Swaan in zijn behandeling van de opkomst van het lager onderwijs in Pruisen in de achttiende eeuw wel de militaire noodzaak van nationaal onderwijs (belasting; soldaten) meldt, maar de ook veel genoemde noodzaak voor meer homogeniteit en 'samenhang in het zeer verdeelde en versnipperde Pruisen negeert.

Literatuur

- Archer, M.S. (1984). *Social origins of educational systems*, London/Beverly Hills, Sage.
- Craig, J.E. (1981). The expansion of education, *Review of research in education* 9, 151-213.
- Craig, J.E. & N. Spear (1982). Explaining educational expansion: An agenda for historical and comparative research, *The sociology of educational expansion. Take-off, growth and inflation in educational systems*, onder redactie van M.S. Archer, Beverly Hills, Sage.
- Dijkstra, A.B. (1989). Schoolloopbaan, godsdienst en sociaal milieu. *Jongeren in school en beroep*, onder redactie van J. van Damme en J. Dronkers. Amsterdam/Lisse, Swets & Zeitlinger, 55-68.
- Dronkers, J. (1989). Veranderingen in samenleving en economie en de groei van de onderwijs-deelname sinds 1960. *Comenius* 9, 47-72.
- Frijhoff, W.T.M. (1981). *La société néerlandaise et ses grandués, 1575-1814*. Amsterdam, APA-Holland University Press.
- Jong, U. de & J. Roeleveld (1989). Public and private secondary schools in Amsterdam. *Educational opportunities in the welfare state. Longitudinal studies in educational and occupational attainment in the Netherlands*, 151-182 onder redactie van B.F.M. Bakker, J. Dronkers en G.W. Meijnen. Nijmegen, Instituut voor toegepaste sociale wetenschappen.
- Knippenberg, H. (1986). *Deelname aan het lager onderwijs in Nederland gedurende de negentiende eeuw*. Amsterdam, Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap.
- Meyer, J.W. & M.T. Hannan (1979). *National development and the worldsystem; educational, economic and political change, 1950-1970*. Chicago, University of Chicago Press.
- Ramirez, F.O. & J. Boli (1987). The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization. *Sociology of Education* 60, 2-17.
- Swaan, A. de (1989). *Zorg en de staat; welzijn, onderwijs en gezondheidszorg in Europa en de Verenigde Staten in de nieuwe tijd*. Amsterdam, Bert Bakker.
- Woude, A.M. van der (1972). Analfabetisme in Europa. *Spiegel Historial* 7, 182-190.
- Woude, A.M. van der (1980). Socioculturele geschiedenis 1500-1800: de alfabetisering. In *Algemene geschiedenis der Nederlanden*, Haarlem, 257-264.