

Boekbespreking

Stilma, L. C.,

De school met den bijbel in historisch-pedagogisch perspectief. Ontstaan en voortbestaan van het protestants-christelijke lager onderwijs in Nederland. Uitgeverij Intro, Nijkerk, 1987, 263 pag., f 39,50, ISBN 90 266 1849 2.

De schoolstrijd blijkt een interessant object van studie. Er is reeds veel over geschreven. Vooral protestanten voelen zich aangetrokken tot wat zij hun negentiende-eeuwse heroïsche strijd om het onderwijsleerinstituut achten. Het proefschrift van Stilma kan aan de reeks worden toegevoegd. Ook hij houdt zich als protestant weer eens bezig met het ontstaan en voortbestaan van het protestants-christelijke lager onderwijs. Veel nieuws wordt echter niet geboden. De historische ontwikkeling is bekend. De auteur laat nog eens zien hoe zeer de schoolstrijd een religieus-juridische aangelegenheid is geweest. De pogingen van koning Willem I en zijn ministers om een Nederlandse eenheid in het religieuze te bewerkstelligen worden door een kleine groep orthodoxen ongedaan gemaakt. Zij wensen op den duur naast door gemeenten beheerde scholen bijzondere, confessionele scholen, die door verenigingen en stichtingen in stand gehouden worden. Over het algemeen blijken ouders nauwelijks belangstelling te hebben voor protestants-christelijke onderwijsleerinstellingen; in 1883 worden 42% van deze scholen beheerd door verenigingen en 26% door stichtingen. Bijzondere scholen, die, onder de naam van associatie-scholen, door ouderverenigingen beheerd worden, vormen slechts 0,3% van het totale bestand van protestants-christelijke onderwijsinstellingen.

Ook wat de inhoud van het bijzonder lager onderwijs betreft biedt het proefschrift van Stilma geen nieuwe gezichtspunten; een protestants-christelijke pedagogiek en didactiek zijn er niet gekomen. Integendeel, er wordt door de auteur van "De school met den bijbel" nog eens aangetoond dat de schoolstrijd een belangenstrijd onder politieke en geestelijke leiders is geweest. Er moesten bijzondere scholen opgericht worden teneinde, zoals opgemerkt wordt, het Nederlandse volk via het onderwijs te kerstenen. Stilma komt uiteindelijk tot de conclusie dat de voorstanders van het protestants-christelijke lagere onderwijs aan een pedagogische en didactische doordenking van hun idealen niet zijn toegekomen.

Opvallend is, dat de auteur van "De school met

den bijbel" zich niet de vraag stelt of het oprichten en instandhouden van een bijzondere confessionele school pedagogisch-didactisch gezien niet een onmogelijke opgave is. Integendeel, Stilma neemt de negentiende-eeuwse draad op en werpt zich op als voorstander van een bijzondere school met een protestants-christelijke pedagogiek en didactiek. Zijn betoog overtuigt evenwel niet; door vaagheden maakt hij het voor bijzonder- confessionele onderwijsleerinstellingen erger dan het nu al is.

De dissertatie van Stilma is een merkwaardig proefschrift. Hij moet er lang mee bezig zijn geweest. De discussie over de zin en betekenis van de historische pedagogiek, waarmee het proefschrift begint, is namelijk nogal gedateerd; het wordt op dit ogenblik van volstrekt ondergeschikt belang geacht of historische pedagogiek – beter ware het binnen het kader van dit proefschrift te spreken van historische onderwijskunde – nu onderdeel is van de pedagogiek of van de geschiedenis. Er is behoefte aan resultaten van historisch-onderwijskundig onderzoek. Overigens maakt ook de bibliografie een weinig recente indruk; er worden vrijwel geen werken van de laatste jaren in aangetroffen. De publikatie van A.A. de Bruin over "Het ontstaan van de schoolstrijd" – om een enkel relevant werk te noemen – had zeker niet mogen ontbreken. Vervolgens moet opgemerkt worden, dat het proefschrift een opbouw heeft, die enigszins ongebruikelijk is. De eerste vijf hoofdstukken van "De school met den bijbel" vormen met elkaar nog een verslag van historisch-onderwijskundig onderzoek; Stilma schrijft over protestants-christelijke lagere scholen van 1800 tot 1857. Het zesde hoofdstuk van het proefschrift, dat op enigerlei wijze de periode van 1857 tot ongeveer 1980 omvat, is daarentegen een propagandistisch pamflet geworden, waarin wat uitzonderlijk met historisch-onderwijskundige gegevens wordt omgesprongen. Dit pamfletachtige hoofdstuk eindigt met een toekomstconcept, waarin de onbegrijpelijke uitspraak voorkomt dat Comenius gids zou kunnen zijn bij het ontwerpen van vorm en inhoud van protestants-christelijke scholen. Ten slotte dient genoteerd te worden, dat de aanduidingen in het hierbedoelde proefschrift over de invloed op het schoolstelsel van de Nederlandse vrijmetselarij binnen het kader van het beschreven historisch-onderwijskundige onderzoek niet bijzonder relevant lijken; het heeft er veel van dat er enige vooroordelen in zijn opgenomen. De auteur had om misverstanden te voorkomen duidelijker moeten zijn.

