

Criteria en evaluatie, een moeilijke combinatie

J. H. SLAVENBURG
*Rotterdamse School Advies Dienst,
Rotterdam*

De kern van Dronkers kritiek op de O.S.M.-evaluatie wordt gevormd door de te hoog gestelde doelen, in casu het presteren op ten minste het landelijk gemiddeld niveau op genormeerde schoolvorderingentoetsen. Uiteraard als gevolg van de elf O.S.M.-programma's voor onderwijsstimulering en gezinsactivering. Als de doelen niet zo hoog gesteld waren, zouden de programma's wel als effectief beschouwd kunnen worden (?), in het bijzonder het taalprogramma. De achterstanden van kinderen uit lagere sociale milieus zullen echter niet volledig weggewerkt kunnen worden, er bestaat geen medicijn tegen de dood.

De critici van de O.S.M.-evaluatiecriteria (de 'te hoge doelen') – Dronkers is niet de enige – realiseren zich kennelijk niet dat, in een bepaald opzicht, deze criteria helemaal niet zo hoog gegrepen zijn. Zij kunnen evenmin goed bruikbare alternatieven aandragen. Ik zal deze twee punten wat nader uitwerken en op basis van deze uitwerking *proberen* een wel bruikbaar alternatief te formuleren.

De onderwijsachterstand van kinderen uit lagere sociale milieus is per definitie een achterstand ten opzichte van kinderen uit de midden- en hogere milieus. De landelijke gemiddelden op schoolvorderingentoetsen zijn mede gebaseerd op de prestaties van kinderen uit deze lagere milieus; zij zijn daardoor in belangrijke mate lager dan de gemiddelden voor de midden- en hogere milieus. De keuze van landelijke gemiddelden als criteria voor de O.S.M.-evaluatie impliceert dus al (bij realisering door de O.S.M.-programma's) dat de onderwijsachterstanden van leerlingen uit lagere sociale milieus ten opzichte van die uit de andere milieus niet weggewerkt zouden zijn,

alleen verminderd. Ik wil maar zeggen, zo hoog gegrepen is het criterium van de landelijke gemiddelden, in dit opzicht, nu óók weer niet. Het realiseren daarvan zou dan ook bepaald nog niet het medicijn tegen de dood geweest zijn.

Dronkers noemt in zijn commentaar geen concrete alternatieven; wel stelt hij dat sociologische analyses (met betrekking tot de oorzaken van onderwijsongelijkheid) duidelijk gemaakt zouden hebben dat de door O.S.M. gehanteerde evaluatiecriteria niet geformuleerd hadden mogen worden. Naar mijn mening kunnen sociologische noch andere causale analyses over dit onderwerp duidelijkheid verschaffen. Centraal staat de vraag of bepaalde interventies tot effect hebben dat de kansenongelijkheid verminderd of weggevoerd kan worden. Daar is maar op één manier achter te komen: via experimenteren. Sociologische en andere causale analyses kunnen laten zien welke oorzaken beïnvloed moeten worden, zij kunnen echter niet bij voorbaat aangeven hoe groot (of klein) het effect van een interventie zal zijn. Op basis van de effect-evaluaties van deze interventies kan uiteindelijk gesteld worden of de onderwijsongelijkheid verminderd kan worden of niet; niet op basis van causale analyses. Kortom, de sociologische analyses bieden geen aanknopingspunten voor het formuleren van evaluatiecriteria; de tot nu toe ondernomen effect-evaluaties van interventies bieden die wellicht wel. Ik kom daarop nog terug.

Andere alternatieven die wel genoemd worden voor het formuleren van evaluatiecriteria (bijv. Meijnen, 1989), die wel als realistisch gezien worden (en die dus, in de O.S.M.-situatie, lager moeten uitkomen dan de landelijke gemiddelden) worden gebaseerd op delen van standaarddeviaties. De na te streven verbetering is dan bijv. éénderde of éénvijfde deel van een standaarddeviatie (of nog een ander deel daarvan; in het algemeen bevinden zich de aanbevolen waarden tussen de al genoemde éénderde en éénvijfde). Dit type criteria toegepast in de O.S.M.-situatie zou

voor de lagere leerjaren in het basisonderwijs in het algemeen leiden tot *hogere* na te streven waarden dan de landelijke gemiddelden en in de hogere leerjaren tot lagere. Maar ook deze lagere criteria (in de hogere klassen) zouden door de O.S.M.-programma's niet gerealiseerd worden, terwijl de hogere waarden in de lagere klassen so-wie-so niet gehaald worden. Kortom, deze meer 'realistische criteria' zouden niet leiden tot wel effectieve O.S.M.-programma's.

