
W. van Esch, *Schoolbesturen en de vrijheid van onderwijs. Bestuurlijke en organisatorische factoren van invloed op de benutting van beleidsruimte door bijzondere schoolbesturen*. ITS, Nijmegen, 1988, X + 345 pag., f49,75, ISBN 90 6370 611 1.

In 1964 stelt Ph. J. Idenburg in zijn boek 'Schets van het Nederlandse schoolwezen' dat het de moeite waard zou zijn om 'voor het gehele terrein van het bijzonder onderwijs te onderzoeken hoe de schoolbesturen zijn samengesteld en welke rol zij daadwerkelijk in de leiding der scholen spelen' (p. 255). Het heeft ruim een decennium geduurd voordat deze onderzoekswens werd vertaald in concrete onderzoeksactiviteiten. Aan het eind van de jaren zeventig komt de stroom publikaties over het functioneren van schoolbesturen enigzins op gang. Aanvankelijk gaat het daarbij om verslagen van case-studies, maar al te snel wordt ook een grootschalig enquête-onderzoek opgezet. Een boek over de schoolbesturen in Nederland bleef echter uit. Aan die situatie is in 1988 een einde gekomen. In dat jaar verschijnt de dissertatie van W. van Esch, de eerste wetenschappelijke studie in Nederland die in het geheel gewijd is aan de besturen van bijzondere scholen in Nederland.

De vragen die Van Esch in zijn proefschrift probeert te beantwoorden zijn (samengevat) de volgende: (1) welke beleidsvrijheid hebben schoolbesturen, (2) in hoeverre maken besturen gebruik van deze vrijheid, en (3) in hoeverre kunnen verschillen in gebruik worden verklaard? Deze onderzoeksvragen worden in de hoofdstukken vijf en zes beantwoord. In deze twee hoofdstukken worden achtereenvolgens de resultaten gepresenteerd van een tiental gevalstudies en van een survey-onderzoek onder 390 schoolbesturen, terwijl in het zevende en laatste hoofdstuk de belangrijkste conclusies van het onderzoek nog eens op een rijtje worden gezet.

De genoemde drie hoofdstukken worden voorafgegaan door een opsomming van de onderzoeksvragen in hoofdstuk 1. Het tweede chapter bevat vervolgens een historisch overzicht van de schoolstrijd m.b.t. het lager onderwijs, enkele sociologische inzichten over de verzuijing, een beknopte juridische analyse van de onderwijsvrijheid en een weergave van de hoofdlijnen van de wet- en regelgeving in basis- en voortgezet onderwijs. In het derde hoofdstuk worden enkele bestuurlijk-organisatorische noties en een overzicht van factoren die van

invloed zijn op de benutting van de beleidsruimte gepresenteerd. In het vierde hoofdstuk ten slotte wordt de onderzoeksofzet besproken.

De hoofdstukken twee en drie van het proefschrift worden gepresenteerd als referentiekader en zijn met name bedoeld om tot een precisering van de onderzoeksvragen te komen. Door te kiezen voor deze benaderingswijze blijven een aantal interessante vragen liggen. Zo missen we bijvoorbeeld een historisch-juridische analyse op basis van primaire bronnen van de positie, rol en taak van schoolbesturen in basis- én voortgezet onderwijs na 1848. Met name de wijze waarop schoolbesturen, besturenbonden en koepelorganisaties hebben gereageerd op ontzuilingstendensen in de sameleving zou een analyse waard zijn geweest. Verder wordt de vraag wie de dragers zijn van de onderwijsvrijheid slechts in het kort behandeld, terwijl gelet op het centrale karakter van deze vraag een meer diepgaande analyse, dan wel een meer uitvoerige weergave van de verschillende standpunten, op zijn plaats zou zijn geweest.

Het niet nader ingaan op deze kwesties doet weinig af aan het feit dat de eerste hoofdstukken voor niet-ingewijden een adequaat overzicht bevatten van enkele relevant te achten thema's. Degenen die zich reeds eerder hebben bezig gehouden met vragen inzake het functioneren van schoolbesturen zullen echter lichtelijk teleurgesteld zijn. Nieuwe gegevens of gezichtspunten worden immers niet gepresenteerd.