N. L. Dodde

Kuypers, E. L. G. E.,
Spelen met beelden. Een theoretisch-kritische studie over de zin of onzin van een christelijk-religieus-georiënteerde pedagogie(k) onder auspiciën van S. A. Kierkegaard. Van Gorcum, Assen/Maastricht, 1987, XII + 300 pag. f 54,-, ISBN 90 232 2329 2.

Met deze studie promoveerde Kuypers bij A. J. Beekman en E. C. F. A. Schillebeeckx. De schrijver wil een christelijke pedagogiek creëren door de pedagogiek van de Utrechtse school enerzijds en ideeën van Kierkegaard anderzijds te combineren. Geen godsdienstpedagogiek, want het christelijk geloof moet niet apart worden gezet, maar dient het 'totale opvoedingsgebeuren' (p. 2) te doortrekken. Zo althans vat ik de probleemstelling maar eenvoudig samen. De auteur houdt er een taalgebruik op na dat de lezer veel te gissen overlaat. Een omhaal van woorden staat duidelijkheid in de weg. De tekst is redundant op een wijze die de duidelijkheid ook niet ten goede komt: herhaling van omslachtige en vage frasen. Ook syntactisch rammelt de tekst. En dat alles begint al bij het formuleren van de probleemstelling: "een christelijk-religieus-georiënteerde pedagogie(k) is een pedagogie(k) die erop gericht is om het christelijk geloof in het totale opvoedingsgebeuren in te passen. Hiertoe kunnen contouren, visies (visioenen) van een weg naar denken en handelen in een bevrijdend perspectief worden beschreven, die dienstbaar kunnen zijn als een kader waartoe (mensen) kinderen in staat worden gesteld tot bevrijdend denken en handelen, waardoor handelingsvoorstellen gedaan kunnen worden die voor de praktijk betekenisvol kunnen zijn. Een eerste versie van de probleemstelling van deze studie (voor de goede orde: een verbeterde versie kwam ik niet tegen, W. M.) kan dan als volgt worden geformuleerd; in deze studie wordt een onderzoek verricht naar de zin of onzin van een christelijk-religieus-georiënteerde pedagogie(k), gericht op het zoeken naar bouwstenen voor een betere, humane samenleving. Om deze opgave tegemoet te treden kunnen we het pedagogische werk van M. J. Langeveld, A. J. Beekman, H. Bleeker/K. Mulderij en V. Polakow-Suransky als een degelijk fundament beschouwen om een pedagogie(k) te formuleren die in het licht van de rijk-Gods-idee kan staan, en een antwoord kan geven op de zojuist geformuleerde probleemstelling" (p. 2).

Omdat er "een onderzoek verricht wordt naar de menselijke speurtocht naar praktische zingeving" (p. 5) is er volgens de auteur 'een filosoof nodig'. Hij neemt Kierkegaard als gids. (Het bizarre 'onder auspiciën van' in de ondertitel zullen we wel in het licht

van dit beeld moeten interpreteren: onder leiding van.) Aan Kierkegaards ideeën worden 2 hoofdstukken gewijd. In hoofdstuk 3 wordt op basis daarvan een aanzet gegeven tot de beoogde 'existentieel-fenomenologische-bevrijdingspedagogiek' die in het laatste hoofdstuk wordt uitgewerkt. Hoofdstuk 3 besluit met deze, voor de stijl van het boek werkelijk representatieve passage: "Kortom; de in dit hoofdstuk gepresenteerde kierkegaardiaanse antropologisch-theologisch georiënteerde weg, met behulp van E. Schillebeeckx, is een manier om het rijk Gods als noodzakelijke mogelijkheid werkelijkheid te maken. Het is een voorbeeld voor een mogelijkheid" (p. 128).