Een veel belangrijker dan het zojuist besproken probleem betreft de substantiële inhoud van de standaarddeviatie-criteria: wat stellen zij onderwijsinhoudelijk voor. Voor een antwoord op deze vraag heb ik gekeken naar de O.S.M.-resultaten (uitsluitend voor die toetsen waarvoor de standaarddeviaties van de normeringsgroepen beschikbaar waren). De conclusie is dan nogal eenvoudig: er moet (afhankelijk van de toetslengte, die varieert van 27 tot 50 items, en het feit of men éénvijfde of éénderde standaarddeviatie verbetering nastreeft) een gemiddelde verhoging van de toetsscores plaatsvinden met '1 tot 3 items meer goed' (de in groep 8 BaO gebruikte toets heb ik niet in aanmerking genomen, omdat daarvan geen standaarddeviatie voor de normeringsgroep bekend is; cf. Slavenburg, 1989; fig. 3.7.). Wij zouden dus een kostbare, langdurige interventie moeten opzetten, teneinde een gemiddelde prestatieverbetering van 1 tot 3 punten te bereiken. Dat is een zeer geringe verbetering; iedereen die wel eens een poosje onderwijs gegeven heeft, weet dat — in principe en in de praktijk — aanzienlijk grotere verbeteringen mogelijk kunnen zijn. Dit zijn niet het soort criteria waardoor subsidiegevers en onderwijsgevendens geïnspireerd zullen worden. Dit type effect-criteria is in feite ontleend aan de statistische toetsings-theorie. Daarin zijn effecten onwaarschijnlijke voorvallen; deze voorvallen kan men in een kansuitspraak uitdrukken, maar natuurlijk ook in een (deel van een) standaarddeviatie. Een klein effect is dan éénvijfde van een standaarddeviatie; een groot effect éénderde van een standaarddeviatie. (Gegeven een bepaalde kansverdeling van een gemiddelde kan een en ander ook als een waarschijnlijkheidsuitspraak geformuleerd worden.) Welnu, een klein effect kan van groot praktisch belang zijn en een groot effect kan van weinig

praktische betekenis zijn.

Wij hebben hier te maken met de aloude discussie over statistische significantie en substantiële of praktische significantie. Deze discussie is overbekend, ik ga er daarom niet verder op in.

Dit alles leert ons dat vooruitgang in toetsprestaties (met 1, 3 of hoeveel punten dan ook) op zich niet al te veel zegt als daaraan geen inhoudelijke betekenis wordt gegeven. Deze betekenis kan niet ontleend worden aan delen van standaarddeviaties; deze betekenis moet aan andere zaken ontleend worden, zoals aan belangrijke elementen uit de schoolloopbaan van de leerlingen (bijv. doorstroom naar het voortgezet onderwijs en uitstroom naar het speciaal onderwijs). Gezien de sterke relatie tussen schoolprestaties zoals gemeten met genommerde schoolvorderingentoetsen en de beide genoemde voorbeelden van belangrijke elementen, ligt het voor de hand dat de inhoud van de criteria daaraan zijn betekenis ontleent. Een substantiële verbetering bijv. van de doorstroom naar de hogere vormen van voortgezet onderwijs impliceert een substantiële verbetering van de toetsprestaties. Laten we zeggen dat deze verbetering zo groot mogelijk dient te zijn.

Het volgende probleem is dan: hoe operationaliseren wij 'zo groot mogelijk'? Dat is weer niet te operationaliseren los van onderwijsinterventies. Van deze interventies zou een progressieve verbetering van jaar tot jaar te verwachten moeten zijn; op basis van deze verwachte progressie kan de vooruitgang van de leerlingen gemeten worden (aangenomen dat de te gebruiken toetsen aan de technische eisen daarvoor voldoen en er zich geen belangrijke wijzigingen in de experimentele populatie voordoen). De O.S.M.-programma's zouden bijv., op basis van de evaluatieresultaten, jaarlijks bijgesteld moeten worden; dan kan gemeten worden of progressie in de richting van — laten we zeggen — het landelijk gemiddelde plaatsvindt en zal op zeker moment dit gemiddelde gerealiseerd worden; daarna kan een volgend criterium geformuleerd worden, bijv. het gemiddelde van de middenklasleerlingen. Kortom: een voortdurende effectevaluatie van de interventie, gevolgd door bijstelling van de interventie, weer effectevaluatie enz., net zolang totdat een bepaald

stopcriterium (zoals het landelijk gemiddelde) bereikt is.

Het grote voordeel van deze werkwijze – die dus alleen mogelijk is als daarvoor een jaarlijks bij te stellen interventie beschikbaar is – is dat echte voortgang gemeten kan worden. De interventie wordt pas stopgezet als aan een duidelijk criterium (bijv. de landelijke gemiddelde toetsprestaties) wordt voldaan. Een duidelijk criterium inspireert om met de interventie en de bijstelling ervan door te gaan totdat het daadwerkelijk gerealiseerd is. Het criterium moet zo gekozen worden dat er gunstige gevolgen aan verbonden zijn voor de schoolloopbaan van de leerlingen. Het lijkt me dat iedereen met een dergelijke criterium-formulering zou kunnen leven. Jammer alleen dat bedoelde systematische interventie met jaarlijkse bijstelling nergens in Nederland

plaatsvindt. Zolang een dergelijke experimentele en progressieve werkwijze niet wordt geïmplementeerd, wordt de oplossing van het probleem van de kansengelijkheid niet dichterbij gebracht.

Literatuur

- Meijnen, G. W., *Het O.S.M.-project mislukt?* Amsterdam: Stichting Centrum voor Onderwijs-onderzoek, 1989.
- Slavenburg, J. H., Implementatiewaarde, doeleffectiviteit en transfereffectiviteit stimulerings- en activeringsprogramma's. In: J. H. Slavenburg & T. A. Peters (red). *Het project Onderwijs en Sociaal Milieu*. Rotterdam: Rotterdamse School Advies Dienst, 1989.

P. N. Karstanje, *Beleidsvaluatie bij contro-
versiele onderwijsvernieuwing*, Stichting
Centrum voor Onderwijsonderzoek, Am-
sterdam, 1988, 300 pp., f 30,-, ISBN
90 6813 196 6.