Deze laatste opmerking is zeker niet van toepassing op hoofdstuk zes, waarin verslag wordt gedaan van het survey-onderzoek. Het is de hoofdmoot van de dissertatie: 115 tabellen en grafieken in een ruim 100 pagina's tellend hoofdstuk is immers niet bepaald gering te noemen. De schriftelijke vragenlijst is dan ook de kurk waarop deze dissertatie drijft. Het is daarom te betreuren dat het percentage ingevulde enquêtes, ondanks diverse rappelpogingen, betrekkelijk gering is gebleven (42,6%). Er kunnen tevens vraagtekens worden geplaatst bij de constatering dat de enquête (met vragen over de inschatting van de beleidsruimte door schoolbesturen) in ongeveer 20% van de gevallen is beantwoord door een schoolleider of een medewerker van het administratiekantoor.

In hoofdstuk zes wordt een aanzienlijk aantal bestuurskenmerken gerelateerd aan een viertal afhankelijke variabelen die betrekking hebben op de inschatting van de omvang van de beleidsruimte door de schoolbesturen. De onafhankelijke variabelen zijn daarbij onderverdeeld in een viertal groepen: achtergrondkenmerken, bestuursinterne facto-

ren, de relatie met interne organisatie-eenheden en de relatie met de externe omgeving. Uit de tabel waarin de correlaties tussen afhankelijke en onafhankelijke variabelen zijn opgenomen, kan vervolgens worden afgeleid dat de verschillen in bestuurlijke bemoeienis slechts in beperkte mate worden verklaard door de variatie in de onafhankelijke variabelen. Van de 92 correlaties zijn er slechts 9 met een waarde groter dan .20 of kleiner dan -.20. Ook de uitgevoerde stapsgewijze regressie-analyses leveren betrekkelijk weinig significante invloedsfactoren op. Ook de percentages verklaarde variantie blijven aan de lage kant.

De speurtocht naar verklarende factoren voor de bestuurlijke bemoeienis (onderzoeksvraag 3) levert dus betrekkelijk weinig op. Een diepgaandere analyse van enkele besturen had hier wellicht uitkomst kunnen bieden. De uitgevoerde gevalsstudies gingen in dit onderzoek echter vooraf aan het survey. De analyse van de benutting van de beleidsruimte (onderzoeksvraag 2) levert wel enkele sprekende bevindingen op. Met name de conclusies m.b.t. de beleidsruimte bij de vormgeving van de grondslag ('de vrijheid van richting') springen in het oog. Zo blijkt het aannamebeleid van onderwijsgeveenden een belangrijke rol te spelen bij het bepalen van de identiteit van de school. Van een overgrote meerderheid van het personeel van confessionele scholen wordt een schriftelijke bevestiging verlangd waarin de grondslag van de school wordt onderschreven. Het feit dat dergelijke eisen veelal niet worden gesteld aan de onderwijsvragenden c.q. de ouders roept interessante vragen op over de legitimiteit en representativiteit van de schoolbesturen. Van de mogelijkheden die schoolbesturen hebben om het gezicht van de school in onderwijsinhoudelijke zin te bepalen wordt in beperkte mate gebruik gemaakt. Dergelijke kwesties worden veelal overgelaten aan de school zelf. Desalniettemin kan wel worden opgemerkt dat nogal wat besturen te kennen geven leermiddelen bij voorkeur aan te schaffen bij uitgeverijen van een bepaalde signatuur.

De dissertatie van Van Esch is verplichte kost voor de personen die geïnteresseerd zijn in vragen inzake de benutting van beleidsruimte door bijzondere schoolbesturen. Met het verschijnen van het proefschrift is een belangrijke stap gezet in de richting van een beter begrip van het functioneren van schoolbesturen in Nederland. Nader onderzoek blijft echter geboden. Met name zal er aandacht moeten worden geschonken aan de sociale samenstelling van het bestuur (Idenburg uitte deze wens reeds in 1964), aan de relatie tussen onderwijskwaliteit en bestuurlijke kenmerken en aan de verschillen tussen publiek- en privaatrechtelijke bestuursvormen.