Kennelijk heeft de auteur wat moeite met het onderscheid tussen potentie en actualiteit. Dat blijkt ook in pedagogische context. In de paragraaf, getiteld 'Actuele bestaan in ontwikkeling', geeft hij Langevelds idee van de 'pedagogische grondwet' als volgt weer: "(...) zijn gedachten dat de mens een, in potentie, sociaal, individueel en personaal wezen is (...) Met andere woorden; het kind is een sociaal wezen, anders zou er geen sprake van opvoeding kunnen zijn. Tevens bezit het kind een eigen (...) individualiteit" (p. 134). In de laatste twee zinnen blijken socialiteit en individualiteit *actueel* te zijn, terwijl ze in de eerste zin *potentieel* werden genoemd. Het is droevig steeds opnieuw te moeten constateren dat de auteur niet beschikt over de meest fundamentele pedagogische inzichten. Wat te denken van het volgende: "Kinderen zijn autonome subjecten die zelf een personale wereld creëren" (p. 135)? Uitgerend Langeveld blijkt hij op essentiële punten niet te begrijpen. Maar ook de boodschap van de recentere Utrechtse school (Beekman; de consequent als één fenomeen aangeduide H. Bleeker/K. Mulderij; V. Polakow-Suransky – hoe Utrechts is zij?) blijkt hij mis te verstaan, hoe druk hij hen ook citeert en hun idioom imiteert. De functie van logboek aantekeningen (de auteur citeert zichzelf hier uitgebreid) ontbreekt hier ten enenmale: het gaat hier immers niet om leefwereldonderzoek maar om de ontwikkeling van een wereldbeschouwelijk-normatieve pedagogiek. In kinderlijke beleving en ervaring lijkt de auteur slechts geïnteresseerd voor zover die aanknopingspunten bieden om liefde en gerechtigheid als (door Jezus voorgeleefde) kenmerken van het rijk Gods voor kinderen herkenbaar te maken: "hoe Jezus van Nazareth betrokken wordt op kernervaringen van Sonja" (p. 225), en op die van Johnny, die hierbij overigens door de auteur blijkens een logboek aantekening (pp. 226/7) een handje werd geholpen met behulp van het verhaal van de verloren zoon. Een prachtig staaltje van indoctrinatie: de kinderlijke beleving wordt gebruikt als een trechter voor de (christelijke) boodschap. Dat de auteur zelf niet van indoctrinatie wil spreken is louter een kwestie van definitie: hij spreekt van indoctrinatie als de (christelijke) leer louter 'van buiten' komt en niet aan belevingen wordt gehecht. Kuypers' pedagogie-

sche drieslag (die, naar het schijnt zuiver associatief, ontleend is aan Kierkegaards stadia) geeft als tussenstap van 'basisbelevingen' naar 'oefening in christendom' het 'spelen met beelden': "In het spelen met beelden krijgen gewone zaken, uitzonderlijke betekenissen" (p. 212).

Kuypers ontleent aan Kierkegaard het motto bij hoofdstuk 2: "Lasst uns von der Lilie und dem Vogel als Lehrmeistern das Stillesein lernen oder zu schweigen lernen". Ik meen dat hij er goed aan had gedaan die les ter harte te nemen.

W. A. J. Meijer

A. van Emst,

Innoverend handelen. De OBD als innovatieve spel in de regio. Algemeen Pedagogisch Studiecentrum, Amsterdam, 1985, 195 pag., f10,-.

In het voorwoord bij dit boek wordt door 'vriend en collega' van de auteur, H. Olde Rikkert, deze publicatie aanbevolen als een werk waarin "abstracte constructen en wetenschappelijke inzichten" vertaald zijn "naar concreet handelen". Theorievorming staat in het boek centraal, zo kan begrepen worden ook uit de verantwoording van de auteur zelf: "Het boek ademt het karakter van een 'totale praktijktheorie'" (p. 11). De auteur heeft getracht die "theorie te vertalen in praktisch handelen" (p. 11). Op meerder plaatsen in het boek wordt die interesse voor theorie en de vorming van theorieën nog eens onderstreept (pp. 18, 33, 49, 55, 63).