Het bovengenoemde proefschrift bestaat uit een li-
teratuurstudie over beleidsvorming, innovatie en
evaluatie, waaruit een probleemstelling voor een
analyse van cases (innovatieprojecten) wordt ge-
destilleerd. Vervolgens worden de cases beschreven
en volgt een beantwoording van de centrale pro-
bleemstelling en daarvan afgeleide verbijzonderin-
gen. De algemene probleemstelling luidt: "In hoe-
verre en op welke wijze houdt de functie van
onderzoek en evaluatie in grootschalige onderwijs-
vernieuwingen verband met de aard van de
beleidsvorming?"

Karstanje kijkt daarbij in zijn literatuurstudie
niet alleen naar formele kenmerken van de beleids-
vorming (verschillen tussen beleidsactoren per in-
novatieproject, het meer of minder controversiële
karakter van het beleid, en de incrementele dan wel
synoptische inslag van het beleid), maar ook naar
het onderwerp van de innovatie. Zijns inziens is het
van veel betekenis of de veranderingsdoelen "be-
perkt blijven tot het onderwijs", "dan wel betrek-
king hebben op buiten het onderwijs te lokaliseren
doelen, zoals bijvoorbeeld sociale ongelijkheid in
de samenleving of de relatie onderwijs-
arbeidsmarkt".

Bij de nadere typering van onderzoek en evalua-
tie in het kader van innovatieprojecten belicht
Karstanje onder meer de functie van evaluatie (een
legitimerend-controlerende functie versus een com-
municatieve 'formatieve' functie) en het probleem
van het niet eenduidig zijn van evaluatie-criteria en
standaarden, in een situatie waarin er meerdere be-
langhebbenden zijn bij een evaluatie. Verder gaat
hij in op de evaluatiemethodologie, waarbij hij de
(quasi)experimentele of 'klassieke' benadering
plaatst tegenover meer holistische en naturalistische
benaderingen.

Ten slotte wordt in het literatuurgedeelte aan-
dacht besteed aan de politieke rol die evaluatie-
onderzoek zou kunnen spelen. Zoals ook in eerdere
publicaties van zijn hand (Karstanje, 1984) toont de
auteur zich ook in zijn dissertatie bezorgd over de
status quo bevestigende invloed van 'klassiek'
evaluatie-onderzoek.

Uit de belangrijkste dimensies van innovatie, be-
leid en evaluatie die in het literatuurgedeelte behan-

deld worden, worden aandachtspunten afgeleid
voor de informatieverzameling bij een drietal cases.
De drie cases zijn het project middenschool en
voortgezet basisonderwijs, de vernieuwingen in het
middelbaar beroepsonderwijs en het mavo-project.
Elk van de cases wordt beschreven aan de hand van
een aantal fasen in de wordingsgeschiedenis en het
verloop van de innovatieprojecten, waarbij syste-
matisch de inbreng van verschillende betrokken in-
stanties ('actoren') wordt geïnventariseerd. De toe-
gepaste methode van gegevensverzameling is
inhoudsanalyse van allerlei relevante documenten
(notulen van vergaderingen, onderzoeksrapporten
e.d.). Na de beschrijving van de drie projecten en
het reilen en zeilen van evaluatie daarbinnen wor-
den de drie projecten onderling vergeleken.

De voornaamste conclusies die deze vergelijking
oplevert, zijn (beknopt samengevat) de volgende:

- "het meest bepalende onderscheid tussen de drie
projecten qua innovatie-onderwerp is de mate
waarin de innovatie het karakter van structuur-
verandering kreeg" (p. 261);
- "naarmate het domein van de veranderingsdoe-
len minder binnen het onderwijs ligt en meer een
structuurverandering betreft, wordt de com-
plexiteit groter, neemt de controversialiteit toe
en blijkt de beleidsvorming minder synoptisch
en incrementeel te zijn" (p. 262);
- "naarmate beleidsactoren meer tegen een struc-
tuurwijziging zijn, zijn ze tegen experimenten of
kennen ze er een evaluatiefunctie aan toe (ter on-
derscheid van een ontwikkelingsfunctie), waarbij
evaluatie een summatief vergelijkende functie
krijgt en leerprestaties en experimenten moeten
worden vergeleken met leerprestaties in het be-
staande stelsel" (p. 263);
- "het gebruik van onderzoeksgegevens kan in het
onderzochte materiaal nauwelijks worden ver-
meld" (p. 264).

Op basis van deze uitkomsten komt de auteur tot
de aanbeveling om beleidsvaluaties vooraf te laten
gaan door contextanalyses en analyses van de visies
en belangen van de voornaamste beleidsactoren, be-
pleit hij een verbetering van de communicatie tussen
beleidsactoren en waarschuwt hij tegen evaluatie
die als "voorwaarde voor politieke besluitvorming
wordt gesteld" (p. 272) in een situatie waarin de
besluitvorming "van het sociale interactie-type is".

Het literatuuroverzicht is redelijk up to date wat be-
treft typering van beleidsvoering en evaluatiebe-
naderingen. Wel worden sommige kwesties wel erg
oppervlakkig behandeld, zoals de kwestie van afwe-
gingen betreffende de interne en externe validiteit
van evaluatie-onderzoeksdesigns (p. 49). Ook is het

wat teleurstellend dat zowel beleidsvoerings- als evaluatieconcepten uiteindelijk toch weer tot twee paren van extremen worden teruggebracht: resp. rationeel-synoptisch vs. incrementeel en experimenteel vs. holistisch, proces-gericht en formatief evaluatieonderzoek. Gezien de stand van de conceptuele ontwikkeling zijn meer verfijnde en genuanceerde typeringen te gebruiken. Verder is mij opgevallen dat er weinig is gedaan met theorievorming betreffende onderwijsinnovatie.