J. F. A. Braster en J. J. A. Tacq

J. T. Dillon, *Questioning and teaching: a manual of practice*. Croom Helm, Kent, 1988, 195 pag., f42,85, ISBN 0 7099 4563 9.

Het belang van Dillons ideeën over de rol van vragen in het onderwijs kan moeillijk worden overschat. Dillon speelt in tal van publikaties een voortrekkersrol. Dit boek is een samenvatting deze ideeën, bestemd voor 'the Socrates within us'. Het boek is waardevol voor onderzoekers, docenten en voor allen die zich bezighouden met vragen als middel om het denken van lerenden te stimuleren.

Volgens Dillon is het meest optimale startpunt voor een leerproces iemands eigen vragen. Na een inleidend hoofdstuk begint het boek dan ook met een bespreking van leerling vragen (hoofdstuk 2). De lezer vindt hier onder meer een uiteenzetting van de fasen die een vraagsteller doorloopt. Docenten wordt geadviseerd acties te ondernemen op drie tijdstippen: vóór, tijdens en na het vragen. Allereerst moet ruimte worden vrij gemaakt voor leerling vragen – men vindt hierin onder meer de provocatieve suggestie dat leerkracht vragen het denken van en de discussie met leerlingen eerder belemmeren dan stimuleren –. Daarna moet de vraag worden verwelkomd, waarbij docenten vooral moeten zien te vermijden dat leerlingen de regel leren dat 'je in deze klas wel moet vragen, maar dat dat niet je eigen vragen mogen zijn'. Na het stellen van de vraag moeten de handelingen van de docent erop gericht zijn de perplexiteit of verwondering te laten voortduren. Beantwoording van de vraag is volgens Dillon een pedagogische blunder! Onder meer omdat dan het antwoord, de beantwoording belangrijker wordt dan het vragen, en omdat de geuite vraag vaak niet de echte vraag is van iemand. Docenten kunnen leerlingen helpen door bijvoorbeeld de vraag te herhalen, of de aannamen achter de vraag met de leerling te bespreken.

In de drie opeenvolgende hoofdstukken wordt het vraaggedrag van leerkrachten besproken. Eerst in algemene zin, daarna toegespitst op klassikale instructie (recitation) en kringgesprekken (discussion). In het algemene hoofdstuk (3) wordt uitgebreid een model besproken waarin vraaggedrag (onderscheiden naar aandachtspunten zoals soort, timing en hoeveelheid) als afgeleide wordt beschreven van pedagogische doelen en klassikale omstandigheden. In de voorbereiding moeten docenten vooral aandacht schenken aan de doelen – 'Waar-toe dienen de vragen' – en de formulering en sequentiëring van de vragen. In het stellen van vragen draait het om de interesse in het antwoord; wie geeft antwoord en wat doe je ermee. Dillon wijst op het belang van genoteerde (niet geschatte) interacties als basis voor reflecties op de uitkomsten.

Volgens Dillon is klassikale instructie (hoofdstuk

4) te typeren als een situatie waarin de docent veelal gesloten vragen stelt, de leerling antwoordt en ten slotte de docent het antwoord evalueert en een nieuwe vraag stelt. Naast deze traditionele invulling van klassikale instructie en de bijbehorende leerkracht-handelingen bespreekt Dillon een alternatieve benadering waarin de vragen van leerlingen centraal staan. Dillon suggereert in dit verband o.a. dat leerlingen en docent een tekst bestuderen en daarover beide een aantal vragen op papier zetten. Vervolgens moet een uitwisseling tot stand komen tussen leerlingen waarbij ze afwisselend de rol van vrager, antwoordgever en evaluator innemen. De leerkracht is voornamelijk bezig te diagnostiseren wat de leerlingen wel en niet weten en geeft zo nu en dan (met name aan het eind) noodzakelijk commentaar.