Het boek bestaat uit vijf hoofdstukken. In het eerste hoofdstuk wordt ingegaan op het begrip 'schoolontwikkeling' en wordt (terecht) het standpunt ingenomen dat de inhoud van veranderingen – en niet de processen – in de school centraal moeten staan. In het tweede hoofdstuk wordt een veelheid aan onderwerpen besproken. Zo wordt schoolontwikkeling gezien tegen de achtergrond van 'theorieën van organisatieontwikkeling' en wordt een goed 'veranderklimaat' gunstig genoemd voor onderwijsontwikkeling. Zo'n klimaat wordt positief beïnvloed door: 1) het motief van de verandering, 2) de 'interne kracht' om te veranderen, 3) 'consequenties van de samenwerking k.o.-l.o.' en 4) het functioneren van het team. Een groot deel van de volgende hoofdstukken wordt besteed aan een verdere uitwerking van deze vier punten. Om (de veranderingen binnen) een school te kunnen volgen, moet er niet alleen zicht zijn op het veranderklimaat, maar ook op de inhoudelijke ontwikkelingen van de school, 'het ontwikkelingsniveau' genoemd. In het derde hoofdstuk staat centraal het begrip verande-

ringcapaciteit. Dat wordt 'geoperationaliseerd middels vier dimensies' (boven genoemd). Elke dimensie is uitgewerkt tot een instrument dat gebruikt wordt om een school door te lichten. Ook om het 'ontwikkelingsniveau' vast te kunnen stellen is een instrument ontworpen. In het derde hoofdstuk wordt tot slot een negatief innovatieve functies onderscheiden, die het begeleidend handelen kenmerken (bijv. consolideren en katalyseren). In hoofdstuk vier wordt uiteengezet hoe in de begeleidingspraktijk die functies concreet vorm kan worden gegeven (denk bijv. aan schoolleiderstrainingen) en in hoofdstuk vijf worden de consequenties voor de organisatie en het management van een onderwijsbegeleidingsdienst (OBD) beschreven. Tot zover, in een notedop, de inhoud van het boek.

Wat bij het lezen van dit boek snel opvalt is dat van de beloofde theorievorming niet echt werk wordt gemaakt. Dat is jammer want aan een theorie over onderwijsinnovatie is zeker behoefte. In zo'n theorie zouden kwesties besproken moeten worden als de relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijs-(curriculum-)ontwikkeling, onderwijstheorie en onderwijspraktijk, ontwikkelingsonderzoek en evaluatieonderzoek, onderwijsinnovatie en theorievorming. In innovatieprocessen spelen praktijken met impliciete theorieën en theorie met impliciete praktijken in wisselwerking een sturende rol. Innovatie volgt niet steeds op onderzoek en theorievorming, zo bepleitte Wardekker (1981, 1986), innovatie leidt tot theorievorming. Welnu, Van Emst gaat aan zulke vraagstukken geheel voorbij. Ook de literaturopgave (zes boeken) verraadt niet dat hij kennis heeft genomen van ter zake verricht onderzoek of ideeënvorming. Vijf van de zes geraadpleegde boeken komen uit de hoek van de organisatieontwikkeling. Theorie over innovatie houdt volgens de auteur in, naar ik vermoed, dat aangesloten wordt – niet bij de onderwijswetenschap – maar bij de organisatiekunde (ik kom hierop terug). Op vele plaatsen in het boek treffen we dan ook een merkwaardige mixage aan van theoretisch bedoelde uitspraken en wenken voor de organisatie van de praktijk. Zo worden in de inleiding van hoofdstuk vier 'empirisch-rationele' en 'normatief-reëducatieve strategieën' (p. 112) onderscheiden (die onderscheiding wordt nergens uitgewerkt of toegelicht) en vervolgens (p. 113) wordt aanbevolen de scholen met weinig 'veranderingscapaciteit' in juni of december naar hun plan te vragen. Hoe beziet de auteur het fenomeen dat in de theorie over én de praktijk van de innovatie steeds hardnekkig weer opduikt: de 'weerstand' tegen verandering? Wel, Van Emst is die weerstand vóór, namelijk via 'gestroomlijnde activiteiten'. Nog vóórdat zich weerstanden hebben kunnen vormen, is het schoolteam gewonnen voor het idee dat 'het leuk is om te veranderen'. Een andere auteur (Van de Berg, 1988) bepleitte onlangs – evenals Van Emst uitgaande van theorieën over organisatie – een andere handige strategie: 1. Praat