De vergelijkende case-studiebenadering is voor de probleemstelling in kwestie de meest geëigende – waarschijnlijk ook wel de enig mogelijke – aanpak. Vaak wordt bij dit soort onderzoek aanbevolen om meerdere methoden van data-collectie toe te passen. Wat dat betreft zou de hier aan de orde zijnde studie versterkt kunnen zijn wanneer naast de documentenanalyse bijvoorbeeld ook gesprekken met sleutelfiguren waren uitgevoerd. Uiteraard heeft een vergelijkende case-studiebenadering met een n van 3 cases zijn beperkingen. Kennelijk heeft de auteur het niet nodig gevonden hierover uit te wijden.

Als er in deze studie iets overtuigends wordt aangetoond, dan is het wel de stelling dat de beleidsmatige context van – vooral de meer ingrijpende – onderwijsinnovaties bepaald wordt door meerdere beleidsactoren. Dit schept problemen voor een technisch verantwoorde en bruikbare evaluatie. Karstanjes analyse van het pluriforme krachtenveld rondom evaluaties van innovatieprojecten verschilt onder meer van eerdere analyses, waarin dit ook is gebeurd (Scheerens, 1983; Hofstee, 1984), door een relatieve verwaarlozing van de evaluatieonderzoekers, c.q. hun institutionele basis, c.q. hun plaats binnen een wetenschappelijk forum, als partij. Als partij die zich kan beroepen op bepaalde professionele principes over hoe evaluaties wel en niet moeten worden uitgevoerd, wel te verstaan, en niet – zoals Karstanje geneigd is de beleidsactoren neer te zetten – als politieke voor- of tegenstanders van de innovatie. Hoewel de onderzoekersgemeenschap, in de projecten die worden beschreven, een betrekkelijk zwakke rol speelde, gaat het te ver om evaluatie-onderzoek *uitsluitend* als speelbal van andere belanghebbende instanties te zien.

Een overtuiging die de auteur al langer uitdraagt – en die hij ook in deze studie bevestigd ziet – is de opvatting dat tegenstanders van innovaties voorstanders van vergelijkend effect-gericht evaluatie-onderzoek zijn en dat eigenlijk ook geldt dat voorstanders van effect-gerichte evaluatie tegenstanders van innovatie zijn. Op p. 54 denkt hij steun te vinden voor zijn opvatting dat evaluatieonderzoek een “establishment oriëntatie” (eerder, 1984, sprak hij van een “conservatieve bias”) heeft door een wat uit zijn verband gehaald citaat uit Weiss, 1975, p. 21. Weiss bedoelt met establishment echter de instantie die verantwoordelijk is voor het innovatieprogramma en die dus zeker niet zit te wachten op

‘slecht nieuws’ over het programma. Bovendien stelt ze enkele regels verderop juist dat evaluatoren meer ‘liberal’ zijn dan hun opdrachtgevers en daarom in hun onderzoek eerder geneigd zijn tot wat men in dit verpolitiekte jargon zou moeten aanduiden als ‘progressieve bias’.

Aan deze opvatting van Karstanje moest ik denken toen ik onlangs een directeur van een middenschool op de televisie hoorde klagen over het feit dat de overheid er kennelijk niet in geïnteresseerd was geweest om al het goeds dat op zijn school bereikt was met behulp van onderzoek vast te stellen.

Voor een kritiek op de stelling dat aan effectgericht evaluatie-onderzoek een politiek conservatieve vertekening inherent is, zij verwezen naar Scheerens, 1984a, 1984b. Het is ook gemakkelijk om tegenvoorbeelden uit de Nederlandse evaluatiepraktijk te noemen: hoe zit het met de conservatieve bias in de nota bene *interne* effect-evaluatie van het OSM-project? En hoe is het te verklaren dat in thans op stapel staande en deels in uitvoering zijnde evaluatie-projecten als de evaluatie van het onderwijsvoorrangsbeleid en de evaluatie van de basisvorming vergelijkende effectmetingen een centrale plaats innemen? Toch zeker niet omdat de belangrijkste beleidsactoren zo tegen deze onderwijsvernieuwingen zijn!

Het tekort doen aan de wetenschappelijke integriteit van evaluatie-onderzoek dat spreekt uit de bovengenoemde opvattingen, brengt met zich mee dat de aanbevelingen om de praktijk van beleidsgericht evaluatie-onderzoek te verbeteren nogal mager zijn. Naast de zinvolle aanbeveling om evaluatie-onderzoek door context-analyses vooraf te laten gaan (maar dat is ook al eerder voorgesteld) worden eigenlijk alleen aanbevelingen van Van de Vall herhaald, daarbij voorbij gaand aan de discussies waartoe diens combinatie van ‘epistemologische’ en ‘implementaire’ validiteit aanleiding heeft gegeven.