Het doel van kringgesprekken (hoofdstuk 5) is leerlingen te stimuleren tot cognitieve, affectieve en expressieve processen. Dillon ziet voor leerkracht vragen in deze slechts twee functies weggelegd: (1) die van de discussie initiërende vraag, en (2) die van een uiting van echte behoefte aan informatie – 'ask the questions that perplex self' –. Dillon constateert dat men alleen in het onderwijs van mening is dat vragen stellen het denken en de discussie stimuleren. In, bijvoorbeeld, het interviewen of psychotherapie geldt daarentegen dat vragen een remmend effect hebben en dat vooral 'statements' bevorderlijk zijn voor de discussie. Dillon bespreekt dan ook verschillende soorten statements en het gebruik van (niet-verbale) signalen en stilte voor het verhogen van de bijdrage van leerlingen in de discussie.

Het boek is goed gestructureerd van opzet, met – speciaal voor docenten – vele, vele suggesties (afgeleid uit gepresenteerde algemene kaders) en een aantal praktische oefeningen. Dillon spreekt helaas niet over verschillende theorieën en verwijzingen naar relevante literatuur staan aan het eind van elk hoofdstuk. Daar staat wel tegenover dat de tekst zich uitstekend laat lezen, mede dankzij Dillons overtuigende retorica. Ik vind het ook jammer dat Dillon geen onderzoeksgegevens aandraagt om zijn suggesties kracht bij te zetten. In de vele referenties, waaronder eigen onderzoek, zou dat hier en daar zeker mogelijk zijn geweest (vergelijk: Verhaege in Didaktief, 1988, 7, 16-18). Het boek is er echter m.i. voor onderzoekers niet minder waardevol om. Wie bekend is met de literatuur over leerkracht/leerling vragen zal uitgedaagd worden deze te toetsen aan wat Dillon erover zegt. Dat is namelijk niet alleen interessant en gebaseerd op kennis uit diverse bronnen, het is ook uitdagend. Het boek zet lezers aan tot explicitering van het eigen standpunt en vormt een stimulans voor (nieuw) onderzoek.

H. van der Meij

J. J. H. Dekker, M. D'Hoker, B. Kruithof en M. de Vroede (Red.), *Pedagogisch werk in de samenleving*. De ontwikkeling van professionele opvoeding in Nederland en België in de 19de en 20ste eeuw. Leuvense Pedagogische Bijdragen. Acco, Leuven/Amersfoort, 1987, 252 pag., f44,50, ISBN 90 334 1677 8.

De hier te bespreken bundel is het resultaat van een congres van de Belgisch-Nederlandse Vereniging voor Geschiedenis van Opvoeding en Onderwijs gehouden te Amsterdam in november 1985. Het congres-thema was de pedagogisering van de samenleving in Nederland en België in de 19de en 20ste eeuw.

De bundel blinkt uit door een aan elk artikel toegevoegd uitvoerig noten- en bronnenapparaat alsmede een uiterst beknopte Engelse samenvatting van de belangrijkste elementen uit het artikel. Veruit de meeste artikelen zijn helder geschreven en bieden de lezer een goed inzicht in de onderhavige problematiek. De auteurs achten de bundel in het bijzonder geschikt voor pedagogen, historici, sociologen en antropologen. Ik ben van mening dat zij zichzelf hiermee te kort doen. In het perspectief van de vooral voor Nederland actueel zijnde integratie van HBO en WO denk ik dat dit boek ook op menige HBO-boekenlijst niet kan en mag ontbreken.

Wat wordt verstaan onder het cruciale begrip pedagogisering? De auteurs doelen hier op de toenemende aandacht van professionele zijde voor de opvoeding in een groot aantal sectoren van het dagelijks leven. Hieraan wordt gekoppeld de indirect dan wel direct eruit voortvloeiende toenemende betekenis van de eerder genoemde geprofessionaliseerde pedagogische hulpverlening. Met het oog op het laatste moeten de auteurs zich enige beperkingen opleggen. Gekozen is voor een nadere uitwerking van vier pedagogische hoofdvelden, te weten: het gezin, de gezinsvervangende instanties, het onderwijs en het jeugdwerk. Hieraan is als vijfde aandachtsgebied de kunstzinnige opvoeding toegevoegd dat in elk van de vier genoemde opvoedingssectoren in meer of mindere mate aandacht krijgt. In het boek komt deze vijfslag terug in vijf verschillende delen.