gewoon een poos met de weerbarstige docent mee en bevestig zijn afkeer en twijfels ('paradoxaal interveniëren' heet zo iets). 2. Spreek de 'hele mens' in de docent aan, speel in op zijn/haar capaciteiten en talenten. Tegen zulk een beroep 'op de *eigen verantwoordelijkheid en creativiteit*' (curs. V.d. Berg; p. 98) is op de duur geen sterveling bestand.

Terug naar 'Innovierend handelen'. Stel nu, een school wil graag veranderen. Het schoolteam weet daarmee echter nog niet of het wel *kán* veranderen. En daarom heeft Van Emst een instrument ontworpen om de veranderingscapaciteit vast te stellen. Dit is echter niet voldoende, er is ook nog een observatieinstrument nodig om de school-in-ontwikkeling te kunnen volgen. Hiermee wordt het 'ontwikkelingsniveau' van de teamleden vastgesteld. Beide instrumenten worden gehanteerd door de schoolbegeleider of de schoolleider. Het eerste instrument is bedoeld om de leden van het schoolteam aan de tand te voelen omtrent hun ware motief tot veranderen, de 'interne kracht' wordt gepeild en bovendien wordt er nagegaan of het team wel optimaal kan functioneren. Het gaat hier dus weer om de reeds genoemde vier dimensies, waarmee het begrip veranderingscapaciteit wordt geoperationaliseerd en waarop het instrument is gebaseerd. Het idee om schoolbegeleiders gevoeliger te maken voor de veranderingsmogelijkheden van een school lijkt me erg zinnig. Of het daarvoor ontwikkelde instrument werkelijk bruikbaar is, kan betwijfeld worden en wel omdat de operationalisaties niet (volledig) dekkend zijn voor het te onderzoeken fenomeen 'capaciteit'. De eerste operationalisatie luidt 'motief van de verandering'. Een (beleden) motief heeft als zodanig echter niets met capaciteit te maken (en vice versa). Met andere woorden, een schoolteam kan iets willen maar niet kunnen en omgekeerd, iets met gemak kunnen, maar dit niet willen. Uiteraard wordt een doel makkelijker bereikt als je het ook echt wilt bereiken.

De tweede operationalisatie van 'capaciteit' luidt 'de interne kracht om te veranderen'. Die interne kracht wordt vervolgens weer voorgesteld als 'energie' om zich te ontwikkelen, als 'continue ontwikkelingsdrang' e.d. Het probleem is hier dat in plaats van een procedure te ontwikkelen om het verschijnsel 'capaciteit' te kunnen meten of peilen, *synoniemen* zijn bedacht voor het te operationaliseren begrip, die hooguit bruikbaar zijn om een situatie te beschrijven. Het zijn juist die 'interne kracht' en die energie die gemeten (vastgesteld) moeten worden.

De derde operationalisatie van 'capaciteit' luidt 'consequenties van de samenwerking k.o.-l.o.'. Ik moet bekennen dat ik absoluut niet begrijp wat hier geoperationaliseerd is. Het teamfunctioneren is de vierde operationalisatie van de capaciteit tot verandering. Een goede samenwerking in het team lijkt me inderdaad een voorwaarde om vernieuwingen te kunnen realiseren, maar gezien de onduidelijkheid van de drie eerste operationalisaties is fijnmazigheid

niet het meest in het oog springende kenmerk van het instrument.