Kortom, het proefschrift in kwestie is een interessante studie van de beleidscontext van onderwijsinnovatieprojecten in de periode van ca. 1975 tot ca. 1985, maar kennelijk leidt de optiek van een onderwijsinnovator, die zich klassieke en ‘conservatieve’ evaluatoren van het lijf wil houden, tot weinig nieuwe gezichtspunten voor de uitvoeringspraktijk van beleidsgericht evaluatie-onderzoek.

J. Scheerens

Literatuur

- Hofstee, W. K. B., Evaluatie: beoordelen van kwaliteit. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1985, 10, 285-288.
 Karstanje, P. N., Evaluatie bij grootschalige onderwijsinnovaties. *Pedagogische Studiën*, 1984, 61, 127-138.

Scheerens, J., De zogenaamde conservatieve bias bij enkele gangbare evaluatie-designs. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1984a, 9, 161-170.

Scheerens, J., Evaluatie-onderzoek en politieke bias. *Kennis en Methode*, 1984b, 8, 41-52.

Scheerens, J., *Evaluatie-onderzoek en beleid. Methodologische en organisatorische aspecten*. Harlingen: Flevodruk B.V., 1983.

Weiss, C.H., Evaluation research in the political context. In: E.L. Struening & M. Guttentag, *Handbook of Evaluation Research* (13-26). Beverly Hills: Sage, 1975.

B. Lumer-Hennebøle & E. Nijssen, *Basis-schulen in den Niederlanden*. Böhlau, Köln/Wien, 1988, 215 pag., ISBN 3-412-065889.

Wat denkt het buitenland over ons eigen onderwijsstelsel? Het antwoord op deze vraag blijft voor velen fascinerend. In het voorliggend boek kijken Duitse ogen naar de nieuwe Nederlandse basisschool als innovatieproces. Systematische vergelijkingen met de BRD worden niet beoogd. De titel dekt de lading. De lezer krijgt een degelijk verslag aangeboden dat gebaseerd is op schoolbezoeken, lectuur en gesprekken met diverse Nederlandse onderwijsbetrokkenen.

Het verwondert de auteurs dat het Nederlandse onderwijs en zijn innovaties weinig bekend zijn in de BRD. Wat de basisschool betreft werden in Nordrhein-Westfalen analoge hervormingen doorgevoerd zonder enige verwijzing naar Nederland. Onder meer deze verwondering motiveerde de auteurs eerst tot praktijkverkenning en daarna tot meer diepgaande theoretische studie en analyse van het Nederlandse onderwijssysteem, meer specifiek bevraagd op de conceptualisering en implementatie van de achtjarige basisschool. Na de rapportering van een schoolbezoek (hoofdstuk 1) wordt de aandacht gericht op Nederlandse uitgangspunten die voor buitenlanders ongetwijfeld moeten opvallen. Verzuling en onderwijsvrijheid worden geduid als basisprincipes van het Nederlandse onderwijssysteem. Deze uitgangspunten worden beknopt gesitueerd op een historische en socio-economische achtergrond. De impact op onderwijstheoretische grondslagen wordt aangetoond (hoofdstuk 2). Een derde hoofdstuk behandelt de globale onderwijsstructuur en concentreert zich verder op de sociale selectiefunctie van het Nederlandse onderwijs. Niet slechts is de kijk van auteurs Duits, maar ook vrouwelijk. Vermoedelijk is daarom ook het vierde hoofdstuk gewijd aan de kansen(on)gelijkheid van

(jongens en) meisjes in het Nederlandse onderwijs.

In de daarop volgende hoofdstukken (5, 6, 7) wordt het hoofdthema van het boek centraal gesteld, nl. het concept, de inhoud en de institutionalisering van de nieuwe Nederlandse basisschool. Schoolwerkplan, zorgverbreding, pedagogisch klimaat, lerarenopleidingen, schoolbegeleidingsdiensten, Stichting voor Leerplan-Ontwikkeling, en andere typisch Nederlandse instituten, worden vertalend geïnterpreteerd voor en door Duitse geïnteresseerden. In een slothoofdstuk becommentarieert en onderbouwt Prof. K. Doornbos deze Duitse kijk op het Nederlandse onderwijs.

Het concept en de inhoud van dit boek (weliswaar bescheiden in opzet en drukkwaliteit) verdienen aanbeveling. Buitenlandse auteurs voeren de lezer, via een verkenning van de dagelijkse onderwijspraktijk, binnen in een aantal algemene maar (voor buitenlanders) zeer belangrijke kenmerken van het Nederlandse onderwijsstelsel, om uiteindelijk inzicht te verlenen in de basisschool als innovatieproces. Daarbij wordt gerefereerd naar en gesteund op zowel onderwijswetgeving als op statistieken en theorieën die relevant zijn voor het Nederlandse onderwijs.

Uiteraard is dit boek interessant voor Duitse beleidsverantwoordelijken inzake onderwijs. Maar ook voor Nederlanders kan het verrijkend zijn hun onderwijssysteem te bekijken door een Duitse bril.

W. Wielemans

Swaan, Abram de, *Zorg en de staat. Welzijn, onderwijs en gezondheidszorg in Europa en de Verenigde Staten in de nieuwe tijd*. Vertaald door H. Hendriks en herzien door A. de Swaan. Uitgeverij Bert Bakker, Amsterdam, 1989, 340 pag., paperback f45,-; gebonden f64.50; ISBN 90 351 0685 7 en 90 351 0701 2.