Het eerste deel richt zich op de gezinsopvoeding met bijdragen van: A. Hermans, Omtrent de verantwoordelijkheid en deskundigheid inzake gezinsopvoeding; K. Vermeylen, Moeder- en kindzorg in het nationale werk voor Kinderwelzijn (1919-1940); N. Bakker, De wetenschap der moeders. De vrouwenbeweging in het streven naar professionalisering van het ouderschap in Nederland aan het begin van de 20ste eeuw.

Het tweede deel houdt zich bezig met de gezins-

vervangende opvoeding met bijdragen van: J. J. H. Dekker, Heropvoeding in de 19de eeuw: cultuurdwang en cultuurconsumptie; Th. R. M. Willemsse, De beroepsopleiding tot inrichtingswerker in Nederland voor de Tweede Wereldoorlog; M. de Vroede, Pleeggezinnen voor delinquente jongeren. De actie van de Belgische patronagecomité's (1888-1912).

Voor het onderwijsveld tekenen: M. de Vroede, Onderwijs en pedagogiek. Karaktertrekken van de ontwikkeling in Nederland en België tijdens de 19de en 20ste eeuw; M D'Hoker, De pedagogisch-didactische opleiding van de leraar technisch onderwijs in België. Een lange lijdensweg (ca. 1930-1360); H. de Frankrijker en D. de Bruyne, Feminisering van de opleiding en masculinisering van het beroep? Het aandeel van de vrouwen in de opleiding van onderwijsgevevden in het Nederlandse lager onderwijs, 1900-1982.

Inzake het jeugdwerk komen aan het woord: P. de Rooij, Een geheel aparte menschensoort. Het ontstaan van de vrije jeugdvorming in Nederland; P. Selten, Het volle leven tegemoet. Katholieke opvattingen over de psyche van de rijpere jeugd; L. van Grasse, De eucharistische kruistocht van Vlaanderen (1920-1945): opkomst en verval van een kerkelijk pedagogisch offensief.

De bundel wordt afgesloten met een deel over de kunstzinnige vorming. De bijdragen zijn van: Van Asselbergs, De kunstzinnige opvoeding tussen 1870 en 1940. Tussen pedagogisering van de kunst en esthetisering van de opvoeding; M. Depaepe, Kunst op school en thuis: een educatief werk in België tijdens de jaren 1905-1914; J. Geerts, Pedagogische karakteristieken van Vlaamse katholiek-geïnspireerde jeugdliteratuur uit de jaren 1920-1930.

De aan de orde gestelde thema's zijn zeker niet alleen in historisch opzicht relevant en interessant, maar hebben naar mijn mening ook een duidelijke actualiteitswaarde. Het probleem van de theorie-praktijk-verhouding, de vraag naar de eigen identiteit van de pedagogiek, het indiceren van de reële behoefte aan 'pedagogisering' binnen talloze sectoren van het dagelijks leven alsmede de beroepsethische vraag naar de toelaatbaarheid hiervan nodigen uit tot discussie en verder onderzoek vanuit de beschreven historische context. Hetzelfde geldt voor de vraag naar de zin en noodzaak van de kunstzinnige opvoeding alsmede de problematiek van jeugdopvang, jeugdwerk en jeugdbeleid.

Ook een vergelijking van de Belgische situatie met die van Nederland onder de aangegeven thema-nocmers zal zeker bijdragen tot verdieping van deze discussie. Tot dit laatste is in de bundel al wel een aantal pogingen gedaan maar niet overal zijn deze even goed gestructureerd en het resultaat is nog pover. Toch ben ik blij met het verschijnen van de bundel om nog een andere reden dan dat hierdoor bepaalde problematieken, vanuit een historische invalshoek gezien, bijdragen tot reflectie op aspecten

van het hedendaagse pedagogische veld. Met het oog op het wegvallen van de grenzen binnen Europa in 1992 hoop ik dat de attitudes en initiatieven die aan de totstandkoming van deze bundel ten grondslag hebben gelegen, navolging zullen vinden en zullen aanzetten tot een letterlijk grensoverschrijdend denken en werken op het gebied van opvoeding en onderwijs binnen Europa.