Met het tweede instrument dat is ontworpen, kan het 'ontwikkelingsniveau' vastgesteld worden. Het gaat hier om opvattingen van de leerkrachten over leren, differentiatie, werken in 'hoeken', verschillen tussen kinderen etc. Om die opvattingen te kunnen identificeren, worden 'ontwikkelingslijnen' geschetst (bijv. 'van afstandelijke aanpak tot omgaan met emoties'). In dit instrument staat 'de mate van gedragsverandering centraal' (p. 84). Maar waarin is die mate van verandering dan verschillend van de veranderingen waarvan in het vorige instrument sprake was? Met het instrument 'ontwikkelingsniveau' wordt de school 'onderwijsinhoudelijk' doorgemeten en met het eerstbesproken instrument 'veranderingscapaciteit' wordt de 'visieontwikkeling' van het schoolteam beoordeeld. Maar is zo'n visie dan niet sterk inhoudelijk bepaald? De 27 ontwikkelingslijnen – waaruit het instrument 'ontwikkelingsniveau' bestaat – juist deze representeren de visieontwikkeling zoals bedoeld in het andere instrument. Het valt niet goed te begrijpen, m.a.w., in welk opzicht beide instrumenten van elkaar kunnen worden onderscheiden.

Wat de ontwikkelingslijnen als zodanig betreft, betwijfel ik of het wel steeds om gewenste ontwikkelingen gaat. Zo wordt het bijv. in positieve zin gewaardeerd als ernaar wordt gestreefd een klas in hoeken in te delen en als daarbij geïndividualiseerd wordt. In het reken-/wiskundeonderwijs en in het taalonderwijs heeft zo'n aanpak veel negatieve gevolgen mogen beleven. En wat betekent 'Van traditioneel koopmansrekenen tot geïntegreerd omgaan met hoeveelheden'? Wat is 'geïntegreerde creatieve ontwikkeling' en 'geïntegreerde kunstzinnige vorming'?

In het laatste hoofdstuk worden de organisatie-deskundige consequenties voor de OBD ontvouwd. De begeleiding, zo begrijp ik, moet niet gekoppeld worden aan de onderwijskunde of onderwijspsychologie, niet aan de vakgebieden, maar 'aan een (nog te ontwikkelen) vakopvatting' (p. 175). Maar zo'n vakopvatting komt toch niet slechts voort uit de organisatiekunde. Die komt voort uit de onderwijswetenschap, uit vakdidactiek en onderwijspsychologisch onderzoek. Van Emst denkt te sterk vanuit een formeel kader (coördinatiepunten, 'vrije ruimten', teamniveau). "Dat betekent dat de inhoudelijke begeleider zich in dienst stelt van zijn collega" (de 'procesbegeleider'), zo wordt dan ook letterlijk gezegd (p. 178). Volgens de auteur wordt de integratie binnen een dienst bevorderd als de 'disciplines' vervagen. Ik vrees dat hiermee ook de kwaliteit verwaagt, maar de regelzucht en bureaucratisering weer toeneemt. Zo moet 2% benut worden voor 'stroomlijnen', de school zou schriftelijk geformuleerde vragen moeten inleveren, de OBD moet daarop 'centraal vanuit de pool' reageren etc. Alles wordt 'organisatiekundig gedifferentieerd' aangepakt,

maar wel met 'een *brok dynamiek*, dat de organisatie doet bruisen' (p. 185). Die dynamiek wordt bereikt door 'intervisie'. Dit is een techniek waarbij de 'intervisiegroep' een hulpvragende collega bijstaat, dat wil zeggen 'door hem heen naar de probleemsituatie' kijkt (p. 186). Er ontstaat een '*wij-gevoel*' (p. 188).

Tot slot worden vijf stappen voorgeschreven om de organisatie 'beheersbaar' te maken, met als resultaat: 'het tevredenheidsmodel'. Dit 'model' werd al eerder, in de verantwoording, gerelateerd aan het 'zwangerschapsmodel'. Dat laatste 'model' moet niet worden geassocieerd met postnatale depressies, maar met het idee dat van bepaalde activiteiten succes kan worden *verwacht*.

"Innoverend handelen" is een boek met veel bruikbare en handige tips waarmee schoolbegeleiders hun voordeel kunnen doen (werken met contactpersonen, organiseren van workshops etc.). Positief valt onder meer te waarderen het idee dat onderwijsbegeleiding in essentie onderwijsontwikkeling is. De onderscheiding in activiteiten die direct gericht zijn op de onderwijsontwikkeling c.q. kwaliteitsverbetering en activiteiten die erop zijn gericht het team te ondersteunen in zijn dagelijkse taakuitvoering (daarbij wordt ingegaan op concrete hulpvragen) is nuttig. Maar met vertaling van 'wetenschappelijke inzichten' naar 'concreet handelen'

heeft het allemaal weinig te maken. De beloofde theorievorming is in het boek niet overtuigend uit de verf gekomen en de inhoudsvaliditeit van de gepresenteerde instrumenten staat, vanwege de gebrekkige operationalisaties van de te meten verschijnselen, onder zware druk. Tot slot is het opvallend dat geen enkele aansluiting is gezocht bij de meest belovende aanzetten tot theorievorming op het gebied van de onderwijsinnovatie, namelijk die van Wardekker (1981). Een gemiste kans: Wardekkers ideeën vereisen, maar verdienen ook, vertaling naar 'concreet handelen'.