De Swaan heeft een magnifiek boek geschreven, dat wel eens een bestseller zou kunnen worden. Het is ouderwets in de goede zin van het woord. De auteur ontpopt zich in een aantal opzichten als een twintigste eeuwse 'philosophe uit de achttiende eeuw', hetgeen in een tijd van post-modernisme, superspecialisme en dominantie van het neo-klassieke economisch denken van durf getuigt en verademend werkt. Het onderwerp is breed, het betreft de ontwikkeling van een scala van instituties in verschillende sectoren van zorg in vijf landen gedurende vijf eeuwen. Het werk is opgezet vanuit een bepaalde visie op het civilisatieproces en uitstekend gecompo-

neerd. Bovendien kan De Swaan schrijven. Bij het lezen moet men af en toe zelfs glimlachen. Het leven in de negentiende eeuwse grote stad wordt in hoofdstuk vier wel zeer beeldend beschreven en het slot van het laatste hoofdstuk getuigt van bijkans eschatologisch aandoende visionaire kracht. De erudiete kennis en de (soms wat populaire?) wetenschappelijke inzichten uit meerdere disciplines zijn schijnbaar moeiteloos in de tekst en de verschillende sectorale cases verwerkt. Ook de talrijke neologistische vondsten zijn functioneel, bijvoorbeeld het rekbare begrip 'metropolitane' elites. Op pag. 147 holt de auteur zichzelf evenwel voorbij waar hij met een sweeping statement concludeert, dat 'het watercloset de rechtstreekse verbinding werd tussen de individuele burger en de collectiviteit'. Verder is alleen de eerste zin van de tweede alinea op pag. 241 onhelder.

Vanuit onze achtergrond bekeken we het boek primair vanuit het perspectief van een (sociaal) pedagoog die zich in het kader van de historische en vergelijkende onderwijskunde vooral bezig houdt met beroepsonderwijs-scholing-en-training en die belangstelling heeft voor (onderwijs-)economie. Vandaar dat onze aandacht vooral uitging naar het sectorale thema onderwijs in hoofdstuk drie dat handelt over het ontstaan van nationale communicatienetwerken en de verbreiding van het verplicht lager onderwijs op nationaal niveau in de loop van de achttiende en negentiende eeuw. De andere onderwerpen betreffen het ontstaan en de ontwikkeling van respectievelijk de armenzorg (van liefdadigheid naar armenhuizen), de gecompliceerde stelsels van sociale zekerheid, de stedelijke gezondheidszorg (gelieerd aan de aanleg van gemeentelijke waterleidingen en rioleringen) en de opkomst en ondergang van de onderlinge arbeidersverzekering welke een centraal thema van het boek, de dilemma's van collectieve actie (met name het basismechanisme van het 'dilemma van de gevangene' en de 'zwartrijder') wel zeer schrijnend illustreert. Het eerste hoofdstuk bevat de wetenschappelijke verantwoording. Hier levert de auteur onder andere kritiek op de welzijnseconomie en de geschiedkundige sociologie en komt vervolgens tot zijn eigen synthetische sociogenetische benadering (pag. 14). Het slothoofdstuk, de apotheose van het boek, combineert (hier weergegeven in de bewoordingen van de auteur, pag. 22) de thema's in een samenvatting en een bespreking van de ontwikkeling in de verzorgingsstaten van 1945 tot heden. Daarna komt de transformatie van de middenklasse aan de orde, en de gevolgen van bureaucratisering en professionalisering voor de cognitieve oriëntatiemiddelen in het dagelijks leven (proto-professionalisering), de affectbeheersing (het civilisatieproces in engere zin) en de morele instelling (de wording van het sociaal bewustzijn). De Swaan is sterk beïnvloed door het denken van Norbert Elias, hetgeen hij ook nadrukkelijk vermeldt, maar veel te eigenzinnig en creatief

om tot epigonendom te vervallen.

De historische en vergelijkende benadering creëert afstand en in samenhang met de door de auteur aangehangen visie eveneens zicht op institutionele ontwikkelingen binnen de sectoren (inclusief het onderlinge verband daartussen), vooral doordat de auteur wijst op ten grondslag liggende meer algemene mechanismen. Ook in de gedetailleerde beschrijvingen attendeert De Swaan ons op overeenkomsten binnen en tussen de als exemplarische casestudies te beschouwen sectorale thema's en de daarbij behandelde landen. Voor wie zich direct of indirect op enigerlei wijze bezig houdt met het onderwerp onderwijs-arbeid wordt het verband tussen het ontstaan en de ontwikkeling van het onderwijs en de ontwikkeling van instituties binnen de andere sectoren verhelderd. Door het scherp observeren, de humanistische openheid van geest en de reeds gememoreerde taal-virtuositeit verworpen de macro- en micro-sociologische verklaringen niet tot schematismen. Integendeel, de auteur houdt steeds ook oog voor nuances en verschillen (van dit laatste getuigen onder andere de landenstudies en het uitgebreide notenapparaat, pag. 263-306). Wel past alles in een geheel. Die 'holistic view' is meeslepend, prikkelt op onderdelen bij enig nadenken tot tegenspraak en werpt af en toe op bepaalde (actuele en oude) vraagstukken enig nieuw licht, waardoor de lezer in een enkel geval min of meer gedwongen wordt de eigen zienswijze bij te stellen. Dit gold voor ons bij voorbeeld voor de verhouding tussen taal als code voor nationale communicatie en de ontwikkeling van het onderwijs, die tussen kerk en staat (inclusief de verzuiling in ons land) en het verband tussen bepaalde vormen van sociale zekerheid en delen van het onderwijs. Verhelderend is voorts het gebruik van begrippen en inzichten uit de economie, bij voorbeeld: surplus, collectief goed, overdrachtsvermogen, externe effecten (in verband met de probleemstelling alleen de negatieve?) en het reeds vermelde populaire freerider- en prisoners-dilemma. Deze laatste twee ontleningen uit de 'sombere wetenschap' der economie (en politicologie) getuigen in hun toepassing in dit boek van twintigste eeuws realiteitsbesef, scepticisme en een zekere afstandelijke gelatenheid bij de (in wezen achttiende eeuwse?) humanist De Swaan. Steeds weer treden in het civilisatieproces onbedoeld negatieve externe effecten op die kunnen worden voorkomen en bestreden doordat mensen en groepen elkaar vertrouwen of overreden. Uiteindelijk blijkt echter steeds weer geestelijk en vooral centraal gezag vereist. De maatschappelijke ontwikkeling verloopt mede daardoor in de richting van een steeds hoger en subtieler niveau van integratie, op macro-niveau van het lokale en regionale naar het nationaal niveau en binnenkort waarschijnlijk het mondiale. De statenvorming en collectivisering van zorg verklaart De Swaan met behulp van een vierzijdige figuratie tussen vier strijdende partijen die wisselende coalities