C. R. M. Souverein

J. C. Voogt & R. Bollen, *SBR in Nederland; een studie over schooldiagnose*. Acco, Leuven/Amersfoort, 1988, 130 pag., f21,50, ISBN 90-334-1914-9.

In de titel van dit werk staat SBR voor School Based Review, waarmee wordt bedoeld de verzameling van "alle mogelijke systematische analyseprocedures waarin de school (of delen ervan) voorwerp van de analyse is en tegelijkertijd controle over de analyseprocedure heeft" (p. 40). De uitkomst van de analyse wordt 'review' genoemd. De analyse wordt uitgevoerd met het oog op verbetering van de school; deze schoolverbetering wordt met andere woorden op een 'review' gebaseerd. De auteurs rekenen overigens niet alleen de analyse en haar uitkomsten tot de SBR-procedure, maar ook de daaropvolgende acties ter verbetering van de school (p. 40). In de analyse zijn zaken betrokken als: de inhoud van het onderwijs, de onderwijsprogramma's (klimaat, klassenniveau, schoolorganisatie), de randvoorwaarden (bijv. schoolbegeleiding) en het rendement van de desbetreffende school. Voor het analyseren worden door de auteurs allerlei SBR-instrumenten besproken; de daarop te baseren verbeteringsacties komen zeer sporadisch ter sprake.

In de beide eerste hoofdstukken situeren de auteurs SBR in haar internationale en in haar Nederlandse context. Internationaal bezien baseren de auteurs zich voornamelijk op het 'International School Improvement Project' (ISIP) van het CERI; dit project behelst een groot aantal gevalstudies waaraan algemene SBR-principes ontleend zijn. Ten aanzien van de Nederlandse context wordt gepleit voor plaatsing van SBR in een innovatie-theoretisch kader; de in Nederland gehanteerde innovatiekaders worden kort getypeerd en in relatie tot SBR gebracht.

In hoofdstuk 3 wordt een uitvoerige uiteenzetting gegeven van de inhoud die SBR als procedure zou kunnen hebben. Het SBR-begrip wordt daartoe in een zevental dimensies uiteengelegd: proces, betrouwen, rollen, doelen/functies, theoretische uitgangspunten, instrumenten en criteria.

In hoofdstuk 4 wordt beschreven op welke wijze SBR tot nu toe in de Nederlandse onderwijspraktijk gebruikt is, namelijk in een zestal grootschalige onderwijsvernieuwingen (zoals de Basisschoolactivering en de Middenschoolexperimenten), en wordt tevens een overzicht gegeven van de schooldiagnose-instrumenten zoals die door Nederlandse wetenschappers zijn ontwikkeld (respectievelijk zijn vertaald), bijv. het SAS-instrument (Systematische Analyse t.b.v. Schoolverbeteringsprogramma's) en het AZI-instrument (Attitude-Zorgen-Implementatie); eveneens komt de rol van de ondersteuningsinstellingen ter sprake.

In het vijfde en tevens laatste hoofdstuk worden allerlei beleidsvoorstellen gedaan ten aanzien van SBR-ontwikkeling: zowel op landelijk niveau (hoe kan de landelijke overheid van SBR gebruikmaken) als op schoolniveau (hoe kan de individuele school van SBR gebruikmaken).

Voor de landelijke overheid geldt o.a. dat SBR een aanvullende garantie kan geven op de kwaliteit van het onderwijs respectievelijk dat zij gegevens oplevert waarmee effectiever gewerkt kan worden aan schoolverbetering; voor de scholen geldt dat gebruik van SBR zinvol is in o.a. de situatie waarin de school laag scoort vergeleken met andere scholen of wanneer de school plannen wil ontwikkelen tot schoolverbetering.

Het boek van Voogt en Bollen bevat voor de lezer die niet goed is ingevoerd in de ideeën van SBR veel nuttige informatie die zeer helder en overzichtelijk gepresenteerd wordt. Behalve informatie over SBR krijgt de lezer en passant bovendien een overzicht, zij het zeer beknopt, van allerlei Nederlandse innovatiepogingen uit de voorbije jaren (in de hoofdstukken 2 en 4). Dat is mooi meegenomen! De aanbevelingen tot het invoeren van SBR, uit het laatste hoofdstuk, zijn met veel zin voor realiteit neergeschreven, waarbij rekening is gehouden met allerlei specifiek Nederlandse factoren.