J. M. C. Nelissen

Literatuur

- Berg, v.d. R., Betekenis van transformatie voor onderwijs(vernieuwing). *Pedagogische Studiën*, 188, 65, 89-102.
- Wardekker, W. L., Onderwijskunde en onderwijsinnovatie. *Pedagogische Studiën*, 1981, 58, 459-471; 487-500.
- Wardekker, W. L., *Wetenschapstradities en onderwijsvernieuwing*. V.U.-Uitgeverij, Amsterdam: 1986 (diss.).

Mededelingen

Prof. Dr. H. C. J. Duijkerfonds

Het Prof. Duijkerfonds is door de Universiteit van Amsterdam ingesteld om door het doen van uitkeringen de beoefening van te toegepaste psychologie te bevorderen. Voor het jaar 1988-1989 is een bedrag in de orde van f25.000,- beschikbaar ten behoeve van één of meer onderzoeksprojecten. De bedoeling is kwalitatief goed onderzoek mogelijk te maken, dat anders niet gerealiseerd zou kunnen worden omdat de middelen ontbreken. Bij voorkeur komen voor subsidiëring in aanmerking de kosten van een niet omvangrijk onderzoek of deelonderzoek. Ook is te denken aan kosten van een voorstudie of vooronderzoek, dan wel aan de uitwerking van een onderzoeksopzet.

Nadere inlichtingen met betrekking tot de subsidievoorwaarden kunnen verkregen worden bij de Adviescommissie van het Prof. Duijkerfonds, t.a.v. Dr. W. H. C. Kerkhoff, p/a Stichting Instituut voor Sociale en Bedrijfspsychologie, Weesperplein 8, 1012 XM Amsterdam (tel.: 020-525.3773).

International Congress for School Effectiveness

The International Congress for School Effectiveness (ICSE) will be held in Rotterdam from January 4-6, 1989. The purpose of the 1989 congress is to bring together researchers, policy makers and practitioners in order to exchange information and to develop new insights on the important issue of the relation between pupil achievement and the organisation of schools and classrooms.

Furthermore, it also happens that ICSE'89 will coincide with the conclusion (December 31, 1988) of the evaluation of the largest project fighting educational deprivation in The Netherlands: the 'Project O.S.M.' (the Educational and Social Environment Project).

The major part of the congress will cover the main themes of the ICSE (research, practice and policy making) by means of paper presentations. Moreover, there will also be some key-note lectures by invited speakers.

General information: Secretariat ICSE'89, Attention Ton Peters, P.O. Box 22182, 3000 DD Rotterdam.

Eurologo '89

De tweede Europese Logo-Conferentie wordt gehouden op 30 augustus en 1 september 1989 aan de Rijksuniversiteit te Gent (België). De volgende thema's komen tijdens deze conferentie aan bod: Ervaringen met Logo in de klas; Logo en het leerplan (in basis-, middelbaar- en buitengewoon onderwijs); Logo-projecten; Onderzoeksprojecten; Bijscholing i.v.m. Logo; Nieuwigheden op technisch vlak.

Nadere inlichtingen zijn verkrijgbaar bij de Rijksuniversiteit Gent, Dienst Pedagogiek - EDIF, Eurologo '89, H. Dunantlaan 1, B9000 Gent (België).