vormen, waarbij het regime, de metropolitane elites, de eerste viool spelen en de kleine burgerij uiteindelijk het onderspit delft. Wordt de invloed die grote figuren als Roosevelt, De Gaulle (1958) en vooral Bismarck ook volgens de auteur hebben gehad hier indirect niet wat onderschat of zijn deze staatsmannen toch louter produkt van plaats en tijd?

Op de omslag van het boek is het schilderij *De Barmhartige Samaritaan* van Van Gogh afgebeeld. De Swaan heeft oog voor de harde werkelijkheid, doch beseft tegelijkertijd zeer wel dat bij het voort-schrijden van het civilisatieproces ook onvermijdelijk zaken verloren gaan. Dit gevoel komt het scherpst tot uiting bij de behandeling van de teloor-gang van streektaalen en randtaalen als het Fries en Welsh. (Biedt de internationalisering in Europa en de tendens tot culturele pluriformiteit juist thans deze kleine cultuurgemeenschappen niet weer enige kansen of is dat te voluntaristisch gedacht? M.S.)

Impliciet kiest De Swaan duidelijk voor de verzorgingsstaat. De grote waarde en vooral het diep-geworteld zijn ervan wordt indringend geschetst (pag. 234 t/m 236 en 242). Thatcherisme en Reaganomics blijken grotendeels retoriek te zijn. Opval-lend is, dat Illich slechts eenmaal genoemd wordt, pag. 243, en niet in de literatuurlijst vermeld staat. Achterhuis ontbreekt geheel. De auteur gaat uitvoe-rig in op het probleem van de verzorgingsstaat. Met name op de professionalisering, waarbij ook aan-dacht aan de sector onderwijs wordt besteed. In te-genstelling tot de hoofdlijn uit het boek, de ontwik-keling van lokaal naar mondiaal, wordt hier voor het oplossen van de uitvoeringsproblemen (van-en-binnen de verzorgingsstaat) een beroep gedaan op het lokale en regionale niveau.

Een fundamentele vraag met mogelijk sociaal-pedagogische consequenties is, in hoeverre de men-sen de toenemende interdependentie en abstract-heid van het maatschappelijk gebeuren aankunnen, ja in hoeverre ze mee mogen doen (in de Zweidrittel-Gesellschaft). De Swaan is geen Mannheim aan wie recentelijk een thema-nummer van *Beleid en Maat-schappij* gewijd werd. Aanzetten tot actief vormge-vend interveniëren, construeren en reconstrueren blijven achterwege, hoewel de inhoud van het boek daartoe in principe wel uitnodigt en aangrij-pingspunten biedt. Interessant is of iemand als De Swaan dit wel een taak van de wetenschap(-per) acht.

Het begrip 'welzijn' in de ondertitel werkt ver-warrend. Het begrip 'welfare' uit de Engelse versie is te letterlijk vertaald. Het Nederlandse begrip wel-zijn wordt doorgaans eng, namelijk CRM/-/WVC-achtig, opgevat. In de ondertitel hadden wellicht be-ter de diverse vormen van zorg of zekerheid kunnen worden opgesomd, zo had ook de sociaal-economi-sche dimensie van de inhoud van het boek in de titel tot uitdrukking kunnen komen. Ook de oorspron-kelijke titel 'In Care of the State' vinden we beter dan de Nederlandse 'Zorg en de Staat'. Afgaande op de betiteling van de beide uitgaven blijkt Neder-land in overeenstemming met de daarin vervatte theorie al af te zinken naar provinciaal niveau en be-geeft De Swaan zich op het mondiale pad.

Sommigen zullen de auteur finalisering verwij-jten of stellen dat het schrijven van een boek als dit geen wetenschap is. In de wetenschappelijke verant-woording in het eerste hoofdstuk geeft De Swaan wat ons betreft afdoende antwoord op dit soort op-merkingen (met name pag. 9, 12 en 18). En boven-dien, een beetje 'verbeelding' mag toch.