Voor een tweetal punten uit het boek kan ik minder waardering opbrengen: voor de definitie van SBR en voor de empirische basis ervan.

SBR wordt gedefinieerd als de verzameling van alle mogelijke systematische analyseprocedures waarin de school (of delen ervan) voorwerp van analyse is, maar waarin de school tegelijkertijd ook zelf de controle over de analyseprocedures uitvoert en waarin schoolverbetering plaatsvindt op basis van deze analysegegevens. Het proces van planning en uitvoering van de schoolverbetering wordt dus eveneens onder SBR begrepen. Door een dergelijke brede definitie van SBR vallen hieronder vrijwel alle innovaties waarvoor, voorafgaand aan hun implementatie bij de school, op systematische wijze gegevens zijn verzameld. Iets dergelijks gebeurt op een of andere manier meestal en dus kan vrijwel elke innovatie als SBR worden aangeduid. De auteurs beves-

tigen dit in feite door allerlei Nederlandse onderwijsinnovaties vanuit SBR-oogpunt te bespreken. Ik begrijp niet wat de zin is van een dergelijke brede opvatting; sommige wiskundigen beweren dat ongeveer alles waarmee wij mensen te maken hebben 'wiskunde' is; linguïsten daarentegen stellen soms dat alles 'talig' is; maar het is kennelijk 'SBR'. In feite kunnen de auteurs hun brede definitie ook niet waarmaken: uit geen enkele van hun 'school based reviews' volgen de te ondernemen acties e.d., net zo min als uit een intelligentiestest volgt hoe bij de desbetreffende leerling intelligentie verbeterd kan worden. Het zou beter zijn om het SBR-begrip te beperken tot dié verzameling meetinstrumenten die belangrijke onderdelen van een school in kaart brengt. Dat is al een hele opgave. Het zou daarbij nuttig zijn om SBR te onderscheiden van andere context-evaluatietechnieken (Stufflebeam c.s. bespraken er daarvan al een hele reeks in 1971).

De empirische basis van SBR kan nog niet als 'gezond' aangeduid worden. Veel van de SBR-ideeën zijn terug te voeren tot gevalstudies waarover in nationaal en internationaal verband gediscussieerd is (maar waarnaar geen onderzoek is gedaan). Het rendement van de SBR-procedures is nog niet via onderzoek bepaald (de auteurs pleiten in dit verband voor een experiment). Voor uitspraken als (p. 120) "Kortweg geformuleerd kan men stellen dat SBR niet noodzakelijk leidt tot schoolverbetering, maar dat schoolverbetering zonder SBR niet erg waarschijnlijk is" wordt geen empirische evidentie aangedragen. De ontwikkelde instrumenten zijn, op een enkele uitzondering na, veelal nog onvoldoende gevalideerd en op hun betrouwbaarheid onderzocht. Kortom, er is nog zeer veel te doen ter verbetering van de empirische basis van SBR. Het zou naar mijn mening aanbeveling verdienen daaraan eerst te werken alvorens uitvoering te geven aan de aanbevelingen van de auteurs tot invoering van SBR. Dat kan wellicht de zoveelste teleurstelling met een veelbelovende innovatie voorkomen.

Is het niet zo dat de meeste SBR-instrumenten een categorie 'rendement van de school' kennen? De potentiële SBR-gebruikers willen, denk ik, ook graag weten wat het rendement van SBR is.

J. H. Slavenburg

Literatuur

- Stufflebeam, D.L., W.J. Foley, W.J. Gephart, E. G. Guba, R. L. Hammond, H. O. Merriman & M. M. Provus, *Educational evaluation and decision making*. Itasca: E. P. Peacock, 1971.