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift
13e jaargang, nr. 2, 1988

Computers en onderwijs, door L. F. W. de Klerk
Leerlingenmerken en instructiestrategieën in COO, door A. Schouten, F. J. J. van Bussel en P. J. M. Uffing

De computer als hulpmiddel bij de analyse en beïnvloeding van de diagnostische vaardigheid van aspirantleerkrachten, door E. De Corte, L. Verschaffel en H. Schrooten

Lesobservaties met computerhulp. Een methode in de lerarenopleiding, door A. Loockx

Taaltechnologie in het Lager Beroepsonderwijs: maatwerk waar geen confectie past, door J. Lowyck en E. De Gelder

Tijdschrift voor Onderwijsresearch
13e jaargang, nr. 2, 1988

Het meten van affectieve doelen: De validering en normering van de Belevingsschaal voor Wiskunde (BSW), door M. J. Martinot, H. B. Kuhlemeier en H. J. M. Feenstra

Inter- en criterium-codeerovereenstemming van beroepenclassificaties, door J. A. Gras en G. J. Mellenbergh

The influence of a teacher training on the student perception of classroom climate, door P. van der Sijde

Notities en Commentaren

Aantekeningen bij 'Anatomie van een leeromgeving, een onderwijs-economische analyse van universitair onderwijs', K. J. D. M. van der Drift en P. Vos (Dissertatie Leiden, 1987), door J. W. Holleman

Naschrift, door K. J. D. M. van der Drift en P. Vos

Opsporen van misconcepties bij middelbare scholieren, door H. Schmidt, G. Spaaij en W. de Grave
Effecten van klasseconsultatie op curriculumimplementatie en leerresultaten, door J. Snippe
De relatie tussen leerlingkenmerken en schoolverloop bij IBO-leerlingen, door D.A. van Damme, J. M. T. Eulderink-Mulder en H. E. de Jonge
Stress-situaties op school: een onderzoek naar alledaagse schoolsituaties die door leerlingen als belastend worden waargenomen, door J. Hendrickson en M. Boekaerts

Opvoeding van kinderen met sociaal-emotionele problemen, door J. M. A. M. Janssens, A. W. C. Severt, E. J. W. Willen en F. A. Siebenheller
Verstandelijk gehandicapte kinderen en verbeeldend spel, door J. Hellendoorn, J. Hoekman en G. Noordermeer
Nee zeggen, kritiek krijgen, luisteren? door F. S. Robijns en A. E. Jackson
Afscheid van een orthopedagoog, door A. van Tol

Het profiel van de 'Sociaal Agogische Samenwerking Tilburg', door M. Depla en W. I. Poot
Dyslexie, auto-immuunziekten en linkshandigheid in neuropsychologische context, door S. W. D. Glaudé, C. J. Gardien en D. J. Bakker
Het effect van oefeningen met wisselrijen voor leeszwakke kinderen, door P. Reitsma en J. Dongelmans

Ontvangen boeken

- Bleichrodt, N., W. C. M. Resing, P. J. D. Drenth, J. N. Zaal, *Intelligentie-meting bij kinderen*. Swets & Zeitlinger, Lisse, 1987, f56,20.
- J. J. H. Dekker, M. D'Hoker, B. Kruihof & M. de Vroede (red.), *Pedagogisch werk in de samenleving*. De ontwikkeling van professionele opvoeding in Nederland en België in de 19de en 20ste eeuw. Acco, Leuven/Amersfoort, 1987, f44,50.
- Goorhuis-Brouwer, S. M., *Gesprekspartners? Taalontwikkelingsstoornissen als pedagogisch probleem* (dissertatie). Acco, Amersfoort/Leuven, 1988, f29,-.
- Hout, J. F. J. M. van & J. B. A. Prins (red.), *Kwaliteitsbewaking in het Hoger Onderwijs: 'Een papieren tijger?'* Instituut voor Onderzoek Wetenschappelijk Onderwijs, Nijmegen, 1988.
- Kanselaar, G., J. L. van der Linden, A. Pennings (red.), *Begaafdheid. Onderkenning en beïnvloeding*. Vriendenboek voor Prof. dr. P. Span. Acco, Amersfoort/Leuven, 1988, f35,-.
- Karsten, S., M. W. M. Haanraads, C. L. C. Beijts, I. A. van Rijswijk, A. M. L. van Wieringen, *Gemeentelijk onderwijsbeleid in drievoud*. Academisch Boekencentrum, De Lier, 1988.
- Pijnenburg, H. M. & J. M. Atema (red.), *Rekenerschap om beterschap*. De relatie tussen onderzoek en praktijk in de jeugdhulpverlening. Swets & Zeitlinger, Lisse, 1987, f35,-.
- Verkuyten, M., *Zelfbeleving en identiteit van jongeren uit etnische minderheden* (dissertatie). Gouda Quint, Arnhem, 1988, f52,50.