Een aantal (onderwijs-)specialisten zal ongetwij-feld opmerken, dat bepaalde zaken vergeten zijn, te globaal behandeld worden of aan de hand van te oude literatuur. Zo ontbreken bij voorbeeld Willis en Bourdieu (Bernstein is wel prominent aanwezig); Archer komt daarentegen slechts terloops aan de hand van een publikatie uit 1971 ter sprake. In hoofdstuk één geeft De Swaan ook op deze kritiek antwoord. Wat de thematiek betreft is de auteur in elk geval wel bij de tijd.

Met betrekking tot niet, of minder regulier on-derwijs als het leerlingwezen en bedrijfsopleidingen kan de vraag worden opgeworpen of de collectivise-ring van dit onderwijs zich enkel trager voltrekt of dat het er anders verloopt, bij voorbeeld ambiva-lenter.

De Swaan heeft een inspirerend boek geschre-ven, dat ongetwijfeld een breder publiek dan socio-logen en andere wetenschappers zal bereiken. Voor een deel is het ook te beschouwen als een synthese van zijn voorafgaande werk (raadpleeg de literatuur-opgave). In een aantal opzichten is het ook een beetje een Amsterdams boek en De Swaan de professorale lefgozer.

M. Santema

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift
15e jaargang, nr. 1, 1990

In memoriam M.J. Langeveld, door J. Rispen
De veelzijdige pedagogiek van Janusz Korczak,
door J.W.A. Berding
De zin van een interpretatieve benadering van het
klasgedrag van leerkrachten en leerlingen bij het be-
gin van een nieuw schooljaar, door M. Clement en
J.C. Verhoeven
Ouders en leeftijdgenoten in het persoonlijke net-
werk van jongeren, door W. Meeus

Tijdschrift voor Onderwijsresearch
14e jaargang, nr. 6, 1989

Schoolkenmerken en leerlingfunctioneren: een
replicatie-onderzoek, door A.W.M. Knuver
Een onderzoek naar de effecten van auditieve feed-
back op leesfouten, door G.W.G. Spaal, P.
Reitsma en H.H. Ellerman
Notities en Commentaren
Test-toetsgebruik in programma-evaluatie: herzie-
ne richtlijnen, door H.P.G.M. Caminada
Peil van PPON-onderzoek kan hoger, door Y.J.
Pijl en E.G. Harskamp
Normaal Gronings peil? Een reactie op Pijl & Hars-
kamp, door Th.J.H.M. Eggen, N.D. Verhelst en
J.M. Wijnstra

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
29e jaargang, nr. 1, 1990

Onderzoek naar effecten van speciaal onderwijs:
lastig maar niet onmogelijk, door J.C. van der Wolf
en C.M. van Rijswijk
Initiatief en kinderen met motorische en/of ver-
standelijke beperkingen, door G.P. Loots en F.A.
Goossens
Traditie en vernieuwing, door J. Rispen
De loopbaan van lom-leerlingen, door J.C. van der
Wolf

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
29e jaargang, nr. 2, 1990

Ontwikkelingsconcepties van ouders met normale
en geestelijk gehandicapte kinderen: overzicht en

implicaties, door S.A. de Roos en A.E. Jackson
De effecten van spelbegeleiding in het regulier en
het speciaal onderwijs, door S.E.K. Faber
Casus Stephan, door H. Pijnenburg

Ontvangen boeken

- Grift, W. van de & C. Kurek-Vriesema, *Schoollei-
dingen in de basisschool*, Swets & Zeitlinger, Lis-
se, 1990, f 24,—.
- Horst, A. van den, I. Brouwer, J. Rensen & K.
Twilt, *Slecht horen*. Boom, Meppel, 1990,
f 27,50.
- Huizing, D. *Een schepje er boven op! Over natu-
ren milieu-educatie en pedagogiek*. SDU-
Uitgeverij, Den Haag, 1989.
- Hulst, J.W. van (red.), *Pedagogiek MO in bewe-
ging; 65 jaar geschiedenis*. Vereniging tot Bevor-
dering van de Studie der Pedagogiek, Amster-
dam, 1990.
- Hulst, J.W. van, *Kerkelijk antisemitisme. Enkele
voorbeelden uit Nederland en Duitsland
1920-1945*. Uitgeverij Merweboek, Sliedrecht,
1990.
- Jong, O. de, *Rekenen aan reactie. Een didactische
studie van chemische berekeningen in begin bo-
venbouw havo/vwo* (dissertatie). Rijksuniversi-
teit Utrecht, 1990.
- Leemans, E. & M. Bruinsma, *Omgaan met kinde-
ren van 1½ tot 4. Theorie en praktijk*. Wolters
Noordhoff, Groningen, 1990, f 37,50.
- Matthijs, W., *De zelf/ander-representaties van ge-
dragsgestoorde kinderen. Een onderzoek naar
interne objectrelaties* (disseratie). Swets & Zeit-
linger, Lisse, 1990, f 34,—.
- Ruijsenaars, A.J.J.M. & J.H.M. Hamers (red.),
*Dyslexie. Ernstige lees- en spellingproblemen.
Een overzicht van theorie en praktijk*. Acco,
Amersfoort/Leuven, 1989, f 38,75.
- Singley, M.K. & J.E. Anderson, *The transfer of
cognitive skill*. Harvard University Press, Cam-
bridge/London, 1989, \$ 35.95.
- Versloot, A.M., *Ouders en vrijheid van onderwijs.
Schoolkeuze in de provincie Utrecht* (disserta-
tie). Academisch Boeken Centrum, De Lier,
1990.