Conferentie 'Kwaliteit van (openbaar) onderwijs'

Het Contactcentrum Bevordering Openbaar Onderwijs (CBOO) en het Studiecentrum Openbaar Onderwijs (SOO) organiseren gezamenlijk een conferentie met als thema 'Kwaliteit van (openbaar) onderwijs'. Deze conferentie, welke op 24 november a.s. te Amsterdam zal worden gehouden, richt zich op een brede doelgroep: leraren, directies en besturen van scholen, medewerkers van onderwijsbegeleidingsdiensten, ondersteunings- en onderzoeksinstellingen en beleidsverantwoordelijken op ambtelijk, bestuurlijk en politiek niveau.

Nadere inlichtingen zijn verkrijgbaar bij Mevrouw A. Mars, Conferentiesecretariaat SOO, p/a Algemeen Pedagogisch Studiecentrum, Postbus 7888, 1008 AB Amsterdam; tel.: 020-441 815.

Inhoud andere tijdschriften

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
28e jaargang, nr. 7/8, 1989

Fokke Yntes Kingma (1813-1883). Een vergeten pionier van het speciaal onderwijs aan verstandelijk gehandicapten in Nederland, door C. Bosma

De gestructureerde leersituatie als therapeutisch middel, door J. G. Roozendaal

Validering van interventies in de bewegingsopvoeding van geestelijk gehandicapten, door A. Vermeer, T. Westra, T. Benig, C. Beks, A. Diemel en C. van den Brink

Ontvangen boeken

Bakker, B. F. M., J. Dronkers, G. W. Meijnen, *Educational opportunities in the welfare state*. I. T. S., Nijmegen, 1989, f33,-.

Bergh, H. van den, *Examens geëxamineerd* (dissertatie). SVO-Selectareeks, 's-Gravenhage, 1989.

Cheshire, J., V. Edwards, H. Münstermann, B. Welten, *Dialect and Education*. Multilingual Matters, Clevedon (GB), 1989, £42,-.

Dam, G. ten, *Vrouwen verschillen in de volwasseneneducatie*. Acco, Amersfoort/Leuven 1989, f34,-.

Dietvorst, C., P. G. A. J. Lem, J. Lowyck & S. A. M. Veenman, *Management in de klas*. Uitgeverij Lemma, Culemborg, 1989, f45,-.

Graaff, E. de, *Simulation of initial medical problem-solving* (dissertatie). Uitgeverij Thesis, Amsterdam, 1989, f35,-.

Keizer, P. (red.), *Probleemgestuurd onderwijs in de economische wetenschap*. Van Gorcum, Assen, 1989, f28,-.

Kievit, Th., J. de Wit, J. H. A. Groenendaal & J. A. Tak, *Psychodiagnostiek voor de hulpverlening aan kinderen*. Acco, Amersfoort/Leuven, 1988, f49,-.

Meyer Viol, W. P. M., *De oorsprong van gedrag*. Wolters Noordhoff, Groningen, 1989, f18,75.

Oost, P. van, M. Braem, H. De Ruyck & G. Mommerency, *Bevorderen van sociale competentie bij kinderen*. Acco, Amersfoort/Leuven, 1989, f43,50.

Scheerens, J., *Wat maakt scholen effectief? Samenvatting en analyse van onderzoeksresultaten*. SVO, 's-Gravenhage, 1989, f42,50.

Singer, E., *Kinderopvang en de moeder-kindrelatie*. Van Loghum Slaterus, Deventer, 1989, f48,50.

Span, P., E. De Corte, B. van Hout-Wolters (red.), *Onderwijsleerprocessen. Strategieën voor de verwerking van informatie*. Swets & Zeitlinger, Lisse, 1989, f39,90.

Verhoeven, L. & A. Vermeer, *Diagnose van kindertaal*. Zwijsen, Tilburg, 1989, f49,-.

Voogt, J. C., *Scholen doorgelicht. Een studie over schooldiagnose* (dissertatie). Academisch Boeken Centrum, De Lier, 1989.

Waarlo, A. J., *Biologieonderwijs en gezondheidseducatie* (dissertatie), 1989, f25,-.

Winnubst, C. M., *Individuele gerichtheid en systematische hulpverlening in groepsverband* (dissertatie). Stichting Kinderstudies, Groningen, 1989, f60,-.